

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Министерство образования и науки Республики Казахстан

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**МЕКТЕПТЕРДІҢ ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ СЛІЛ-ТЕХНОЛОГИЯНЫ
ҚОЛДАНУ БОЙЫНША ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ
СЛІЛ-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛ**

**Астана
2018**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми кеңесімен басылымға ұсынылды (2018 жылғы 28.08. №9 хаттама)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 9 от 28.08.2018 года)

Мектептердің оқу үдерісінде CLIL-технологияны қолдану бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2018. – 73б.

Методические рекомендации по применению CLIL-технологии в учебном процессе. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. – 72с.

CLIL-технологиясын қолдану бойынша әдістемелік ұсынымдарда технологияның тұжырымдамалық аппараты берілген: мақсаты мен мақсаты. Бұл технологияны қолдану саласындағы табысты тәжірибелер, CLIL-технологиясы аясында тілдік және тілдік емес пәндердің өзара әрекеттесуіне арналған әдістемелік ұсыныстар сипатталған.

Әдістемелік ұсынымдар үштілді/көптілді білім бағдарламасына қатысқан оқулық және оқу-әдістемелік кешендердің авторларына, көптілді білетін мамандарды дайындайтын колледж, жоо, ғылыми-әдістемелік қоғамдастыққа, кең ауқымды мүдделі тараптарға арналған.

В методических рекомендациях по применению CLIL-технологии дан понятийный аппарат технологии: цель и назначение. Описаны успешные практики в области применения данной технологии, методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL-технологии.

Методические рекомендации адресованы методистам и педагогам, задействованным в программах трехязычного/многоязычного образования, руководителям организаций и управлений образования, авторам учебников и учебно-методической литературы, колледжам и вузам, готовящим полиязычных специалистов, научно-педагогической общественности, широкому кругу заинтересованных сторон.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2018.

© Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2018.

Кіріспе

Қазақстан халқына арнаған «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты Қазақстан халқына Жолдауында Қазақстан Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Қазақстан бүкіл әлемде үш тілде қолданатын жоғары білімді ел ретінде қабылдануы тиіс: Қазақ тілі мемлекеттік тіл ретінде, халықаралық қарым-қатынас тілі ретінде, орыс тілі және ағылшын тілі - жаһандық экономикаға табысты кірігу тілі ретінде» делінген [1]. Үш тілде білім беру саласындағы мемлекеттік саясатты іске асыру заңнамалық актілер мен даму бағдарламалары арқылы жүзеге асырылады.

Үш тілде білім беруді дамытудың 2015-2020 жылдарға арналған жол картасының бір бағыты болып жаратылыстану-математикалық бағытының «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология», «Жаратылыстану» пәндерін ағылшын тілінде оқыту болып табылады, ол дәстүрлі әдістер мен оқыту әдістерінен өзгешелерді талап етеді[2] .

Әлемдік тәжірибеде сәтті жүзеге асырылған осындай тәсілдердің бірі CLIL деп аталатын пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту деп аталады.

CLIL-технологияны пайдалану білім беру проблемаларының айтарлықтай ауқымын шешуге мүмкіндік береді. Ана тілі емес (шетел) тілді және тілдік емес пәндерді бір мезгілде оқыту күтілетін оқыту мақсаттарына жетудің және кең ауқымды дағдыларды қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады. CLIL-ды орта білім беру тәжірибесіне енгізу **кезінде ықтимал қауіптерді болдырмау үшін мұғалімдер осы әдістемені меңгеруі тиіс.**

Практикалық қызметінде пән мұғалімдері мен тілдік пәндер мұғалімдері жаңа білім беру жағдайына байланысты бірқатар қиындықтарға тап болады, олар заман талаптарына сәйкес жаңа білім жағдайымен, тәрбиелеу мен білім берудің белгіленген әдістері және тәсілдерін өзгертуге, оқытудың коммуникативтік әдісі мен ағылшын тілін білудің жеткіліксіз деңгейіне байланысты.

Бұл әдістемелік ұсыныстар CLIL-технология негізінде ағылшын тілін және жаратылыстану бағытының пәндерін (информатика, физика, химия, биология, жаратылыстану) интеграцияланған оқыту әдіснамасының негізгі ережелерін сипаттау мен түсіндіруге бағытталған.

Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қарастырылған:

- CLIL-технологиясының мақсаты мен бағыттарын нақтылау;
- CLIL-технологиясын қолданудағы табысты тәжірибелердің үлгілері;
- CLIL мәнмәтіненде тілдік және тілдік емес пәндердің өзара әрекеттесуін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар;
- CLIL мәнмәтінінде білім алушылардың тілдік және пәндік құзыреттіліктерін бағалау ерекшеліктерін сипаттау.

1. CLIL технологиясы: мақсаты мен міндеттері

Оқытудағы кіріктірілген пәндік-тілдік тәсіл (ары қарай - CLIL) - кең түсінік, ол пәнді шет тілдері арқылы меңгерудің оқыту әдісін сипаттау үшін қолданылады, оның негізгі мақсаты - пәнді меңгеру және шет тілі бойынша тілдік дағдыларды жетілдіру. CLIL материалдық мазмұн мен тіл үйрену арасындағы теңгерімді талап етеді, онда тіл мазмұнды оқыту құралы ретінде пайдаланылады, ал мазмұн, өз кезегінде, тіл үйрену үшін ресурс ретінде қолданылады.

CLIL терминін (Content and Language Integrated Learning) Д. Марш енгізді, оның келесі анықтамасы берілді: «Пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту кез-келген екі пәндік білім мәнмәтініне бағытталған, онда оқыту тілі ретінде қолданылатын қосымша тіл, яғни негізгі емес/шет тілінде оқытудың курсы жүргізіледі» [3, 2-б.].

CLIL оқыту әдіснамасы бойынша келесі қағидат негіз болып табылады, ол бойынша білім алушылар үшін пәндер ана тілі болмайтын тілде оқытылады. Мақсаты тіл оқу материалын меңгерудің құралы болып табылады.

Шетел ғалымдары CLIL технологиясының негізгі ұғымдарының арасында оның міндетті компоненттерін «4C» деп атайды:

- пәнді оқытудың кең спектрінің негізгі пәндік-мазмұндық компонентін (Content), шет тілі арқылы арнайы терминологиялық базамен одан ары қарай кәсіптік қызметке дайындығын қамтамасыз ету;

- әлеуметтік-тілдік компонент (Communication), коммуникативтік дағдыларды дамытуға жағдай жасау, шет тілін тереңірек меңгеру және пайда болған құзыреттіліктерді қолданбалы мақсаттарда пайдалану мүмкіндігі; танымдық-оқыту компоненті (Cognition), білім алушылардың мотивациялық құрамдас бөлігінің өсуіне, әртүрлі оқыту стратегияларын, оқу қызметінің нысандары мен түрлерін меңгеріп қолдануға себепші болады;

- мәдени компонент (Culture), мәдениетаралық коммуникация дағдыларын дамытуды, басқа елдер мен халықтардың мәдениетінің ерекшеліктерін білу мен түсінуді білдіреді.

Пәннің және тілдің кіріктірілген оқытуы CLIL-ді әзірлеген әдіснама мамандарының қағидаттарына сәйкес жүзеге асырылады [4]:

1) көп жақты фокус:

- тілдің оқытуы пән мен тіл арқылы қамтамасыз етіледі;
- сабақтың мазмұны тілдік сабақтарда жетіледі;
- пәндердің кірігуі жүзеге асырылады;

- жаттығулардың көрінісі пәндердің кірігуі арқылы жүзеге асады;
- оқытудың рефлексиясы өткізіледі;

2) қауіпсіз оқу ортасы:

- әдеттегі іс-әрекеттер мен тілдік модельдер қолданылады;
- оқытылатын тақырыптық және тілдік құрылымдар көрнекі түрде көрсетіледі;

- тіл қателіктері түзетілмейді, бірақ мұғалім тіл құрылымын дұрыс пайдаланудың үлгісін көрсетеді;

- тілдік білімді білу үшін түпнұсқалық (түпнұсқа) оқыту материалдары қолданылады;

3) түпнұсқаға және дереккөзге жақын болуы:

- білім алушы ауызша және жазбаша дағдылары арқылы сөйлеуге, жазуға, сонымен қатар жетілу мүмкіндігін қолдана алады;

- білім алушы өзінің қызығушылығын ескере алады;

- оқу материалы білім алушының күнделікті өмірімен байланысты;

- бұқаралық ақпарат құралдарының және басқа көздердің нақты материалы пайдаланылады;

4) белсенді оқыту:

- мұғалімнен гөрі оқушылар сабақта көбірек сөйлейді;

- білім алушылар өздерінің тілдік және білімді меңгеру дағдыларын дамыту және пәндік мазмұнды меңгеру үшін өздерінің мақсаттары мен міндеттерін қалыптастырады;

- оқушылар оқу нәтижелерін және оларға жету жолдарын сипаттайды;

- сабақта екі және одан да көп жұппен жұмысты тиімді ұйымдастыру үшін жағдай жасалады;

- білім алушы мен мұғалім әңгіме құру және түрлі тапсырмаларды орындау арқылы тақырып пен тілдік материалдардың мағынасын түсінуге қол жеткізеді;

- мұғалімнің рөлі - сыныпта үш үдерістің мүмкіндіктерін құру және басқару, атап айтқанда: оқу процесіне, топтағы қарым-қатынастарды дамыту үдерісіне, өзара іс-қимыл жасауға, сондай-ақ жеке даму үдерісіне;

5) негізгі құрылым:

Оқу үрдісінде мұғалім білім алушылардың тәжірибесіне, білімдеріне, дағдыларына, көзқарасына, нанымдарына, мүдделеріне сүйенеді;

Сабақты жоспарлау және өткізу кезінде білім алушылардың оқу стилі ескеріледі;

Шығармашылық және сыни ойлауды дамытуға назар аударылады;

- білім алушыға күрделі жағдайда болу мүмкіндігі жасалады, сонымен қатар оған эмоциялық жағынан оны жеңуге көмек беріледі;

б) ынтымақтастық:

- оқытушылар педагогикалық қарым-қатынас пен ынтымақтастық үдерісінде пәндік сабақтарды, тілдік сабақтарды және тақырыптарды бірлесе жоспарлайды;

- ата-аналар білім алушылардың ана тілін және мәдениетін меңгеруге қолдау көрсетеді, сондай-ақ мақсатты тілді қолдануға мүмкіндік жасау үшін оқу процесіне қатысады;

– білім беру процесіне жергілікті қоғамдастық, лауазымдық ведомстволар, жұмыс берушілер мен басқа да мақсатты топтар тартылады.

Еуропаның әр елінде CLIL әдістемелік тәсілінің негізгі сипатын айқындағанда бес негізгі **аспект** ерекшеленеді, ол мәдениет, әлеуметтік және тілдік ортаны қамтиды және мынадай пәндік пен білім беру міндеттерін шешуге бағытталған:

1. Мәдениеттік аспектi

- басқа елдердің мәдениетін зерделеу және түсіну;
- мәдениетаралық қарым-қатынас дағдысын дамыту;
- көрші елдердің, өңірлер мен аз ұлттардың ерекшеліктерін зерделеу;
- мәдени өзара қарым-қатынасты кеңінен түсіну.

2. Әлеуметтік аспектi

- интеграциялануға әзірлік;
- халықаралық үлгідегі сертификатты алуға емтихан тапсыру мүмкіндігі;
- мектеп бағдарламасы шеңберінде білім беру деңгейін арттыру.

3. Тілдік аспектi

- тілдік құзыреттіліктің жалпы деңгейін арттыру;
- коммуникативтік дағдыны дамыту;
- ана тілімен қатар шет тілін терең түсіну;
- ана тілімен қатар шет тіліне қызығушылықты дамыту;

- қолданбалы мақсаттар үшін шет тілдерін пайдалану.

4. Пәндік аспекті

- пәнді жан-жақты оқыту мүмкіндігі;
- шет тілі арқылы арнайы пәндік терминологияға қол жеткізу;
- одан әрі оқытуға немесе жұмысқа әзірлік.

5. Оқыту аспекті

- әр түрлі оқыту стратегияларды қолдану мүмкіндігі;
- сынып жұмысының әр түрлі тәсілдері мен формасын қолдану;
- білім алушылардың мотивациясын арттыру.

Бес аспектінің әрқайсысы білім алушылардың жасына, әлеуметтік-лингвистикалық ортасына және CLIL меңгеру дәрежесіне байланысты әртүрлі іске асырылады.

CLIL оқыту міндетті оқыту бағдарламасымен қатар бейресми қызметте де қолданылады. Ол бір сабақтан бірнеше жылға дейін созылуы мүмкін. Оқыту тәсілі ретінде CLIL оқыту икемдігі, алдымен, уақыт санының өзгеруімен білінеді, ол мақсатты тіл арқылы сабақ беру мен оқытуға арналады. CLIL – технологиясын пайдаланған жағдайда мақсатты тілде оқыту қарқындылығы өте өзгешеленуі мүмкін. Ғаламдық, мемлекеттік және жергілікті тілдік қажеттілікті назарға алып, оны қарқындылығы аз және қысқа мерзімді ретінде, сондай-ақ, үдемелі және ұзақ оқытуды ұйымдастыру мақсатында қолдануға болады.

CLIL-технологияның үш моделі белгілі:

- soft (жұмсақ) CLIL, language-led деп аталатын, онда арнайы мәнмәтіннің лингвистикалық ерекшеліктеріне назар аударылады;
- hard (қатты) CLIL, немесе subject-led, онда пәндердің 50% шет тілінде оқытылады;
- үшінші модель аталған модельдердің арасында орта дәрежені иеленеді және кейбір пәндер шет тілінде оқытылғанда қолданылады (partial immersion).

Зерттеушілер CLIL технологиясы негізінде оқытуды ұйымдастырудың әртүрлі нұсқасы мүмкін екенін атап өтеді: тілдік меңгеру, «тілдік душ», тілдік лагерь, екі жақты білім беру, отбасында оқыту, көптілді білім беру (мысалы, Еуропалық мектеп, үштілді оқыту бағдарламасы), қарқынды оқыту бағдарламасы, эмигранттарды тілге оқыту (оқушылар мен ересектер), халықаралық мектеп. Формалды оқытуда CLIL қолданған жағдайда оқыту тілі

ретінде оқушының ана тілін (L1) қоса алғанда, (ең алдымен негізгі мектепте) екі (немесе одан астам) тіл мен мақсатты тіл (L2) қолданылады.

Сонымен бірге, CLIL оқыту тілді үйретудің дәстүрлі сабағымен ұқсастығы аз, онда оны одан әрі мақсатта пайдалану үшін оқытады және тілді жақсы білу мақсаты болып табылады. Пән және тілге ықпалдату оқытқан жағдайда тілді үйрену өз басының қамы болып табылмайды. Тіл оқушыға қызық және қол жетімді тақырыптардың көмегімен үдете оқытылады. Оқытудың қауіпсіз ортасы құрылады, ол ізгі ниеттік қарым-қатынас пен бірлесіп оқытуды қолдайды.

Шет тілі пән білімін берудің құралы болып қызмет етеді; бағалауға ықпалдандырылған курста шет тілі білімін білумен қатар пән білімін білуі жатады, ол пән мұғалімдері мен шет тіл мұғалімдерінің белсенді өзара қатынасын тұспалдайды.

CLIL шеңберінде – ШТ иелеріне немесе CEFR шкаласы бойынша B2 - C1 төмен емес деңгейдегі ШТ игергендерге және CLIL саласында әдістемелік құзыретке ие пән оқытушыларына басымдық беріледі. Алайда ШТ немесе шкала бойынша B2 - C1 төмен емес деңгейде ШТ игермегендер алынып тасталады және белгілі әдістемелік білім мен дағдыға ие бола, пән оқытушыларының, лингвист оқытушылардың қолдауымен пәндік мазмұн мен шет тілін сәтті ықпалдастыра алады.

Осылайша, CLIL пән-тілдік ықпалдандырылған оқыту әдістемесі ретінде (1-кесте) – бұл еке есе нәтижеге қол жеткізу мақсатында бір оқу бағдарламасының шеңберінде екі пәннің әдістемелік үйлестірілген бірлестігі: шет тілін игеру және пән мазмұны.

1-кесте – CLIL пән-тілдік ықпалдандырылған оқытудың тұжырымдамалық негізі

Дефиниция	Шет тілі немесе екінші тіл арқылы мазмұнды (қайсыбір пән) оқыту әдістерінің жиынтығы, оның барысында бір мезгілде тілдің өзі оқытылады
Мақсаты	Шет тілі арқылы пәнді оқу және шетел тілін оқытылатын пән арқылы
Методологиясы	Оқытудың қосбірлікті мақсатына қол жеткізуге

	бағдарланған тәсіл, онда екінші тіл пәнді оқытудың құралы ретінде қолданылады және бір мезгілде зерттеу объектісі болып табылады
Тұжырымдамалық компоненттері	4 C: <ul style="list-style-type: none"> – «Content» - пәндік-мазмұндық компоненті – «Communication» - әлеуметтік-тілдік компоненті – «Cognition» - танымдық-оқыту компоненті – «Culture» - мәдени компонент
Аспекттері	<ul style="list-style-type: none"> – Мәдени аспектісі – Әлеуметтік аспектісі – Тілдік аспектісі – Пәндік аспектісі – Оқыту аспектісі
Қолдану моделі	<ul style="list-style-type: none"> – soft (жұмсақ) CLIL – hard (қатты) CLIL – middle CLIL

2. CLIL технологияны қолдану саласындағы табысты тәжірибелер

CLIL-технологиялар жаңа әдіс болып табылмайды. Еуропаның көптеген елдерінде CLIL әртүрлі білім беру мәнмәтінінде, балабақшаның жоғары топтарынан жоғары білім беруге дейін қолданылады. CLIL-технологияны Еуропа елдері, мысалы, Финляндия, Венгрия, Литва, Эстония сынды Балтық елдерінің түрлі мектептері тәжірибеден өткізуде. CLIL аталған елдерде табысты қолдану, бізге бұл әдісті ықтимал табысты деп есептеуге негіз болады.

Еуропалық білім беру жүйелерінде CLIL-технологиясын енгізудің оң әсері көптеген зерттеулермен расталған. 1986 жылы Еуропалық комиссиямен, еуропалық білім беру және білім саласындағы саясатты зерделеу үшін құрылған Эвридика (Eurydice) зерттеу ұйымының мәліметі бойынша, CLIL Еуропалық Одақ елдері көпшілігінің білім беру жүйелерінің бір бөлігі болып табылады және оны пайдалану барысында тілдік оқыту тиімділігі айтарлықтай артқан [5].

D. Wolff [6] пікірі бойынша, еуропалық білім беру проблемаларын талқылау барысында, соңғы онжылдықта CLIL әдіснамасы басым бағыттардың бірі болып табылады. Аталған мәселеге назар аударудың басты себебі, Еуропалық комиссия, Еуропалық Одақтың (ЕО) әрбір азаматының ана тілінен басқа екі тілді меңгеруін ұсынады.

C. Dalton-Puffer [7] Еуропалық Одақтың өз азаматтарын ортақ нарық шеңберінде кәсіби және жеке мобильділік, сонымен қатар, кроссмәдениетті және өзара түсінісу мақсатында өзге тілдерді зерттеуге шақыратындығын мәлімдейді. Шет тілдерін білу, барлық еуропалық азаматтар үшін өмірлік маңызы бар жағдай болып табылады. Басқа тілдердегі қарым-қатынас когнитивті дағдыларды жетілдіреді, білім алушылардың ана тілін білу деңгейін арттырады және өзге елде еркін жұмысқа орналасуға немесе білім алуға мүмкіндік береді.

Бұл талапты қанағаттандыру үшін ЕО елдерінің көбінде білім берудің сан алуан дәстүрлері мен тілдік мазмұнға негізделген түрлі қостілді оқыту үлгілері әзірленді.

«Эвридика» баяндамасында [8] айтылғандай, CLIL еуропалық білім беру контексінде өзіне таңғаларлықтай жылдам орын қамтамасыз етті. 1980 жылға дейін тек аздаған елдерде ғана пәндік мазмұн мен шет тілдерін оқытуды кіріктіру қолданылған және негізінен тек элиталық мектептерде ғана.

Бүгінгі таңда, Еуропаның көптеген елдерінде жұмыс жүргізіліп жатқандығын болжамдауға болады. Дания, Греция, Литва, Португалия және Кипр елдерінен басқа.

CLIL әдіснамасы тұрақты негізде немесе қысқа мерзімді жобалармен енгізілуде, және бұл бастауыш және орта білім беру жүйесіндегі 3-тен 30%-ға дейінгі білім алушылары аталған мәндегі білім алатындығын келтіреді.

Барлық студенттер, екі немесе үш тілде оқитын жалғыз елдер, Люксембург пен Мальта болып табылады.

Финляндияда CLIL оқыту ағылшын, неміс, француз және орыс тілдерінде жүргізіледі, сондай-ақ фин, швед және жергілікті сами халқының тілінде «тілді толықтай енгізу» бағдарламалары жүзеге асырылуда. Тіл оқытудың нысаны емес, оның құралы, сондықтан, шет тілі барлық сабақтарда және ана (фин) тілінен басқа барлық оқу пәндерінде қолданылады. Шет тілін формальді оқыту, арнайы сабақтарда жүргізіледі.

Испанияда Білім министрлігінің Британдық Кеңеспен (ағылшынша British Council), Британия және өзге де елдер арасындағы білім беру, мәдениет және өнер саласындағы ынтымақтастығы бойынша халықаралық ұйымымен бірлескен жұмысы 1996 жылы 80 мыңнан астам қостілді білім алушылардың пайда болуына себеп болды. Жалпы көп жылдық бағдарлама, білім алушылардың ағылшын тілінде еркін сөйлеуін айтарлықтай арттырған өте табысты және инновациялық болып табылды [6].

Италияға аталған білім беру үлгісі 2009 жылы бейімделді: өз балаларымен ағылшын тілінде сөйлесетін 2100 бастауыш сынып білім алушыларының ата-аналары, қостілді білім берудің және шет тілі мен ана тілдерінде сауаттылық дағдыларын дамытудың нақты пайдасын атап өткен, ал аталған уақытта 55 мұғалім Британдық Кеңес тарапынан тұрақты оқыту мен қолдау тапты.

Италияның Білім беру министрі Стефанья Джаннини атап өткен: «Сапалы білім ұзақ уақыт бойы көптеген елдердегі реформалардың ортасында және барлығымыз оның еуропалықтар үшін, Еуропаның болашақ табыстары үшін қаншалықты маңызды екенін білеміз. Демократиялық қатысуға бағытталған тиімді басқару, барлық деңгейдегі білім беру мекемелеріне қажет - бастауыш, орта және жоғары. Барлық білім алушылардың өмірде табысты болуы үшін тиісті біліктілікпен қамтамасыз ету үшін білім қажет» [6].

Т.А. Лалетина [9] және А.Е. Красенинникова [10] былай деп жазады: «Венгрияда оқу пәндері шет тілінде оқытылатын қостілді мектептер ерте қалыптасқан.

Болгарияда CLIL әдіснамасын пайдалану, шамамен 50 жыл көлемінде жүргізіліп келеді және осы салада жұмыс істейтін мамандар үшін үлкен қызығушылық тудырады. Осы әдіске сәйкес қостілді мектептерде тарих, география, биология және философия сынды пәндер оқытылады, ал оқу процесін жүзеге асыру үшін ағылшын, неміс, француз, испан және өзге де тілдер пайдаланылады. Бұл әдістеме жоғары оқу орындарында да қолданылады, бұл белгілі бір кәсіби салада мамандарды дайындап қоюды ғана емес, сонымен қатар, шет тілдерін меңгерген мамандарды да дайындауға мүмкіндік береді».

Т.А. Лалетинаның пікірінше, «осы ретте мұғалімнің біліктілігі үлкен маңызға ие». Бұл күрделі міндетті шешу үшін 2002 жылы биология пәнінің мұғалімі Штефка Китанованың (Софиядағы Сервантес атындағы тіл мектебі) бастамасымен және Болгар ғылым академиясының Орман институтының қолдауымен жоба әзірленді. Аталған жобаны әзірлеу барысында Білім және ғылым министрлігі, Софиядағы Британдық Кеңес, Софиядағы ақпарат беру және мұғалімдерді қайта даярлау бойынша департамент, Оңтүстік-Батыс университеті (Благоевград) әріптестік танытты. Жобаның негізгі мақсаты пән мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бойынша CLIL курстарын құру, сондай-ақ, мұғалімдер мен білім алушыларға арналған оқу-әдістемелік материалдарды әзірлеу болып табылды. Оңтүстік-батыс университетінде, университетті аяқтағанна кейін ағылшын тілінде сабақ өткізуге ниетті тарих білім алушыларына арналған ағылшын тілінде сабақ аптасына бір рет жүргізіледі.

Португалияда қостілде білім беру бағдарламасын бастады. Британдық Кеңес және Білім министрлігінің білім беруді жоспарлау бөлімі (DGE) бүкіл ел бойынша жеті мектеп топтарында қостілді мектептер пилоттық жобасын жүзеге асыруда. Жоба 2011 жылдың қыркүйек айында іске қосылды және қазіргі уақытта төртінші жыл іске асырылуда.

Жоба бастауыш мектеп мұғалімдері мен ағылшын тілі мұғалімдеріне арналған 8 аккредитацияланған оқыту курстарын қамтиды, олар CLIL әдіснамасы бойынша жаратылыстану, әлеуметтік ғылымдар және сәндік-қолданбалы өнер бойынша оқу бағдарламаларының бір бөлігін пайдалануға мүмкіндік береді. Аймақтық білім басқармалары және білім беруді жоспарлау бөлімінен келген Британдық Кеңес өкілдері мен тренерлері мектептерді аралап,

ашық сабақтар жүргізеді, әріптестерінің жұмысын бақылап және кері байланысты қамтамасыз етеді [11].

CLIL тілдері ретінде оқытуда қолданылатын тілдерді егжей-тегжейлі шолу, «Эвридика» баяндамасында қамтылады [8], бұл шет тілдері, аймақтық азшылық тілдері немесе елдердің өзге де ресми тілдері.

Шет тілдері арасынан, ағылшын тілі өзге шет тілдерінен ілгері тұр, ағылшын тілнен кейін француз және неміс тілдері орналасқан. Кейбір елдерде (мысалы, Венгрия және Чехия) тізімге испан, итальян және орыс тілдері кіреді. Ресми көптілді елдерде, елдің өзге де тілдері пайдаланылады, мысалы, Бельгияның француз тілінде сөйлейтін бөлігінде - фламанд, Ирландия Республикасындағы - ирланд, Финляндиядағы – швед, Швециядағы – фин тілі. Еуропалық Одақ пен Еуропа Кеңесінің көптеген елдерінде азшылық (аз қолданыстағы) тілдері жұмыс тілдері ретінде пайдаланылады, мысалы, Францияда - окситан, каталан, бретон, Эстонияда - орыс, Норвегияда – саам, Румынияда – украин тілі. Осы контексте аталған тілдердің кейбірі көп жағдайда азшылық (аз қолданыстағы) тілінің мәртебесіне ие (мысалы, Нидерландыдағы фриз тілі), басқалары, керісінше, көбінесе көрші елдерде (мысалы, Словениядағы көпшілік тілі болып табылатын, Австриядағы словен тілі) [6].

Көптеген елдерде жұмыс бастауыш және орта білім деңгейінде ұсынылады. Кейбір елдерде, мысалы, Бельгия, Испания, Италия, Ұлыбритания және Румынияда қазіргі таңда мектепке дейінгі деңгейде басқа тілде оқыту жүргізілуде. Кейбір елдерде аймақтық және азшылық тілдері бастауыш деңгейде енгізіледі, мысалы, Польша мен Румынияда, жұмыс орта мектепте жүргізіледі [6].

CLIL енгізу туралы еуропалық талқылаудағы маңызды рөлді басқа тілде оқытуға қандай пәндер аса қолайлы болып табылатындығы туралы сұрақ атқарады. Оларды қолдану жиілігінде жаратылыстану ғылымдарының пәндері: математика, биология, физика, химия және технология аталады.

Әлеуметтік ғылымдар пәндері арасынан тарих, география және экономика жиі көрсетіледі, шығармашылық пәндер арасынан музыка және өнер жиі кездеседі.

Бастауыш білім беру жүйесінде ешқандай айырмашылықтар жоқ, басқалай айтқанда, әр пән немесе пәндік сала басқа тілде оқытылуы мүмкін. Ерекшеліктер - шығармашылық пәндер тек шет тілінде оқытылатын Эстония мен Бельгияның неміс тілінде сөйлейтін бөлігі. Көптеген елдерде мектептерге пәндерді таңдау және іріктеу барысында еркіндік беріледі (мысалы, Испания, Франция, Италия, Ирландия, Англия, Уэльс, Польша, Венгрия және Австрия). Басқа елдерде, мысалы, Чехия мен Румынияда таңдау әлеуметтік және

жаратылыстану-ғылыми пәндерімен шектеледі. Швецияда, Финляндияда, сондай-ақ, Голландияда және Болгарияда жаратылыстану және әлеуметтік ғылымдар аса маңыздылыққа ие, шығармашылық пәндер үшін шектеулер жоқ [6].

CLIL әдіснамасы үшін оқу сағаттарының саны маңызды көрсеткіш болып табылады. Көптеген елдерде CLIL сабақтарына жұмсалған уақыт мүлдем анықталмаған және әр нақты мектепте байланысты, мысалы, Финляндияда, Италияда және Словенияда орын алғандай. Өзге елдер (Бельгияның, Чехияның, Австрияның және Германияның француз тілінде сөйлейтін бөлігі) «Эвридика» баяндамасына жуық мәліметтер келтіреді. Испания, Франция, Нидерланды, Польша және Мальтаның кейбір автономды аймақтарында өзге тілде оқытуға, оқу уақытының 50%-нан үштен екі бөлігіне дейін бөледі [8; 6].

Эстонияның білім беру жүйесі басқа тілдерде оқытудың ұзақ дәстүріне ие. 1960 жылдары Таллин қаласының №7 және №21 орта мектептерінде пәндерді шет тілінде оқыту басталды; кейіннен бұл бағдарламаға тағы да бірнеше мектептер қосылды. Таллин гуманитарлық гимназиясында ағылшын тілінде оқыту 1970 жылдары енгізілген және осы күнге дейін жалғасуда. Эстонияда пәндік-тілдік кіріктірілген оқу әдістемесі таратылатын ең танымал әдістердің бірі - 2000 жылдан бері қолданылып жүрген тілдік енгізу бағдарламасы, аталған бағдарламаға қазіргі уақытқа дейін 70 мектеп пен балабақша қосылған, жалпы алғанда, 4500 астам білім алушылар мен 600 мұғалім. Берілген әдістеме кәсіби білім беруде де жемісті пайдаланылуда.

Пәнді және тілді кіріктіріп оқыту саласындағы ең маңызды жетістіктердің бірі CLIL-технология – оқытудың Еуропалық стандарты болып табылады [13].

Стандарт, заманауи тілдердің Еуропалық орталығының кәсіби-лингвисттер бағдарламасымен қаржыландырылатын CLIL-CD жобасы аясында құрылды. Себебі, Еуропа Кеңесінің мүше елдерінің CLIL бағдарламалары ұйымдастыруда, мазмұнында, қарқындылығында және тілдерді таңдауында ерекшеліктерге ие, пәнді және тілді кіріктіріп оқыту үшін мұғалімдерді даярлауға арналған Еуропалық стандарт, CLIL мұғалімдерінің макродеңгейдегі әмбебап құзыреттіліктеріне баса назар аударады. Мұның барлығы CLIL контекстінде мұғалімдерді даярлаудың бағдарламалық мазмұнын зерттеу, сонымен қатар, жалпыеуропалық кеңес беру процесі барысында анықталды. Стандартта ұсынылған бағдарламалық модульдер оларды әр түрлі аймақтық және ұлттық нұсқаларға бейімдеуге мүмкіндік береді.

Стандарттың үш модулінде пәнді және тілді кіріктіріп оқыту мұғалімінің мақсатты кәсіби құзыреттіліктерінің он екі компоненті көрсетілген:

Жеке рефлексия. Белгілі бір танымдық, әлеуметтік және эмоционалды дамуды ұстану, білім алушылардың танымдық, әлеуметтік және эмоционалды дамуына көмектесудің негізі болып табылады.

Пәндік-тілдік оқытудың негіздері. Пәндік-тілдік кіріктірілген оқытудың басты тәсілі болып, CLIL негізгі сипаттамаларын және олардың ең озық оқыту әдістемелерімен байланысын түсіну болып табылады, бұл арқылы білім алушылармен және өзге де мүдделі тұлғалармен конструктивті өзара әрекеттестік құрылады.

Пәндік және тілдік құзыреттілік. CLIL пән мазмұнын табысты оқыту, ең алдымен тілді меңгерумен, ал тілді тереңдетіп оқыту пән мазмұнына байланысты. Тілдердің (ана тілі, өзге, шет тілі) өзара байланыстылығын білуді және танымдық қабілеттіліктерді дамытудағы зерттеушілік тәсіл, пәннің мазмұны мен тілді зерттеуге де ықпал етеді.

Әдіснама. Пәнді және тілді кіріктіріп оқыту барысында дәстүрлі педагогиканың қағидалары жаңаша қолданылады. Өзге (шет тілі) тіл көмегімен оқу міндетіне байланысты дәстүрлі педагогиканың көптеген аспектілері мұқият қайта қарауды қажет етеді. Әдістемеге және бағалауға қатысы бар бірқатар білім және біліктер, білім алушылар үшін маңызды және пайдалы оқу тәжірибесін құру үшін біріктіріледі.

Оқыту құзыреттілігін қалыптастыру. CLIL мұғалімдері өзін-өзі оқыту және бағалау құзыреттіліктерін қалыптастыруда білім алушыларға қолдау көрсетулері қажет, олардың конструктивті баға беру, алу және қабылдау/мұғалім мен сыныптастар кері байланысы барысында неғұрлым тәуелсіз болулары мақсатында.

Әріптестермен қызметтестік. Оқу пәні мен тілді кіріктіре оқыту мұғалімдердің белгіленген педагогикалық мақсаттарға жетулері үшін бірлесуінен құралған жаңа педагогикалық ортаны қалыптастырады. Мұғалімдер алдына қойылған міндеттерге қол жеткізуге қосқан үлестерімен қатар бірлесіп атқарған жұмыстың нәтижесі үшін де жауапты болады. Педагогтардың командадағы өзара әрекеттесуі әріптес оқытушының мұғалімнің жұмыс сипатын зерттеуге, өз іс-әрекетін топтың басқа мүшелерінің мақсат-міндеттеріне бағытталады. Бұл өз кезегінде бірлесіп жоспарлауды және атқарылатын жұмыс түрлерін үйлестіруді талап етеді. Мұғалімдер командамен жұмыс істеу аясында пәнаралық байланыс жоспарын жасап қана қоймай, шын мәнінде өзара әрекеттеседі. Әрбір мұғалім CLIL-ды пайдалану арқылы командадағы әріптестерінің жұмысына тікелей немесе жанама түрде қатысып, оқу пәні

оқылатын тілде пән мақсаттарына жетуге және оқушылардың тілді меңгерулеріне практикалық көмек көрсетеді.

Бағыттар мен басымдылықтарды анықтау. CLIL тәсілі қолданылғанда оқу үдерісін даралау және дифференциациялау жүргізіледі. Бұл оқушылардың тілдік құзыреттіліктері мен қажеттіліктеріндегі айырмашылықтарын ескеріп, пән мазмұнының негізгі концептілерін оқушылардың түсінуіне жеңіл болатындай етіп оқытуды түрлендіру және оқу қажеттіліктерін анықтау үшін жасалады.

Пәнді оқытудың толыққанды тәжірибесін жасау. Оқушылардың оқу процесіндегі эмоционалды жағын ана тілі/бірінші тілі емес, шетел тілі арқылы басқаруға талпыныстарын қолдап, оқу пәнінің мазмұнын өзара белсенді талқылаулары үшін жұптық және топтық жұмыс түрлерін ұйымдастыру.

Бағалау. CLIL тәсілі қолданылғанда ең алдымен пән мазмұнын меңгеруге, содан кейін мақсатты (шетел) тілде тілдік дағдыларды бағалауға бағытталып, күтілетін нәтижелер түрінде оқыту мақсаттары нақты, анық белгіленуі тиіс. Мақсатты (шетел тілінде) тілді меңгеру нәтижелерін үш топқа бөліп қарастыруға болады: сөйлеу дағдылары, лингвистикалық білім, және мәдениетті түсіну (өз мәдениетінің құндылығын және мәдени алуандылық туралы түсінік қалыптастыру).

Зерттеу және бағалау. CLIL тәсілін қолданатын оқытушының әріптестері және басқа да мүдделі тұлғалармен бірге, оның ішінде оқушылармен де, оқу іс-әрекетіне талдау жасап, таным психологиясы мен оқыту нәтижелілігінде CLIL мен мақсатты (шетел) тілді меңгеру және жалпы оқу үшін маңызды тұжырымдама жасап, зерттеу нәтижелері мен бағалауды сын тұрғысынан қарастырып, түсіндіруі тиіс.

Оқыту ресурстары мен оқу ортасы. Оқу пәні мен тілді кіріктіре оқыту үшін арнайы ресурстардың және байытылған оқу ортасы болу керек. Арнайы оқыту ресурстарға оқу мақсаттарына бейімделіп жасалған емес, мақсатты (шетел) тілде ана тілі ретінде сөйлейтіндердің оқыту тілінде ауызша және жазбаша дайындаған мәтіндер жатқызылады. Толығымен оқу тілінде жазылған заң актілері мен нормативтік актілердің, баспададан шыққан және интернетте жарияланған мақалалардың мәтіндерімен қатар авторлардың мәтіндері өзгеріссіз берілген арнайы оқу құралдарындағы мәтіндерді, ғылыми және публицистикалық дереккөздерден алынған мәтіндерді қолдануға болады.

CLIL басқару. Оқу пәні мен тілді кіріктіре оқыту бойынша сапалы әзірleme – көптеген тұлғалардың, оның ішінде оқушылар, ата-аналар, CLIL оқытушылары, басқа пәндердің мұғалімдері мен администраторлардың

қатысуымен дайындалатын үлкен кешен. CLIL оқытушысы өзін-өзі кәсіби басқару принциптерін ұстанып, оқу үдерісінің ішкі және сыртқы қатысушыларымен CLIL – ға қатысты этникалық, оның ішінде гендерлік және басқа да инклюзивті мәселелер бойынша түсіндіру жұмыстарын жүргізуі керек.

Жалпы алсақ, CLIL оқытушыларының Европа стандарты CLIL- педагогті кәсіби дайындау бағдарламасын әзірлеу құралы болып табылады.

Қазіргі отандық әдіскерлер де осы әдістің қолданылуын қарастыруда.

Берілген әдіс үш тілде оқыту моделіне негізделген Кіріктірілген оқу бағдарламаларын енгізу барысында Назарбаев Зияткерлік мектептерімен кең қолданыс табуда.

Қазақстанның үш тілде оқытуды енгізу және CLIL-әдістемені [12] пайдалану бойынша тәжірибесін сипаттайтын жұмыста, 2012 жылы Назарбаев Зияткерлік мектептерінде тіл маңыздылығын, үш тілде оқытуды жүзеге асыруға мүдделі тараптарды, педагогикалық принциптерді, құндылықтарды, мақсаттарды анықтайтын негізгі шектік құжат болып табылатын үш тілде оқыту саясаты әзірленгендігі атап өтілген. Сонымен қатар, Назарбаев Зияткерлік мектептерінде үш тілді оқытуды енгізу жоспары, топтық оқыту және тілдік енгізудің CLIL тәсілдерін пайдалану бойынша мұғалімдерге нұсқаулық (мазмұн мен тілдің интеграциялануы) әзірленген болатын.

Аталған стратегияның басты бағыттары келесідей. Үш тілде оқыту бағдарламасы қазақ, орыс және ағылшын тілдерін тікелей оқыту, жекелеген пәндерді мақсатты тілдерде оқыту және сабақтан тыс іс-шаралар арқылы енгізілуде. Сондай-ақ, негізгі пәндермен қатар тілдік пәндерде функционалдық сауаттылықты, коммуникативтік дағдылар мен сыни ойлау қабілеттілігін дамытуға бағытталған. Тілдік сабақтар күнделікті өмірмен байланысты тақырыптарды қамтып, мұғалімдерге түрлі ресурстарды пайдалануға мүмкіндік береді. Тілдік пәндерде төрт түрлі дағдыларды дамытуға көңіл бөлінеді – оқылым, айтылым, тыңдалым және жазылым. Сонымен қатар, түрлі көзқарастар және перспективалар тарпынан зерттелінетін ортақ, пәнаралық тақырыптарда пайдаланылады.

Жекелеген пәндерді үш тілде оқытуға барысында білім алушылардың кең спектрлі дағдыларын дамытады. Мысалы, «Қазіргі әлемдегі Қазақстан», «География», «Қазақстан тарихы» сынды пәндер қазақ тілінде оқытылады. Информатика, Дүниежүзі тарихы – орыс тілінде. Жоғары мектептегі техно-математикалық бағыттағы пәндер – ағылшын тілінде.

Тәрбиелеу сипаты тілдерді сабақтан тыс зерттеуді қамтиды – оқушылар ғылыми-зерттеу жобаларына, экспедицияларға, театр қойылымдарына, зияткерлік ойындарға қатысады.

Қазақстан педагогтерінің қолданатын әдістемелері мен тәсілдерінің ішінде оқу пәні мен тілді кіріктіре оқыту, командада сабақ беру және тілге ену тәсілдері бар. Кіріктіре оқыту сабақтарындағы тапсырмалар тіл ұстартуға бағытталған болады, яғни пән мұғалімі оқушының оқу пәнінің мазмұнына меңгеруіне ғана емес, оның тілдік дағдыларының дамуына да жауапты болады. Осылайша, пәндерді оқу арқылы оқушыда академиялық тіл қалыптасады.

Командада сабақ беру – әдістемеге соңғы енгізілген тәсілдердің бірі. Бір сыныпта екі мұғалім сабақ береді. Бірі – оқушылардың ана тілі – қазақ немесе орыс тілінде, екіншісі – ағылшын тілінде. Бұл сабақты бірлесіп жоспарлап, бірге өткізу дегенмен қатар, материалды қабылдауда қиындық туындаған оқушыларға көмек көрсету дегенді білдіреді.

Үш тілде білім беру әзірлемелері халақаралық сарапшыларға ұсынылып, Канада, Бельгия, АҚШ, Ұлыбритания кеңесшілерінен жоғары баға алды.

Қазіргі кезде Назарбаев зияткерлік мектептерінің тәжірибесі Қазақстанның барлық жалпы білім беру мектептеріне таратылуда.

Қорыта келгенде, талдау нәтижелері CLIL түрлі елдерде әртүрлі білім беру бағдарламаларында - балабақшаның мектепке дейінгі жастағы балалар тобынан бастап, жоғарғы оқу орындарына дейін қолданылатынын көрсетті. Бұл әдістемені қолдану әдістеменің тиімді екенін көрсетті, өйткені тілді белгілі бір сала арқылы үйренгенде, яғни CLIL әдістемесі бойынша сабақ шетел тілі сабағы емес, оқу пәні шетел тілінде жүргізіледі. Тіл жалпы білім беру бағдарламасына кірігіп, тіл оқу пәнінің мазмұнын меңгеру құралы ретінде қолданылады. Сөйтіп, оқушылардың тақырыпқа деген қызулығы туындап, бұл өз кезегінде тілді қолдануға ынталандырады. Білім алушы тілді мақсатты түрде үйрене бастайды, өйткені тіл нақты коммуникативтік міндеттерді шешуге қолданылады.

Сонымен қатар оқу пәні мен тіл пәнін кіріктіре оқытудың нәтижелілігі көптеген факторларға, ең бастысы, мұғалімдердің тілдік және әдістемелік дайындықтарына байланысты болады.

3. CLIL технологиясы мәнмәтінінде тілдік және тілдік емес пән мұғалімдерінің өзара әрекеттесуі туралы әдістемелік ұсынымдар

Бұл тәсілдің орындалуы мұғалімнің рөлін түбегейлі қайта қарастыруға әкеледі. CLIL әдіснамасына негізделген оқу бағдарламасын құрастыру арқылы мұғалім пәннен шет тіліне (және керісінше) баса назар аудара алады немесе оқудың басымдықтарын шешу үшін ана тілін қолдануы мүмкін. Бұл пән мұғалімі шет тілін білуді үнемі жетілдіреді және өз жұмысын шеттілі (ағылшын тілі) мұғалімімен үйлестіреді деп болжанады, ол өз кезегінде пәнді қажетті дәреже таныса алады.

Мұндай интеграция мұғалімдерден қызығушылықты, бастамашылық пен кәсіпқойлықты талап ететін өте күрделі міндет.

Тілдік және тілдік емес пәндер оқытушыларының бірлескен жұмысы көптеген формаларда болуы мүмкін. Мысалы, пән мұғалімдері тіл оқытушылары жасаған жаттығулар мен тесттерді тексеретініне сене алады. Шет тілінің оқытушылары өз сабақтарында осы тақырып бойынша лексикамен жұмыс жасай алады. Кейбір мектептерде тілдік және тілдік емес пәндердің мұғалімдері бір уақытта бір сабақта жұмыс істей алады. Педагогтер сабақ алдында, сабақта және сабақтан кейін бірге жұмыс істей алады.

Пән бойынша сабаққа дейін мұғалімдердің ынмақтастығы

Шет тілі мұғалімі пәндік мұғаліммен бірлесіп тапсырмаларды жасауға бірлесіп жұмыс жасай алады. Олар бірлесіп материалды іздеуге және таңдауға, материалды тіл тұрғысынан оның күрделілігін бағалауға, сондай-ақ, сұрақтар мен тапсырмаларды тұжырымдауы мүмкін. Шет тілі мұғалімі пән мұғалімі дайындаған тапсырмалардың дұрыстығын тексере алады.

Шетел тілі мұғалімі білім алушылар (грамматика, мәтін жанр, терминология, қиын айтылу, т.б. лексика) пәндік сабақта және шет тілі сабақтарында осы тілдік материалмен жұмыс істей алатынын анықтайды, ол үшін шет тілі сабағында аталған материалмен жұмыс жасайды.

Қандай тілдік аспектісіне білім алушы назар аударуы тиіс екенін білдіру үшін, шет тілі мұғалімі қатемен жұмысты жүргізеді.

Шетел тілі мұғалімі және пән мұғалімі бағалайтын айдарды түсіндіреді, сондықтан оқушылар бағаланатын критерийлерді білетін болады.

Сабақ барысында мұғалімдердің өзара әрекеттесуі

Шет тілі мұғалімі:

- тілге байланысты туындаған қиындықтар болған жағдайда білім алушыларға көмектесу;

- кері байланысты қамтамасыз ету және тілдерді қолданудың нәтижелі мысалдарын талқылау;
- типтік қателіктер бойынша жұмыс;
- өз сабақтарында жұмыс істеу үшін тілмен байланысты проблемаларды белгілеу;
- шет тілін үйретудің нақты стратегияларын қолданудың маңыздылығын түсіндіру немесе еске түсіру;
- оқушыларға өздерінің ойларын білдіруге қажетті сөз тіркестерін және сөйлемдерді еске түсіру арқылы көмектесу;
- студенттердің жазбаша жұмыстарын жинау немесе олардың мәлімдемесінің жазылған бейне/аудио мысалдарын жинау.

Пән мұғалімдері өздерінің пәндеріне қатысты сұрақтар бойынша көмек көрсете алады немесе кері байланыс өткізеді.

Педагогтердің сабақтан кейінгі өзара әрекеті

Шет тілі мұғалімдері:

- шұғыл араласуды қажет ететін қателіктерге кері байланыс немесе қатемен жұмыс істеу;
- қателіктермен жұмысты пәндік сабақ кезінде жасаған қателіктерді тақтаға жазу арқылы жасау;
- грамматика, лексика, айтылым бойынша қосымша жаттығулар жасау;
- оқушыларды тақырыпты оқып-үйренуге қажетті айтылым дағдыларды дамытуға (тыңдау, сөйлеу, оқу, жазу) қосымша жаттығуды ұсыну;
- оқушының бір үлгідегі қателіктерін анықтау үшін сабақ барысында алынған жазбаша жұмыстар, бейне және аудио жазбаларды қарау;
- тақырып бойынша материалдарды сабақтарда пайдалану.

Тілдік және тілдік емес пән мұғалімдері білім алушылардың жұмысын бірлесіп бағалай алады.

CLIL мәнмәтінніндегі тілдік және тілдік емес пәндердің мұғалімдерінің ынтымақтастық бағдарламасы бірнеше бағыт бойынша өзара әрекеттесуді болжайды:

1. Шетел (ағылшын) тілінде пәндерді кешенді оқытудың оқу жоспарын бірлесіп әзірлеу.
2. Сабақ жоспарлау және оқу-әдістемелік құралдарды, ресурстарды және материалдарды пайдалану.

3. Оқу үдерісін басқару, сабақты өткізу.
4. Критериалды бағалаудың түрлері, формалары.
5. Пән мен тілді оқытудың кіріктірілен әдіснамасын меңгеру [13].

PISA зерттеуінде оқу сауаттылығы келесі деңгейлерге бөлінеді:

- қарапайым критерий бойынша мәтіннен қажетті ақпаратты іздеу (ен төменгі деңгей);

- көптеген критерийлер бойынша мәтіннен қажетті ақпаратты іздеу;

- мәтіннен қажетті ақпаратты іздеу, ақпарат үзінділері арасындағы байланысты тану, белгілі, бірақ қайшы ақпаратпен жұмыс жасау;

- жасырын ақпаратты қамтитын үзінділердің бірізділігін немесе қисынын іздестіру және белгілеу, тапсырманы орындау үшін мәтіндегі қандай ақпарат қажет болатындығы туралы қорытынды шығару біліктілігі;

- мәтіннің мазмұнына қатысты түйін және болжам құрастыру, күрделі мәтіндерді түсіну және оларды түсіндіру.

Мұғалімнің міндеті - оқушыны ұғынып оқуға және тыңдау арқылы қабылдауға, сондай-ақ, түрлі типтегі мәтіндер құрастыру, әртүрлі дереккөздерден ақпарат алу, дереккөздерді пайдалану және оларға сілтеме жасау, кестелерді, диаграммаларды, сызбаларды, шартты белгілерді оқып және өз мәтіндерін дайындау барысында қолдану, мәтінмен жұмыс кезінде түрлі оқу стратегияларын жүзеге асыру.

Заманауи әлемде баспа кітаптарымен қатар, адамдар электрондық кітаптарды да оқи алады, аудиокітаптар бүгінгі күні үлкен сұранысқа ие, сондықтан, мектеп оқушыларды түрлі мәтіндермен жұмыс істеуге үйрету қажет: «қағаз», электрондық және дыбыстық.

Мәтіндерді нақты санаттарға немесе критерийлерге бөлу мүмкін емес, себебі, бір мәтін, әдетте, түрлі сипаттамаларға ие және бірнеше топқа жатуы мүмкін. Әдістемелік мақсаттарда PISA тест құрастырушылары әзірлеген мәтіндерді жіктеуді пайдалану ыңғайлы. Олар мәтіндерді тұтас және тұтас емес деп бөледі.

Тұтас мәтіндерге, оқушылар күнделікті өмірде, оның ішінде мектепте оқитын мәтіндер жатады:

- сипаттама (әңгімеден үзінді, өлең, адам, орын, зат сипаттамасы және т.б.);

- баяндау (әңгіме, өлең, хикаят, мысал, хат, газет немесе журналдардағы мақала, оқулықтағы мақала, нұсқаулық, жарнама, фильмнің, қойылымның қысқаша мазмұны, блог посты, түрлі сайттардағы материалдар);

- ой жүгірту (шығарма-ойлау, пікір, өз пікірін дәлелдеу).

Тұтас емес мәтіндерге графиктер, диаграммалар, сызбалар (кластерлер), кестелер, географиялық және жер карталары, үй-жай, жер, құрылыс жоспары, кіру билеттері, көлік қозғалысының кестесі, сайт картасы жатады. Жұмыс мазмұндылығын қамтамасыз ету мақсатында, мұғалім оқу мәтінін таңдау барысында ақпараттық тартымды мәтіндерге ден қоюы керек. Олар оқушы үшін өзекті ақпаратты қамтуы және оның тікелей қажеттіліктеріне сәйкес болуы қажет. Мәтіндер оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес болып, пәнаралық байланыстарды көрсетуі керек.

Материалды іріктеуде мұғалім объективті түрде төмендегілерді бағалауы қажет:

- Мәтіннің ақпараттық жеткіліктілігін;

- Мәтінде келтірілген мәліметтердің нақтылығын;

- мәтіннің тілдік дұрыстылығын;

- белгілі бір жеке немесе нормативтік емес лингвистикалық бірліктерді белгілі бір жағдайда пайдаланудың стильдік тұрғыдан дұрыстылығы мен негіздемесін;

- мазмұнның білім алушылардың жасына сәйкестігін.

Жұмыс үшін мәтінді іріктеу және дайындау процесінде, коммуникативтік толық мәтін параметрлерін есепке алу және оның функционалдық-стильдік қатыстылығынан шығуы тиіс. Аталған мәтінде тиісті тілдік құралдар пайдаланылады; ақпараттық-мазмұндық, логикалық-композициялық, тілдік және автор мақсаттарына сәйкес эстетикалық (стилистикалық) мәтін элементтері, автор атаулары оқырмандардың түсініктері және қиялдарымен сәйкес келеді, мәтін мақсатына сәйкес тура тілдік формулалар пайдаланылған, классикалық үш бөлікті құрылым, коммуникативтік артық фрагменттер жоқ: кіріспе, негізгі бөлім, қорытынды, композициялық бөлімдердің пропорционалдылығы сақталады; материал логикалық бірліктің ұсынылған.

Сөйлеу түрлерінің бір немесе бірнеше үйлесімділігі ұсынылған мәтіндерге артықшылық беру ұсынылады: талқылау, баяндау, сипаттау. Мәтіндегі сөйлеу түрлерінің әртүрлілігі тек оқушылардың назарын белсенді

етіп қана қоймай, сонымен қатар, мұғалімнің тапсырмаларды құрастыруын жеңілдетеді.

Оқылым дағдыларын қалыптастыру үшін жаратылыстану-ғылыми және физика-математикалық мазмұндағы мәтіндерге келетін болсақ, оларға қойылатын талаптар мына негізде көрініс тапқан:

1. Аталған сала үшін мәтіндер әдеттегі құрылымға ие болуы керек.

2. Ғылыми-көпшілік мәтіндерден оқу-ғылыми мәтіндерге біртіндеп көшу қажет.

3. Мәтіндер жиі кездесетін сөздер мен сөйлемдерді қамтуы, сөздерге тән лексикалық үйлесімділікті иллюстрациялауы қажет.

4. Мәтіндер білім алушылардың қызығушылығын тудыратын белгілі бір ақпарат бірліктерінің көлемін қамтуы керек.

5. Мәтіндер жасқа ерекшеліктеріне сәйкес болуы қажет, яғни, аталған жастағы балалардың мүдделері мен қажеттіліктерін қанағаттандыруы.

6. Мәтіндер коммуникативтік маңызды болуы керек, яғни, ауызша сөйлеу қызметінде жаңа сөздік қорды белсенділендіруге мүмкіндік беру арқылы, сыныптағы қарым-қатынастың көзі ретінде қызмет жасауы қажет.

Пайдаланылушы тіл келесі мақсаттар бойынша оқи алады:

- мәтіннің мағынасын түсіну;
- нақты ақпарат алу;
- бірдеңені егжей-тегжейлі түсіну;
- мәтіннің астарын түсіну және т.б.

Мақсатты бағытқа байланысты оқылым, ізденіс, танысу және көріп және зерттеу болып бөлінеді [17].

Әрбір оқылым түрін үйрету технологияларын толығырақ қарастырайық.

Ең алдымен, кез келген мәтінмен жұмыс барысында, үш негізгі кезең бөліп алынады: мәтін алды, мәтіндік және мәтін соңы. Мәтін соңы кезеңі, мәтін оқылым біліктілігін қалыптастыру құралы ретінде емес, продуктивті ауызша немесе жазбаша сөйлеу біліктілігін дамыту үшін ғана пайдаланылған жағдайда ғана қатынасады.

Мәтіндегі негізгі және екінші кезектегі ақпараттарды егжей-тегжейлі (толық) және нақты түсіну деңгейін көздейтін *ізденіс оқылым*, баяу өтеді, себебі, білім алушылар ұзақ уақыт есте сақтау мүмкіндігіне ие бола тұра,

қайталап оқуға, аударуға, жүгінеді, коммуникативтік жағдайдың мәніне терең үңіледі.

Ізденіс оқылымға табысты үйрету:

- шектеусіз уақыт ішінен баяу оқу түрі;
- жаңа тапсырмаларды шешу арқылы қайталап оқу;
- барлық мәтінді немесе оның фрагменттерін ана тіліне аудару;
- бастапқы жеңілдетілген мәтіндерді оқу, кейін күрделі (таныс емес материалға жақындаған кезде мұғалім ретінде);
- сөздікпен байланысты өздігінен оқу.

Мәтіналды кезеңнің мақсаты оқылым себебін қалыптастыру және оқырманның тақырыпты, мәтін көрнекіліктерін падалану арқылы болжамдау, мәтіннің мазмұнын ілгері сезіну біліктілігін дамыту болып табылады.

Аталған кезең бойынша тапсырмалар үлгілері:

- мәтін тақырыбын оқу, оған берілген көрнекіліктерді (болған жағдайда) қарастыру және мәтіннің тақырыбы мен мазмұны туралы болжамдар айту;
- мәтіннің тақырыбы бойынша ассоциогаммалар құрастыру;
- сөздерді, сөйлемдерді ана тіліне аудару.

Кейін мұғалім мәтінді оқып шығу, оның мазмұнын түсіну және өз болжамдарын тексеру міндетін қояды. Ол үшін:

- білім алушылар өз болжамдарын тексеру мақсатында мәтінді алғаш рет өздігінен оқып шығады;
- қайталап оқу барысында түрлі тапсырмаларды орындайды: мәтінді мағыналық бөліктерге бөледі; мәтіннің әр бөлігінің негізгі ойын анықтайды; әр бөліктегі кілтті сөздерді бөліп шығарады; өздеріне ақпаратты белгілеп алып, жекелеген лексикалық бірліктердің мағынасын нақтылайды; мәтіннің жалпы мазмұны бойынша әңгімелеседі; мәтіннің жекелеген бөліктерін дауыстап оқып шығады.

Мәтіннен кейінгі кезең оқылған мәтінді мағына және түсінікті бақылау деңгейіндегі түсіну жетістігіне бағытталған. Оқылғанды түсінуді бақылау үшін білім алушыларды тілдік және тілдік емес белсенді шығармашылық қызметке белсенді араластыратын тапсырмалар берілуі мүмкін:

- сурет салыңыз, сызыңыз...;
- қайталап айтыңыз, айтыңыз ...;
- жазыңыз, құрастырыңыз, аяқтаңыз ...;

- аударыңыз, эквиваленттерді табыңыз, трансформациялаңыз ...;
- оқылған мәтіннің мазмұнына сүйене отырып, ұсынылған нұсқаларды қолдану арқылы сөйлемдерді аяқтаңыз.

Кіріспе оқу барысында оқырманның негізгі коммуникативтік міндеті барлық мәтінді жылдам оқу нәтижесінде (ағылшын тілі үшін минутынан 180 сөзден кем емес) онда қамтылған негізгі ақпаратты алу болып табылады. Егер мәтіннің қалған 25% мәтіннің мазмұнын түсінуге қажетті ережелерді қамтымаса, мазмұнының 75% -ын түсіну де жеткілікті.

Кіріспе оқуға үйретудің табыстылығы белгілі бір шарттардың сақталуына байланысты:

- уақыттың жетіспеушілігі режимінде (жылдам қарқын) жүргізу;
- ішінен оқуды бір ретті ұйымдастыру;
- негізгі ақпаратты түсінуді тексеру;
- ана тіліне аударуды алып тастау.

Тәжірибе үшін бұл оқылым түрінде 25-30% артық емес толық ақпаратты қамтитын, тілдік тұрғыдан жеңіл, салыстырмалы түрде ұзақ мәтіндер қолданады.

Мәтінмен жұмыс үш кезеңде жүзеге асырылады.

1. Мәтін алды кезеңі:

- тек таныс тілдік материалдарға сүйене отырып, жылдам оқу;
- мәтіндегі негізгі мағыналық кезеңдерді көрсету;
- сұрақтарға жауап іздеу.

2. Мәтіндік кезең:

- мәтіннің бірінші абзацын оқып және ондағы негізгі (басты) ақпаратты қамтитын сөйлемді табу;

- мазмұнға сәйкес логикалық бірізділікпен мәтін сөйлемдерін орналастыру;

- мәтінге сұрақтар қою;
- мәтін тақырыбын түсіндіретін сөйлемдерді дауыстап оқып шығу;
- мәтін идеясын қалыптастыру.

3. Мәтіннен кейінгі кезең:

- Мәтіннен алынған төмендегі мәлімдемелермен келісетіндігін (келіспеушілігін) білдіру;

- мәтін мазмұнына сәйкес, төменде берілген сұрақтарды бірізділікпен бөлу;

- оқылған мәтіннің жоспарын құрастыру;

- оқыған мәтінге көзқарасын білдіру.

Көріп оқу оқылып жатқан материал туралы жалпы түсініктеме алуды болжайды. Ол әдетте оқырманды қызықтырушы ақпараттың бар немесе жоқтығын анықтау мақсатында жарияланымның мазмұнынымен алғашқы танысу кезінде орын алады.

Сонымен қатар, мұғалім оқылымның аталған түрі оқырманнан оқырман ретінде жоғары біліктілікке және жеткілікті көлемде тілдік материалға ие болуын талап ететіндігін ескеруі керек.

Көріп оқуды үйретудің үлгілік алгоритмі:

1. Мәтін тақырыбын мұқият оқып шығыңыз, оның мағынасын түсінуге тырысыңыз, мәтіннің басты идеясын анықтаңыз.

2. Мәтіннің бірінші сөйлемін оқып шығыңыз. Оның мазмұнын тақырыппен салыстырыңыз.

3. Бірінші абзацты оқыңыз. Мазмұнын өз түсінігіңіздегі мәтіннің негізгі ойымен салыстырыңыз.

4. Қалған абзацтардың барлығын қарап шығыңыз, абзацтардың бірінші сөйлемдерінің мазмұнына ерекше назар аудара және олардың мазмұнын негізгі ой түсінігімен салыстыра отырып.

5. «Мәтінде не туралы баяндалады?» - деген, сұраққа жауап беру.

Ізденіс оқылым мәтіндегі нақты ақпаратты іздеуге бағытталған. Оқырманға аталған кітапта, мақалада, энциклопедияда қандай ақпарат қамтылатындығы басқа ақпарат көздерінен белгілі. Сол себепті, осы мәтіндердің типтік құрылымынан шыға отырып, егжей-тегжейлі талдаусыз, ізденіс оқылымға итермелейтін нақты бөліктер мен бөлімдерге сілтеме жасайды.

Оқылымның аталған түріне үйретудің табыстылығын анықтайтын шарттар:

- ізденістің негізгі мақсаты - мазмұнды ақпарат;

- уақыттың жетіспеушілігі жағдайында оқылымды өткізу (жылдам, өте жылдам қарқын);

- ақпаратты мақсатты пайдалану туралы шешім қабылдау;

- мәтіндердің құрылымдық-композициялық ерекшеліктерін білу;
- мәтіннің экстралингвистикалық және когнитивтік тіректерін пайдалану;
- оқылымның аталған түрі үшін оқудың басталуы зерттелген мәтіндермен байланысты, яғни, таныстыру немесе зерттеу мақсатында оқылған мәтіндер;
- ішінен оқу формасында көлемі бойынша үлкен мәтіндерді оқу.

Келесі үлгідегі тапсырмалар болуы мүмкін:

Тақырып бойынша (көрнекіліктер) мәтіннің тақырыбы мен мазмұны туралы болжам жасаңыз.

Сыртқы құрылым, мәтінді полиграфиялық рәсімдеу ерекшеліктері бойынша мәтіннің түрін (сипатын) анықтаңыз.

Кілтті сөздерді және басқа да сигналдарды іздеу арқылы, мәтіндегі қызықтыратын ақпараттарды бөліп алыңыз.

Алынған ақпаратты жалпылаңыз, оны алдағы уақытта пайдаланудың өзектілігі мен келешегі тұрғысынан бағалаңыз.

Сізге ұсынылған мәтіндерді қарап шығыңыз және оның ішінен тақырыпқа қатысты фактілерді іріктеп алыңыз ... тезиске, пайымдауға көрнекілік ретінде қызмет ете алатын

Мәтінде, сипаттамалар туралы мәліметтер қамтылған (журналда - мақалалар, кітапта - тараулар, тарауда - параграфтар), абзацтарды көрсетіңіз.

Мақаладан анықтаманы (қорытынды, мәселені тұжырымдау, термин,мағына беретін) табыңыз және дауыстап оқыңыз.

Аннотацияда айтылған фактілерді (резюме) мәтіннен табыңыз.

Ұсынылған сұрақтарға жауап беретін мәтіндегі орындарды белгілеңіз.

Мәтінді түсіну деңгейі, Блум таксономиясына негізделген мәтінді түсіну деңгейін ескеретін, арнайы сұрақтар мен тапсырмалар көмегімен тексеріледі. Осы деңгейлерге сәйкес келетін біліктерді, сұрақтар мен тапсырмалардың сипаттамасы 2 - кестеде көрсетілген.

2 – кесте – Тапсырмалары бар мәтінді түсіну деңгейлерінің сипаттамасы

Мәтінді түсіну деңгейі	Түсіну деңгейі	Тексерілетін біліктер тізімі	Сұрақтар түрі	Тесттік тапсырмалар түрлері
Жалпы түсінік	ТАНУ ТҮСІНУ ҚОЛДАНУ	1) мәтіннің тақырыбын және негізгі ойды анықтау 2) мәтін атауындағы тақырып немесе негізгі ойды табу 3) екі немесе одан да көп мәтіндердегі айырмашылықты табу/мәтін мазмұнын салыстыру 4) екінші дәрежелі ақпаратпен негізгі ақпаратты ажырату	Мәтіннің тақырыбы қандай? Атау нені көрсетеді: тақырыпты немесе мәтіннің басты идеясын көрсетеді? Берілген мәтіндерді не біріктіреді? Қандай мәселелер туралы Қандай оқиға Қандай өзгерістер ...? Кейіпкерді не мәжбүрледі ...? Автордың кімді атайды/ санайды?	жауапты таңдау арқылы; сәйкестікті орнату; артығын алып тастау; ақпаратты топтастыру; бірізділігін анықтау; ұқсастық; шектеулі жауаптар бар немесе ашық қысқа жауапты

Ақпаратты анықтау	БІЛУ ТҮСІНУ ҚОЛДАНУ	1) мәтінді тез қарап шығу 2) мәтіннің мағыналық құрылымын анықтау және қажетті ақпаратты іріктеп алу 3) сұрақта өзгеріске ұшыраған қажетті ақпаратты табыңыз	Автордың пікірімен келісесіз бе? Өз пікіріңді дәлелде. Сен келісесің бе? Өз пікіріңді дәлелде.	жауапты таңдау арқылы; сәйкестікті орнату; артығын алып тастау; ақпаратты топтастыру; бірізділігін анықтау; ұқсастық; шектеулі жауаптар бар немесе ашық қысқа жауапты
Мәтінді интерпретациялау	ҚОЛДАНУ ТАЛДАУ СИНТЕЗ	1) мәтінде қорытылған ақпаратты басқа да дереккөздердегі ақпараттармен/жеке тәжірибемен салыстыру 2) мәтіннің мазмұны бойынша қорытынды жасау 3) пікірлерді/айтылғандарды растайтын дәлелдерді табу 4) мәтіннің атауын түсіндіріңіз	Салыстыр.... Берілген жағдайда сен қалай әрекет етер едің? Мәтіннен айтылған ойларды растайтын дәлел /дәлелдерді тап Мәтіннің атауын қалай түсінесің? Мәтінді басқа қалай атауға болар еді?	ашық, толық жауапты сұрақтары; ұқсастықтарға тапсырмалар, дәлелді жауаптарды талап ететін тапсырмалар; маңызды белгілерді анықтауға тапсырмалар; объектілерді (нысандарды) салыстыру

Мәтін мазмұнына қатысты рефлексия	ТАЛДАУ СИНТЕЗ БАҒАЛАУ	1) объективті және субъективті ақпаратты ажырату 2) мәтіндегі ақпаратты нақты жағдайдағы фактілерімен/оқиғалармен байланыстыру 3) өз көзқарастарын дәлелдеу	Автордың/кейіпкердің ұстанымына деген өз көзқарасыңызды білдіріңіз. Автор өзінің кейіпкеріне қалай қарайды? Өз пікіріңізді негіздеңіз. Берілген үзіндіде сізді не көбірек таң қалдырды? Неліктен?	Ашық жауаптары бар еркін тапсырмалар; өз пікірін қалыптастыруды және дәлелдеуді талап ететін сұрақтар; қателері бар мәтіндер; оқиғаны қайта құру тапсырмалары
Мәтінді беру формасына қатысты рефлексия	ТАЛДАУ СИНТЕЗ БАҒАЛАУ	1) сөзбен берілген мысқылды, әзілді, мағынаның түрлі реңкін анықтау	Автор/кейіпкер әзіл-оспақты сезіне біледі ме? Мәтіннен мысалдар келтіріңіз.	

Ұсынымдар:

- зерттеу, танысу, іздеу және көріп оқу үшін мәтіндер таңдаңыз.
- оларға мәтін алды, мәтіндік және мәтін соңы тапсырмалар құрастырыңыз.
- Оқылған мәтінді түсінуін және оның мазмұнын түсіну деңгейі анықтауды тексеру үшін сұрақтар әзірлеңіз.

Мәтінмен және басқа да ақпарат көздерімен өз бетінше жұмыс істеу үшін тапсырмалар [18]

1. Тақырып бойынша тірек материалдармен танысыңыз (мысалы, оқулық материалымен); аннотация, реферат дайындау; негізгі түсініктердің анықтамаларын жазып алыңыз; негізгі мазмұнды конспектілеп алыңыз; мазмұн жоспарын құрыңыз; кілтті сөздерді жазып алыңыз.

1. Ұсынылған материалдарды оқу немесе тыңдау процесінде бағдарлық-тапсырмаларды орындаңыз:

- мазмұны бойынша алдын ала қойылған сұрақтарға жауап беріңіз;
- проблемалық сұрақтарға жауап табыңыз;
- берілген қатардан дұрыс жауапты таңдаңыз;
- мәтіннен берілген тезистің мағынасын ашатын ережелерді таңдаңыз;
- баяндалған материалдың логикасына сәйкес жоспар тармақтарын ретке келтіріңіз;

- мәтін мысалдарымен тезисті нақты (көрнекілік) құралдармен түсіндіріңіз;

- мазмұн бойынша сұрақтар мен міндеттер қойыңыз;
- қате мәлімдемелерді дұрыстаңыз;
- алдын-ала берілген анықтамаларды өзгертіңіз, толықтырыңыз.

1. Тақырыппен жұмыс істеу барысында келесі тапсырмаларды орындаңыз:

- негізгі ғылыми түсініктердің глоссарийін құрастырыңыз;
- тақырып бойынша жоспар-мәнмәтін дайындау (құрастыру);
- қосымша дереккөздерден тақырыптық жоспар тармақтарына материалдар таңдау;
- тақырып бойынша материалдарды беру логикасына сәйкес жоспар тармақтарын реттеңіз;

- жоспарға сәйкес тақырып бойынша қосымша дереккөздерді оқып шығыңыз;

- тапсырмада айтылған тезистерге, ережелер мен анықтамаларға мысал таңдап алыңыз;

- бастапқы деректерге түсініктердің анықтамаларын таңдап алыңыз;

- тақырып бойынша библиография мен аннотацияны құрастырыңыз;

- тақырыптың негізгі мәселелері бойынша өздігіңізше сауалнама құрастырыңыз.

Айтылымға оқыту

Айтылым тіл құралдары арқылы жүзеге асырылатын ақпарат алмасу, байланыс және өзара түсіністік орнатылады, сөйлеушінің коммуникативтік ниеттеріне сәйкес әңгімелесушіге әсер етіледі ауызша сөйлеу формасын көрсетеді

Айтылымды оқытудың негізгі мақсаты түрлі жағдайлардағы білім алушылардың ауызша тілдік қарым-қатынас жасау қабілеттілігін дамыту болып табылады.

Айтылым диалогтік, полилогтық және монологтық қарым-қатынасты қамтиды.

Сонымен қатар, айтылым және кез келген тілдік дағды өз негізінде түрлі жаттығу/даярлық және тілдік/коммуникативтік жаттығулар көмегімен сананы бақылау арқылы шығарылған автоматтандырылған тіркелген операцияларға ие.

Даярлау/шынықтыру жаттығуларының кіші жүйесі сөйлеу арқылы ойын айтуды қалыптастыруды және оның жүзеге асырылуының табыстылығын қамтамасыз етуге бағытталған.

Даярлық жаттығуларының мысалдарын келтіреміз:

- үлгілерді (сөздерді, конструкцияларды, сөйлеу формулаларын) пайдалана отырып, сұраққа жауап беру;

- сөйлемдегі белгіленген сөздерді синоним/антонимдермен алмастыру;

- аталған сөйлеу/этикет формулалары қолданылуы мүмкін жағдайды атау;

- «Дәрігерде», «Досыма хат жазудамын» және т.б. тақырыптарғы хронологиялық тәртіпте сөйлемдер таңдау;

- хабарлы сөйлемдерді сұраулы сөйлемдерге ауыстыру;

- белгіленген сөйлемдерді кеңейту/қысқарту;

- затты/құбылысты екі немесе үш сөзбен сипаттау;

- көрсетілген сөздерді шет тілінде түсіндіру;
- мәнмәтінге сүйеніп, сөйлемдегі/мәтіндегі жіберілген сөздерді қалпына келтіру;

- берілген тақырып бойынша ассоциограмма құрастыру, мысалы, «Экология»;

- Семантикалық өрісі немесе сөзжасамдылығы бойынша сөздерді топтастыру.

Сөйлеу жаттығулары нақты қарым-қатынас жағдайларында сөйлеу хабарламаларын қалыптастыру біліктерін жасауға мүмкіндік береді. Сөйлеу жаттығулары бір деңгейлі шағын жүйе ретінде қарастырылмайды. Материалдың адекватты коммуникативтік ниетпен еркін араласуын түпкілікті мақсат етіп қойған сөйлеу дағдыларын қалыптастыру динамикасы екі топтың жаттығу әзірлемелерімен байланысты - дайындалған (мұғалім басшылығымен) сөзді оқыту және дайын емес (басқарусыз) сөздер біліктілігін дамыту.

Дайын ойды айту барысында білім алушылар есте сақтауға, ассоциациялауға, ережелерге және көптеген формальді кеңестерге сүйенеді. Мұндай сөйлеу тілі аздаған шығармашылық сипатқа ие, себебі, көп жағдайда ол берілген материалға ғана емес, сонымен қатар, ұсынылған мазмұнмен де байланысты болады.

Дайындалмаған сөз - бұл білім алушылардың таныс және бейтаныс жағдайларда меңгерілген тілдік материалдарды пайдалану арқылы коммуникативтік-ой тапсырмаларын шешуде, дайындалуға уақыт кетірмеу қабілеттілігі барысында көрініс табатын күрделі сөйлеу біліктілігі.

Білім алушыларға орындау барысында бір - екі сөз айту керек болатын қарапайым тапсырмалар ұсыныңыз. Біртіндеп жаттығуларды білім алушыларға сөйлемдерді пайдалану керек болатындай деңгейге жеткізіңіз. Біртіндеп білім алушыларды күрделі ойлау процестері деңгейіне шығарыңыз. Шет тілінде сөйлеуге әр талпынысы үшін білім алушыларға мақтау айтыңыз. Жауапты шет тілінде ойластыруға уақыт бөліңіз, кейбір білім алушыларға жауапты ойластыру үшін үнсіздік мезеттері қажет

Дайындалған сөздің даму кезеңдері:

1. Мәтін-үлгінің түрленуі:
2. Өз ойының туындауы:

а) ауызша (вербальді) тіректер көмегімен (кілтті сөздер, жоспар, тезистер, атаулар және т.б.);

б) ақпарат көздеріне негізделген (сурет, кинофильм, телехабар және т.б.);

в) зерттелінген тақырыпқа сүйене отырып.

Дайындалмаған сөздің даму кезеңдері:

а) ақпарат көзіне сүйене отырып (кітап, мақала, сурет, көркемдік немесе деректі фильм және т.б.);

б) білім алушылардың өмірлік және сөйлеу тәжірибесіне сүйене отырып (бір мезгілде оқыған немесе көрген, өзіндік пікірге, қиялға және т.б.);

в) проблемалық жағдайға, соның ішінде рөлдік ойындардағы және талқылаулардағы.

Дайындалған диалогтік сөзді оқыту үшін сөйлеу жаттығулары:

- сұрақтарға жауаптар (қысқаша, толық, ашық);
- мәтінге түйінді сұрақтар қою;
- тыңдалған немесе оқылған монологтық мәтінді диалогтандыру;
- зерттелуші тақырыпқа және берілген жағдайға байланысты диалог құру;
- монологтық мәтінді драмаландыру;
- диалогты толықтыру немесе түрлендіру; әңгіме мазмұны бойынша (кино, диафильм және т.б.) бағытталушы (немесе тәуелсіз) диалог құрастыру;
- еркін біріншілікпен берілген диалогтық бірліктерді, диалогқа біріктіру;
- сұраққа оң және теріс жауап және оны түсіндіру;
- ой салуға бағдарлау арқылы (кім, кіммен сөйлесуде, қайда, қашан және не туралы) және т.б. диалогты аяқтау.

Дайындалған монологтық сөзді оқыту үшін сөйлеу жаттығулары:

- байланыстырушы сөздерді кейбір модификациялаумен қайта жаңғырту (соңын немесе басын өзгерту, жаңа әрекет етуші тұлғаны кірістіру, мазмұндау композициясының түрленуі және т.б. арқылы);

- жағдайды немесе әңгімені құрастыру (кілтті сөздер бойынша, жоспар бойынша; ана тілінде қысқаша баяндалған және т.б. берілген тақырыпқа);

- зерттелетін тақырыппен байланысты (қан) суреттердің немесе суреттер сериясының сипаттамасы (карикатуралар, дыбыссыз фильм немесе диафильмдер және т.б.);

- аталған айналымдар мен сөйлеу формулалары қолданылған жағдайларды қайта жаңғырту;

- атауын шет тілінде түсіндіру
- тыңдалған әңгіме тақырыбын анықтау және қысқаша негіздеу (радиохабар, баяндама, сөз сөйлеу);
- хабарламадағы мағыналық бөлімдерді бөлу, оларды атау беру;
- мазмұндау (мәтінге жақын, реферат - мазмұндау, түйіндеме-мазмұндау);
- тыңдалған хабарламаны немесе оқыған әңгімені қысқарту (шамалы), ақпаратты бірнеше сөзбен беру;
- тыңдалған әңгіменің жоспарын құру;
- диалогті монолог түрінде мазмұндау және т.б.

Дайындалмаған диалогтік сөзді оқыту үшін сөйлеу жаттығулары:

- Сұрақтарға дәлелденген жауаптар құрастыру;
- аралас диалог жүргізу (басқа білім алушылардың репликалары және пікірлерімен);
- рөлдік ойындар немесе викториналар өткізу;
- пікірсайыс немесе пікірталас жүргізу;
- Дөңгелек үстел үстіндегі әңгіме және т.б.

Дайындалмаған монологтік сөзді оқыту үшін сөйлеу жаттығулары:

- атауын ойлап табу және оны негіздеу;
- зерттелетін тақырыпқа байланысты емес суреттің немесе карикатуралардың сипаттамасы;
- өмірлік тәжірибеге негізделген немесе бұрын оқылған ақпаратқа сүйене отырып, жағдай құрастыру;
- өз пайымдауын немесе дәлелдерге көзқарасын негіздеу;
- сөздің негізгі мазмұнын анықтау және негіздеу;
- әрекет етуші тұлғалардың сипаттамасы (әрекет ету орындары, кезеңдер және т.б.);
- естігенді немесе оқылғанды бағалау;
- қысқа хабарламалар мен ашық хаттардың мәтіндерін құрастыру.

Аталған кезеңдер бойынша жаттығулар келесі талаптарға жауап беруі тиіс: көлемі бойынша шама сәйкес, есте сақтау, қабылдау мен ойлау түрлеріне бағытталған, мақсатты және ынталанған (жаттығуларды орындаудың түпкі немесе аралық мақсаттарының тұжырымдары), білім алушылардың ойлау іс-әрекеттерін белсенділендіру, өмірлік және қалыпты мысалдар мен жағдайларды қамту:

Білім алушыларға орындауға тілдің жоғары деңгейін пайдалануды қажет ететін жаттығулар ұсыныңыз (мысалы, жаңалықтар бағдарламасында сұхбат дайындау немесе сөз сөйлеу). Ресми сөз айтылатын бейне көріңіз және білім алушыларға сөздің қалай құрылғанын аңғаруға көмек беріңіз. Материалдың күрделілік деңгейін және жоғары деңгейдегі тапсырмалар әзірлемесін анықтау үшін шет тілін меңгеру деңгейін анықтаудың жалпыеуропалық жүйесін пайдаланыңыз. Білім алушыларға сөйлеу актісін дайындауға көмектесу үшін скаффолдингті немесе сөйлесу шегін пайдаланыңыз. Мысалы, өз ойыңызды айтпас бұрын білім алушыларға қолдаймын және қарсымын (қолдау немесе қарсы болу аргументтерін) дәлелдерін жазуын өтініңіз. Жоғары ойлау деңгейін қажет ететін сұрақтарды құрастырыңыз: білім алушылар толық жауап беруге мәжбүр болады.

Жазбаша сөйлеуге оқыту

Хат - жазбаша мәтіннің пайда болуымен және оны тіркеуге байланысты продуктивті аналитикалық-синтетикалық қызмет.

Хат, белгілі уақыт аралығында тілдік (сөздік) туындыларды сақтаудың тәсілі, адамның білімі мен жинақтаған тәжірибесінің қоймасы, әр елдің мәдениет пен дәстүр айнасы ретінде пайда болды.

Жазбаша мәтінді құрастыру барысында автор, әдетте, белгілі бір логикалық сызбаға сүйенеді: себеп, мақсат, зат, мекен-жай. Логикалық бөлімдердің бұл тізбегі мәтіннің семантикалық-синтаксистік және лексикалық-грамматикалық құрылымында көрініс табады.

Кешенді күрделі сөйлеу біліктері ретінде ақпаратты жазбаша тіркеу көбінесе ауызша сөйлеудің пайда болуымен сәйкес келеді.

Жазушы ойлаудан тілдік құралдарға ішкі сөйлеу үлгісінде сезілетін жолды өтеді. Лексикалық бірліктерді іріктеу және оларды грамматикалық рәсімделген сөйлемдерге, абзацтарға және мәтіндерге ұйымдастыру, таңдау, салыстыру, араластыру және бақылау кезеңдері арқылы жүзеге асырылады. Бұл жағдайда автордың коммуникативтік ниетіне сәйкес сөйлеу іс-әрекеттерінің бірізділікті тізбегі орын алады.

Ішкі сөз механизмі, яғни, ішкі жоспарды немесе келешек мәтіннің қысқаша мазмұнын құрастыру, жазылым процесінде маңызды рөл атқарады.

Ойларды жазбаша беру кезінде, айтылым барысындағыдай сыртқы және ішкі тілдік формалар арасында бір ауысым қызмет етеді. Жазылым кезінде дауыстап немесе іштей айтылатын сөзден көрінетін сөзге ауысым жүзеге асырылады. Айтылым процесі барысында іштей айтылған сөзден дауыстап айтылған сөзге ауысым іске асырылады.

Жазушы, алдымен, тіркелуі қажет дыбыстық кешендерді елестетеді немесе қабылдайды (есту арқылы жазу барысында). Кейіннен, оларды тиісті графемалармен сәйкестендіреді. Баспа мәтініне сүйене отырып, жазбаша сөйлеудің қалыптасуы барысында жұмыс графемаларды қабылдаудан басталады, содан кейін, тиісті фонемалармен (ассоциациялау) байланыстыру жүзеге асырылады.

Білім алушылардың негізгі жазбаша туындылары: жеке және ресми хат, хабарлама, шығарма, сипаттама, рецензия, мазмұндама, аннотация, реферат, жобалық және курстық жұмыс.

Білім алушылар білуі қажет:

- оқиғаларды, фактілерді, құбылыстарды сипаттау;
- егжей-тегжейлі жоспар туралы ақпаратты сұратуды, хабарлау;
- өз пікірін, пайымдауын білдіру;
- жазбаша мәтінде дәлелдер мен тілдің эмоционалдық-бағалау құралдарын пайдалана отырып, оқиғалар мен фактілерге пікір білдіру;
- ауызша сөйлесу үшін егжей-тегжейлі жоспар немесе тезис құрастыру;
- екіншілік мәтіндер құрастыру (рефераттар, аннотациялар);
- ауызша немесе баспа мәтінді қабылдау кезінде нақты ақпаратты тіркеу;
- өзіңіздің сөйлеу іс-әрекетіңізді ұйымдастыру мақсатында оқу жазбаларын, яғни, «өзіме» хатын құрастыру.

Оқытудың барлық кезеңдерінде стратегиялық біліктер дамиды, олардың негізгілері:

- үлгі-мәтінді ақпараттық және тілдік қолдау ретінде пайдалану;
- үлгімен жазылғандарды салыстыру;
- анықтамалық әдебиеттер мен сөздіктерге жүгіну;
- бүкпелеуді пайдалану;
- жазбаша мәтінді жеңілдету;
- жалпы түсініктерді сипаттау – сөздерді пайдалану;
- синонимдік ауысымдарға жүгіну;

- өз тәжірибесін қарым-қатынас бойынша серіктеспен байланыстыру.

Ойды жазбаша білдіруге үйрету, даярлық (жаттықтыру) және тілдік жаттығулар көмегімен жүзеге асырылады.

Даярлық жаттығулары жазбаша сөйлеу негізінде жатқан біліктер мен дағдыларды үйретеді: трансформациялау, сөйлемді қысқарту немесе кеңейту, түрлі сипаттары бойынша топтастыру, баламалы ауыстырым (лексикалық немесе грамматикалық), сұрақ-жауап біліктері, таңдамалы аударма және т.б.

Сөздік жаттығулардың айқын сипаты болып назардың аталған қарым-қатынас формасына тән, түрлі қиындықтар кешенін қамтитын жазбаша сөйлеу мазмұнына бағдарлануы табылады.

Мәтінді жазбаша құрастыру механизмдері келесідей үлгіде жүзеге асырылады:

1) автордың сөйлеу ниетінің жазбаша мәтінінің болуы, яғни, не, кімге және қандай мақсатта жазылатындығы туралы түсінік;

2) коммуникативтік тапсырманы жүзеге асыру үшін тілдік құралдарды таңдау;

3) сөйлемнің мағыналық ұйымдастырылуының өзекті бөлігі ретінде баяндауышты бөліп алу;

4) саптық сөздерді сәйкес таңдау арқылы сөйлемдер арасындағы байланысты жүзеге асыру.

Сөйлеу жаттығуларын орындау нәтижесінде келесі жазылым біліктері қалыптасады:

- негізгі ойды жазбаша түрде беру;

- негізгі ойды беру әдісін таңдау - индуктивтік немесе дедуктивтік;

- оқылған немесе тыңдалған мәтіннің негізгі мазмұнын беру;

- мәтінді дұрыс (нормативтік және узуалды) рәсімдеу;

- субъективті ақпаратты білдіру үшін графикалық белгілерді, емле мен пунктуацияны қолдану;

- жазбаша сөйлеуде негізгі ойларды (абзацтарды), сондай-ақ бастамасын, ортасын және соңын белгілеу;

- мазмұндау логикасын сақтау;

- шет тіліндегі хат түріндегі сөйлеудің әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерін есепке алу;

Жазбаша сөйлеу жаттығулары мазмұнның күрделілігін, мәтіннің көлемін, тіректердің сипатын және оларды орындаудағы шығармашылық рөлін ескере отырып, шартты түрде бірнеше топқа бөлуге болады:

1) формальдық тіректерді пайдалана отырып көбейту (кілтті сөздерді, сөйлеу формулаларын, атауларды/тақырыпшаларды, оқулықтан алынған үлгілерді, кестелерді):

- кілтті сөздер бойынша (сөйлеу формулалары) есту арқылы қабылданған, баспа мәтінді немесе мәтінді қайта жаңғырту;

- мәтіннің атауына, тақырыпшасына және жоспарына сүйене отырып, мазмұнның жазбаша негізделген болжамы;

- мәтінді логикалық түрде байланысқан сөйлемдер тізбегінің көмегімен құрастыру;

2) мәтінге сүйене отырып мазмұнды көбейту (репродукциялау):

- мәтінге жазбаша сұрақтар;

- жоспар құру (сұрақтар немесе номинациялар түрінде);

- мәтінді толықтыру немесе қысқарту;

- таңдалған атауды жазбаша негіздеу арқылы мәтінге атау қою;

- диалогті монологқа айналдыру;

- диалогты түрленуі (жаңа әрекет етуші тұлғаны енгізу, қарым-қатынас жағдайын өзгерту);

- әрекет етуші тұлғалардың біреуінің мінездемесі: мәтін қамтитын мәліметтерді пайдалану және т.б. көмегімен;

3) бейне көрнекіліктеріне сүйене отырып, продукциялау:

- суреттің, ашықхаттардың, кино, диафильм фрагменттерінің сипаттамасы;

- фильмнің суретіне/фрагментіне сүйене отырып, мазмұндама жазу;

- мәтінге, суреттер сериясына және екі немесе үш проблемалық сұраққа сүйене отырып, шығарма жазу;

- сурет мазмұны бойынша диалогті құрастыру және жазу (жұппен жұмыс істеу);

- суреттің сипаттамасына бағытталған мәтінге жазбаша рецензия құрастыру және т.б.;

4) алдыңғы сөйлеу және өмірлік тәжірибеге сүйене отырып продукциялау өнім (бір-ақ рет көрілген немесе оқылған):

- зерттеу тақырыбымен байланысты егжей-тегжейлі жоспарлар / сауалнамалар құрастыру (мәтінмен емес);

- зерттелуші тақырыппен байланысты емес тыңдалған мәтіннің мазмұнын баяндау және ақпаратты бағалау;

- сабақ барысында сыныптастардың бірі жасаған баяндаманың жазбаша бағасын беру;

- курстық/жобалық жұмыстарды жазу (толықтай тілдік енгізілім бар мектептердегі оқытудың жоғары кезеңдері);

- курстық/жобалық жұмыстарға рецензия жазу;

- мұғаліммен белгіленген тақырып бойынша шығарма;

Ресми және бейресми хат мәтінін жасау (хабарландыру мәтінін). Егер, сөйлеу жаттығуларының ең күрделі түрлерін өзара салыстырсақ, онда жалпы ұқсастықтармен (қиындықтар кешені, мазмұнға назар аудару, ақпараттың жаңалығы) қатар, оларда да аздаған айырмашылықтар бар екендігін оңай аңғаруға болады.

Неғұрлым қиын жаттығулар формальді немесе мазмұнды тіректердің жоқтығымен, сөздің мазмұнын жекелей анықтаумен байланысты. Жаттығудың бір түрі, мысалы, мазмұндама немесе шығарма, тілдік даярлық және тақырыптың күрделілік деңгейіне байланысты түрленуі мүмкін.

Жекелеген жаттығулар түрлерін неғұрлым егжей-тегжейлі талдауға тоқталайық.

- жаттығу әзірлеу барысында, оның мақсатты (сипаттау, түсіндіру, оқыту), аудиторияны (журналдың немесе веб-сайттың оқырмандары) және мәтін жанрын (кітапша, веб-сайт парақшасы, электронды пошта) көрсететініне көз жеткізіңіз. Шет тілі мұғалімінен кеңес алыңыз. Өз материалдарыңызды қарап шығыңыз және бірлесе отырып, жазбаша тапсырмаларды әзірлеңіз. Білім алушыларға түрлі жанрдағы мәтіндерді жазу тапсырмаларын беріңіз.

- Материалды мазмұндау жанрын жазудың мақсаттары. Ақпаратты қайталау мақсатына ие, мәтіндер, оқигаларды хронологиялық тәртіпте баяндайды. Есептеме зат ережелерін сипаттайды. Оқу мәтіндері қандай да бір іс-әрекетті қалай жасау керек екендігін түсіндіреді. Түсіндірме мәтіндер жағдайдың қалай және не себепті болып жатқандығын жеткізеді. Талқылау мәтіндері түрлі пікірлерді көрсеткен уақытта, қайта ұғындыру мәтіндері

нақты көқарасты ұстанады. Әр пәнде кең немес шағын дәрежеде түрлі жанрдағы мәтіндер қолданылады. Мысалы, тарих сабағында хронологиялық сипаттағы мәтіндер көптеп кездеседі; биология сабағында – түсіндірмелік сипаттағы мәтіндер, химия сабағында оқыту мәтіндері. География табиғаттағы белгілі бір құбылыстардың қалай және не себепті орын алатындығын түсіндіреді. Бірақ барлық пәндер бойынша барша тараптардың белгілі бір пікірін білдіру қажет.

Мазмұнды қысқаша баяндау және аңдатпалау (аннотациялау). Мазмұнды жазбаша қысқа баяндауды және аңдатпалауды табысты оқыту үшін екіншілік мәтіндерді құрастыру негізінде жатқан амалдар ерекшелігін ескеріп қана қоймай, сонымен қатар, ақпараттық жанр мәтіні ретіндегі реферат пен аннотацияның арнайы ерекшеліктерін де ескеру қажет.

Рефераттың негізгі функциялары - іздеу, коммуникативтік және ішінара бағалау.

Рефератқа қойылатын міндетті талап, бастапқы мәтіннің мазмұнын анық және нақты түрде қайта жаңғырту болып табылады. Мәтіннің қысқарту тақырыптық бөліктің қысқаруына байланысты, бірақ, ақпараттың, үлгінің, терминдер мен көпшілікпен мақұлданған қысқартулардың семантикалық қасиеттері сақталады.

Реферат құрылымында үш негізгі бөлікті айқындау қалыптасқан: атаулық, жеке реферативтік және анықтамалық.

Атаулы бөлім рефераттың тақырыбынан тұрады (мақаланың, журналдың атауы); автордың тегі; жұмысты/зерттеуді жүргізу жағдайы мен уақыты, орны.

Реферативтік бөлім негізгі болып табылады. Бұл бастапқы мәтіннің негізгі мазмұнын бейнелейтін референттің аналитикалық-синтетикалық іс-әрекетінің нәтижесі.

Анықтамалық бөлім қосымша мәліметтерді қамтиды: ұқсастықтар, сызбалар мен кестелер, библиографилар сипаттамасы, қосымша әдебиеттерге сілтемелер және т.б. Сыни талдау, көптеген авторлардың пікірінше, референттің міндетіне кірмейді, қысқаша бағалау алынып тасталмайды. Реферат және аннотация ғылыми әдебиет жанрына жатады және ұқсас коммуникативтік функцияларға ие.

Аннотацияның айқын сипатына жалпыланғандық, қысқаша мазмұндау, шағын көлем, бағалау бағыттылығы және мазмұнның біркелкілігі. Сонымен қатар, аннотацияға тілдік бірліктерді қалыпты қолдану және айналымдардың таптаурындығы (стереотиптілігі) тән.

Аннотация үш негізгі қызметті атқарады: ақпараттық-танымдық, бағалау және ағартушылық-ұсынымдық.

Мазмұнды қысқаша баяндаудың және аннотациялаудың (аңдатпалаудың) негізгі ерекшеліктерін, сондай-ақ, бірыңғай үлгіге және құрылымның тұрақтылығына ие реферат пен аннотацияның қасиеттерін білу, жазбаша екіншілік мәтінге оқыту үшін үлкен маңызға ие.

Жазбаша рефератты табысты орындау үшін қажет:

- 1) мәтінді түрлендіре білу;
- 2) тиісті ғылымның терминологиясын білу;
- 3) әдебиетке сілтемелерді дұрыс рәсімдеу;
- 4) алғашқы мәтінде келтірілген фактілерді жинақтау;
- 5) қысқартуларды қолдану.

Төменде келтірілген жаттығулар, мазмұнды қысқаша баяндау және аннотациялау (аңдатпалау) алдында орын алады:

- берілген фактілерді (дәлелдерді) мәтіннен жазып алу (терминдер, үлгілер, кілтті сөздер, синонимдік айналымдар және т.б.);
- мәтіннен фактографиялық немесе бағалау ақпараттарын табу;
- мәтінде қозғалған мәселелер тізімін құрастыру;
- мәтінде кездесетін сандық деректерге, шындықтарға немесе жалқы есімдерге пікір білдіру;
- мәтінді жазбаша қайта жазу (мазмұнын айту);
- материалдарды топтау, мысалы, маңызды ақпараттарды және қосалқы (қосымша және қайталанатын) мәліметтерді бөліп көрсету;
- мәтінді қысқарту;
- мәтінді бағалауды қалыптастыру (қорытындыларды, *summary*) және т.б.

Бейресми және ресми сипаттағы *хаттарды жазу* белгілі бір ақпаратты жолданым иесіне жіберу мақсатында жүргізіледі. Хат үшін меңгеру қажет: а) бейресми және іскерлік хаттың этикет формулаларымен (сәлемдесу, қоштасу, мәлімет сұрау, алғыс және т.б.); б) конвертке мекен-жайды рәсімдеу біліктілігін

қоса алғанда, шет тіліндегі жазбаша мәтінді ұйымдастыру ережелерін; в) емле мен пунктуация ережелерін сақтау.

Эпистолярлық жазбаша сөйлеудің түрлері болып: құттықтау мәтіндер, жеделхаттар, шақырулар, хабарландырулар, өтініш мәтіндері.

Хаттарда ойды білдірудің барлық үлгілері үйлеседі: мазмұндау, сипаттау, баяндау, талқылау және т.б. Жазылымға оқытуды жеңіл үлгілерінен бастаған жөн, мысалы: сыныптасына / досына жазба мәтін құрастыру, кітап әкеліп беруін, қоңырау шалуын, бірге киноға баруын өтіну мақсатында және т.б. Хаттарда нақты бірізділікті ұстану қалыптасқан: сәлемдесуден кейін жолданым иесіне қатысты ақпаратқа сілтеме жасаған дұрыс, кейін өзге де тұлғаларға қатысты ақпаратты және, соңында, хат авторын баяндаған жөн. Хаттың қорытынды бөлімі, кімге және қандай мақсатта жолданғанына байланысты құрастырылады.

Білім алушыларға үнемі жоғары деңгейлі жазбаша тапсырмаларды орындауды ұсыныңыз. Мысалы, оларға брошюра, веб-сайт парақшасын жасауды немесе газетке мақала жазуды тапсырыңыз. Жұмыстың құрылымын түсіну үшін түрлі мазмұндағы үлгілерді талқылаңыз. Жоғары деңгейлі тапсырмаларды әзірлеу барысында шет тілін білу меңгеру деңгейін анықтаудың жалпыеуропалық жүйесін пайдаланыңыз. Білім алушыларды жазбаша тапсырмаларды орындауға даярлау үшін скаффолдинг тәсілін пайдаланыңыз. Білім алушыларға жазбаша жауап қандай ақпаратты қамтуы керек екендігін ойға салатын сұрақтар қойыңыз. Жоғары деңгейлі ойлау іс-әрекетінің тапсырмаларын құрастырыңыз. Өз пәніңіз бойынша ғылыми тілді меңгеріңіз.

Тілдік қателіктер және оларды түзету

Бірте-бірте өз болмысын көрсету нақты және дұрыс бола бастайды.

Тілді білу тұрғысынан қарағанда жаңылысу мен қателіктер сөзсіз. Білім алушылардың тілдік қателіктерін белгілеп және олардың назарларын түсінікті тәсілдермен жіберген қателіктеріне аударып отыру қажет. Бірақ, оқушы өз білімін орынды көрсете алса, қателіктер бағалауға әсер етпейді. Оқушының негізгі міндеті өз хабарламасын бере алуында, бұл жағдайда грамматика зардап

шегуі мүмкін. Біртіндеп өз болмысын көрсету нақты және дұрыс бола бастайды.

Ережеге сәйкес, ауызша сөйлеу барысында мұғалім туындаған қателікті өзгеріс енгізу арқылы түзетеді; бұл жағдайда оқушыдан дұрыс үлгіні қайталау талап етілмейді, себебі, ол айтылып жатқан ойды бөліп жіберуі, сонымен қатар, оқушы өзге тілде сөйлеуге деген сенімділігін жоғалтуы мүмкін. Егер, бір қателік қайталанса, тиісті тақырып түсіндірмесінің соңында мұғалім дұрыс үлгілердің мысалдарын береді және қажет болған жағдайда грамматикаға көңіл бөледі.

Сонымен қатар, бірлескен іс-әрекет кезінде мұғалім немесе тұтастай сынып тиісті тақырып бойынша ұқсас лингвистикалық мазмұнға ие сөйлеу мысалдарын келтіруі мүмкін.

Жазбаша жұмыстарды тексеру барысында, тілдік қателіктер ескерілмейді, егер, берілген ой немесе мәтін түсінікті болса, бірақ, мұғалім оны өз пікірлерінде көрсетеді.

Тілдік пән мұғалімі мен пән мұғалімінің кездесуінде тілдік пән мұғалімі келесі сабақта тақырыпты қайталауы мақсатында проблемалық тілдік материал талқыланады.

Оқушылардың сұрақтарға жауап беру барысында ана тілін пайдалануы бөлек мәселе. Себебі, бастапқыдағы шектеулі сөздік қор мен тілді білу, сөйлеу және жауап беру барысында кедергі болуы мүмкін, бірақ, оқытудың бірінші кезеңінде бұл (қалай болғанда да, ішінара) шешіледі. Осы ретте, барлық оқушылардың қай уақытта жауапты өзге тілде беруге көшетінін келісіп алған жөн және белгіленген уақыттан бастап ана тілін қолдану ерекшелік болып табылады.

4. CLIL технологиясы мәнмәтінінде білім алушылардың тілдік және пәндік құзыреттіліктерін бағалау ерекшеліктері

CLIL оқыту технологиясын өз жұмысында қолданатын мұғалімдер, оқыту нәтижесін бағалау мәселелеріне жиі тап болады. Әдетте, бірқатар сұрақтар туындайды және оларға әрдайым біртекті жауап беру мүмкін емес:

- нені бағалау керек – тілді білуді ме, оқу пәнін (контентті) меңгергенін бе?

- оқыту нәтижесін бағалау үшін қандай тілді (ана тілін немесе шет тілін) қолдану қажет?

- бағалау құралдары қандай?

- оқытудағы прогресті қалай бағалауға болады?

- білім алушы CLIL бойынша оқыту процесінде туындаған қиындықтарды қалай жеңуі керек?

- ауызша/жазбаша сөйлеудің мазмұнын бағалау барысында тіл компонентін бағалауды қалай болдырмауға болады?

- дағдыны/процесті қалыптасу дәрежесін қалай бағалайды/өлшейді? Мысалы, жоспарлау/зерттеу және кез келген ой қорытындыға келу қабілеті;

- топтағы жұмысты қалай бағалау керек (бағалау қажет пе)?

Д.Марш және Д.Койл CLIL бойынша оқыту процесінде білім алушылардың жұмысын бағалау барысында, басшылыққа алынуы қажет бірқатар принциптерді келтіреді [4]:

1) әрі қарай оқыту нәтижелерін бағалау форматын анықтайтын анық мақсаттар мен міндеттер қою қажет. Ережеге сәйкес, бұл бірінші кезекте контентті білу не белгілі бір білікті немесе дағдыны дамыту дәрежесі және екінші кезекте тілдік біліктерді дамыту;

2) түрлі тапсырмаларды қамтитын бағалаудың формальді және формальді емес тәсілдерін падалану;

3) білім алушыларды алдымен оларға қолжетімді түрде алынған білімдер мен қалыптастырылған біліктер және дағдыларды бағалау критерийлерімен және форматымен таныстыру. Бұл жағдайда білім алушылар алдына қойылған міндеттерді көреді және түсінеді;

4) пән мазмұнын бағалау барысында, мұғалім мүмкіндігінше қарапайым және түсінікті тілдік конструкцияларды қолдануы керек (бағалау оқыту тілінде жүргізілген жағдайда);

5) тілдік компонентті бағалау, оқытудың және мәнмәтіннің нақты мақсаттарын есепке ала отырып жүргізілуі тиіс;

6) ауызша бағалау шеңберінде жауап дайындау үшін белгілі бір уақыт бөлу маңызды («wait time» деп аталады);

7) білім алушыларға лингвистикалық және пәндік жүктемені оңтайландыруға, сондай-ақ, зерттелуші тілде қарым-қатынасты ынталандыруға бағытталған скаффолдинг техникасын қолдану. Скаффолдинг мысалдары: өзгертіп айту, рөлдік ойындар, «think-pair-share», «jigsaw» технологиясы және т.б.;

8) білім алушылар бақылау және бағалау процесіне белсенді қатысулары қажет (сыныптастарының жұмысын өзіндік бағалау және бағалау).

CLIL әдіснамасының авторлары қалыптасқан білімді бағалаудың негізгі жиынтық (summative) және қалыптастырушы (formative) тәсілдерінің соңғысын таңдаған. Жиынтық бағалау білім алушының білімін белгілі бір мезетте таңбалайды (бөлімнің, семестрдің аяқталуы және т.б.) және формальді қорытынды тестілеумен байланыстырады. Қалыптастырушы тәсіл – бұл, өте күрделі бағалау жүйесі, себебі, ол білім алушылардың кезекті қадамдарына тікелей әсер етуді бағалау мақсатында тура «диагностикалық» сипатқа ие [4, б. 12].

Оқытудың түрлі кезеңдерінде білімді бағалау компоненттерінің басымдықтары өзгеруі мүмкін, бірақ, тұтастай алғанда пәннің басым рөлі сөзсіз. ***Әдістеме авторлары аталған екі әдісті өсімдік күйін бағалаумен салыстырады. Жиынтық бағалау барысында, Сіз оның биіктігін өлшейсіз, ал қалыптастырушы бағалау кезінде оның өсімін қамтамасыз ететін өсімдікті күту процесін бағалайсыз [4, р. 113].*** Бұл әдіс білім беру процесі барысында білім алушының ілгерілеуін жүйелі (әр сабақта) бағалау формаларына негізделген [19]. Қалыптастырушы бағалау білім алушылардың оқу жетістіктерінің репрезентативтік және объективті көрінісін береді. Ол оқытудың нақты және маңызды тәжірибесін, дағдылар мен құзыреттіліктерді меңгеру динамикасын, білім алушылардың өз іс-әрекеттерін өздігінен бақылау және бағалау біліктіліктерін, оқыту барысында туындаған қиындықтарды анықтау және жою мүмкіндіктерін көрсетеді. Қалыптастырушы бағалау білім алушылармен тұрақты және тиімді кері байланысты, олардың өздерінің оқу процесінде және өздігінен білімдерін бағалау біліктеріне ынталана қатынасуын

болжамдайды. Бұл әдіс бағалау нәтижелерін ескере отырып, оқыту процесін түзетуді және дараландыруды қамтамасыз етеді. Мазмұнды пәндік білімдерді бағалау, пәннің күрделілігі мен міндеттердің басымдылығына байланысты ана тілімен қатар, шет тілінде де жүзеге асырылады.

Мұғалім бағалау барысында үш негізгі сұраққа жауап бере білуі қажет: 1) Біз нені бағалаймыз: контент, тілді немесе өзге бір затты? 2) Не маңыздырақ? 3) Мұны қалай істеуге болады?

1) Контент әрдайым оқыту мақсаттары тұрғысынан CLIL-де басымдыққа ие болуы қажет, біз контентпен бірге тілді де зертегіміз келген жағдайдың өзінде де.

2) Контент.

3) бағалау үшін қажетті контент аспектілерін анықтау маңызды:

- фактуальді ақпарат (егжей-тегжейлер);
- жалпы түсініктер (негізгі сәттер);
- түсіндірме (интерпретация), талдау, синтездеу, қолдану сынды жоғары ретті ойлау дағдыларын пайдалану арқылы контентпен ыңғайлы жұмыс істеу қабілеттілігі;

- тақырыпты өз бетімен зерттеу және пән бойынша білімін кеңейту қабілеттілігі.

Ағылшын тілін және жаратылыстану ғылым пәндерін кіріктіріп оқыту шеңберінде тілдік құзыреттіліктерді бағалау барысында келесі критерийлерді пайдалану ұсынылады:

- ағылшын тіліндегі жаратылыстану-ғылыми цикл пәндерінің терминдерін білу;

- физика, химия, биология, жаратылыстану, информатика сабақтарында ағылшын тіліндегі терминдерді пайдалану;

- физика, химия, биология, жаратылыстану, информатика пәндері бойынша ағылшын тілінде сөз тіркестерін және толық сөйлем құрастыру;

- жаратылыстану-ғылыми цикл пәндері бойынша ағылшын тілінде зерттелетін тақырыпқа мәлімдеме құрастыру;

- физика, химия, биология, жаратылыстану, информатика сабақтарында ағылшын тілінде түрлі қарым-қатынас жағдайларына қатысу және сөйлеу нормаларын (диалог) сақтау;

- ағылшын тіліндегі жаратылыстану-ғылыми цикл пәндерінің берілген тақырыбы бойынша тыңдалған/оқылған материалдарды қайта айту (мазмұндау);

- физика, химия, биология, жаратылыстану, информатика пәндері бойынша аудиовизуалды материалдар негізінде ағылшын тілінде сөйлем құрастыру;

- химия, физика, биология, информатика пәндері бойынша ағылшын тіліндегі оқу мәтінінің мазмұнын түсіну, берілген мәтінді оқыту тіліне аудару біліктілігі.

Жалпы, білім алушылардың ағылшын тілі және информатика, физика химия, биология, жаратылыстану сабақтарында кіріктіріп оқыту барысында білімдерін бағалау жүйесі төмендегілерге бағытталуы тиіс:

1) ағылшын тіліндегі сөздердің сөздік қорын толықтыру;

2) ойды білдіру біліктілігін дамыту, ағылшын тілінде ақпаратты ауызша формада бірізділікпен жеткізу;

3) мұғалімдер мен білім алушылардың сөзді тыңдау біліктілігін қалыптастыру, аудио/бейнежазбаларды, ағылшын тілінде тыңдалған мәтін мағынасын түсіну;

4) зерттелуші тақырып бойынша ағылшын тілінде оқылған мәтінді түсіну;

5) ақпаратты жазбаша түрде беру (қажет болған жағдайда).

Сонымен қатар, өзін-өзі бағалау және өзара бағалау да қолданылады.

Ұзақ мерзімді перспектива тарапынан, оқығандарын және жоғары сапалы түсінікке қалай қол жеткізуге болатындығын түсінетін білім алушылар үлкен прогресс (ілгерілеушілікті) көрсететіндігін сеніммен айтуға болады.

Өзара баға беру, білім алушыларды диалогқа тартып және олардың зерттелуші тақырыпты түсінетіндігін көрсетеді. Өзара баға беру кезінде қарым-қатынас, білім алушылар арасында талқылау жүргізіледі және бұл материалды жақсырақ түсінуге әкеледі. Алдын ала өзара бағалау, жақсы өзін-өзі бағалауға жағдай жасайды.

Интеграцияланған ағылшын тілін және жаратылыстану-ғылыми пәндерін кіріктіріп оқыту шеңберінде, тілдік құзыреттіліктерді бағалау барысында білім формалары емес, ойдың дұрыс берілуі, грамматикалық және лексикалық туралығы бағаланатын коммуникативтік тәсілге негізделу қажет. Берілген

тәсілді жүзеге асыру үшін пәндік және тілдің құзыреттіліктерді кешенді бағалау талап етіледі.

Мысалы, 3-кестеде пәндік және тілдік құзыреттіліктерді жеке бағаланған жағдайда, ғылыми тақырып бойынша ауызша баяндаманы бағалау критерийлері көрсетілген.

3 - кесте – Ауызша сөйлеуді бағалау критерийлері

Денгей	Контентті бағалау	Тілді бағалау			
		Сөздік и құрылымдар	Нақтылық	Еркіндік және өзара әрекеттесу	Сөйлеу байланыстылығы
5	Тақырып бойынша барлық түсініктерді меңгерді (бөлім, толықтай пән бойынша)	Сөздердің және құрылымдардың кеңейтілген көлемін меңгерген	Лексиканы мақсатқа сәкес пайдаланады және грамматикалық қателер жасамайды	Тақырыпты оңай баяндап және сұрақтарға қиындықсыз жауап бере алады	Тақырыпты байланыстыра және бірізділікпен баяндайды, мәтінді байланыстырудың күрделі формаларын қолданады
4	Тақырып бойынша түсініктердің басым бөлігін меңгерді (бөлім, толықтай пән бойынша)	Сөздер мен құрылымдардың талап етілген көлемін меңгерген	Лексиканы орынды пайдаланады, түсінуге кедергі келтірмейтін кішігірім грамматикалық қателер жібереді	Тақырыпты еркін баяндай алады, бірақ, сұрақтарға кішігірім қиындықпен жауап береді	Мәтінді байланыстырудың қарапайым формаларын пайдалана отырып, тақырыпты байланыстыра отырып баяндайды.
3	Тақырып бойынша түсініктердің бір бөлігін меңгерді (бөлім, толықтай пән бойынша)	Сөздер мен құрылымдардың жеткілікті көлемін меңгерген	Лексиканы әрқашан дұрыс пайдаланбайды (мақсатқа сәйкес), кейде түсінуге кедергі келтіретін грамматикалық қателерді жасайды	Тақырыпты қолдаудың (тіректің) болу жағдайында баяндай алады. Сұрақтарды қайта құруды қажетсінеді	Тақырыпты қолдаудың (тіректің) болу жағдайында байланыстыра баяндайды. Мәтінді байланыстырудың қарапайым

					формаларын пайдаланады
2	Тақырып бойынша түсініктердің шектеулі көлемін меңгерді (бөлім, толықтай пән бойынша)	Сөздер мен құрылымдардың шектеулі көлемін меңгерген	Түсінуді қиындататын лексикалық және грамматикалық құрылымдарды пайдаланудағы жиі қателіктер	Қысқа сөздерді пайдалана отырып, тақырыпты баяндай алады. Сұрақтар қайталануы және қайта құрылуы қажет	Контент пен тіл туралы шектеулі білім, тақырып бойынша байланыстыра баяндама жасауға мүмкіндік бермейді
1	Тақырып бойынша түсініктерді меңгермеді (бөлім, толықтай пән бойынша)	Сөздер мен құрылымдардың жеткілікті көлемін меңгермеген	Лексикалық және грамматикалық құрылымдарды меңгерудегі елеулі кемшіліктер түсінуді мүмкін бермейді	Сұрақтарға жауап бере алмайды	Сөйлесу байланысты емес

Алдыңғы кестені (3-кесте) процесті бағалау критерийлері берілген 4-кестемен салыстырып көрейік, мысалы, лабораториялық тәжірибені орындау бойынша есеп құрастыру. Тәжірибені орындаудың түрлі кезеңдері ұпайлар қарастырылған (нәтижеге жету деңгейлері) бағалау нәтижесі ретінде берілген. Кестеден көріп тұрғанымыздай, пән де, тілде айқын бөліп қарастырылмайды

4 – кесте – Процесті бағалау

Критерийлер сипаттамасы	Деңгейлердің сипаттамасы және ұпайлар		
	3	2	1
Проблеманы анықтау және жұмысты жоспарлау	Проблеманы шешуге негіз болатын гипотезаны ұсынады	Проблемаға сәйкес келетін гипотезаны ұсынады, бірақ ол оны қалай тексеретіндігін түсіндіре алмайды	Тәжірибеге қатысы жоқ гипотезаны ұсынады
Гипотезаларды тұжырымдау және стратегияларды ұсыну	Гипотезаға сәйкес эксперимент ұсынады	Гипотезаға ішінара сәйкес келетін эксперимент ұсынады	Гипотезаға қатысты емес эксперимент ұсынады
Процедураларға сүйену және ақпаратты жинақтау	Тиісті құралдарды пайдалана отырып, деректерді жинайды және ұйымдастырады (кестелер, диаграммалар, графиктер ...)	Деректерді зерттеу дәлдіктің және ұйымдастырудың жоқтығын көрсетеді	Жиналған мәліметтер мен ақпарат талаптарға толығымен сәйкес келмейді
Алынған деректерді түсіндіру және қорытындылар жасау	Қорытындылар бастапқы гипотезаны және оның нақтылығын растайды	Қорытындылар бастапқы гипотезаны ішінара растайды	Қорытындылар бастапқы гипотезаға қатысты емес

Тілді және пәнді кіріктіріп оқыту шеңберіндегі бағалау үшін шет тілін меңгерудің жалпыеуропалық құзыреттіліктеріне ұқсас дескрипторлар қажет: тілдік құзыреттіліктерді бағалау үшін әзірленген зерттеу, оқыту, бағалау [20].

Осы ретте, тілді және пәнді кіріктіріп оқыту шеңберінде білім алушылардың жетістіктерін бағалау келесідей ерекшеліктерге ие:

1. пән бойынша оқу жетістіктері пәнді оқыту мақсаттарының жүйесіне сәйкес бағалау критерийлері негізінде қалыптастырушы және жиынтық бағалау барысында бағаланады.

2. Тілдік дағдылар жиынтық бағалау барысында бағаланбайды, бірақ, мұғалім олардың дамуын қадағалап, пәнді оқыту кезіндегі қалыптастырушы бағалау процесінде көмек береді, қолдайды, бағалайды.

3. Тілдік және пәндік құзыреттіліктерді кешенді бағалауды жүргізу үшін шет (ағылшын) тілінде зерттелетін пәндерге қатысты қолданылатын пәндік мазмұнға және тілдік ерекшеліктерге сәйкес дескрипторларды әзірлеу қажет.

Қорытынды

Пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (Content and Language Integrated Learning, CLIL) көптеген елдерде қолданылатын заманауи оқыту технологиясы болып табылады.

Аталған дидактикалық тәсіл тілдік және пәндік білімдерді, дағдыларды және біліктіліктерді қалыптастыруға және нығайтуға мүмкіндік береді, сол себепті, іс-әрекет арқылы күшті түрткі және ынталандырушы факторларды қалыптастырудың ең қысқа және табиғи жолдарын табу, яғни, пәндік ортамен бірыңғай оқу мәнмәтінінде шет тілінде құзыреттіліктерді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту тәжірибе жүзінде түрлі формада берілуі мүмкін, нақты тақырыпқа негізделген шағыннан басталып, бір пән шеңберінде көп апталық жобалық модульдер шеңберінде, семестрлік, немесе, пәнаралық бірліктердің жыл бойындағы тақырыптарда, және оқу жоспарларына енгізумен аяқтап, тиісінше, оқу процесіне ұзақ мерзімді перспективада үнемі кіріктіру.

CLIL әдістемесі форматында жұмыс істеуге ниетті немесе жұмыс жасаушы мұғалімдерге жоғары талаптар қойылады. Тәжірибе көрсеткендей мұғалімге тілді жетік меңгеру немесе грамматиканы жақсы білу аздық етеді, бірақ, пәндік білімдерді игеріп және берілгендердің барлығын шет тілінде жеткізуге қабілетті болу қажет.

CLIL мұғалім міндетіне, білім алушылардың жеке және шығармашылық іс-әрекеттеріне басымдық, материалды берудің түрлі формаларын пайдалана отырып сабақты барынша қызықты ұйымдастыру кіреді. Осы ретте, CLIL мұғалімдерінің ерекше кәсіби құзыреттіліктері туралы айтуға болады:

- қостілділіктің психологиялық аспектілерін білу;
- жүргізетін пән саласындағы тілдік дағдыларды;
- пәнді және шет тілін оқыту бойынша көптеген әдістемелерді білу;
- пәнді шет тілінде оқыту қабілеттілігі;
- тұрақты кәсіби қайта даярлауға және біліктілігін арттыруға дайындық.

Білім алушылардың жетістіктерін бағалауға қатысты, пәнді және тілді кіріктіріп оқыту шеңберінде білім алушылардың пәндік және тілдік құзыреттіліктерін кешенді бағалауға бағытталған дескрипторларды әзірлеу қажеттілігі туындады.

Пайдаланылган әдебиеттер тізімі

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. - № 33 (25278). - 2007. - 1 марта.
2. Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы. Утвержден совместным приказом и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344 и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 1066.
3. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – OUP, 2002. – 204 p.
4. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. CLIL Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press. - 2010. - 173 p.
5. Novotná J. Teacher training for CLIL – Competences of a CLIL teacher. – In: M. Hejný and J. Novotná (Eds.) / Novotná J., Hadj-Mousová Z., Hofmannová M. // Proceedings of SEMT 01. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. – 2001. – P. 122-126.
6. Wolff, D. Bilingualer Sachfachunterricht in Europa [Electronic resource] : Versuch eines systematischen Überblicks (Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview) / D. Wolff. — Mode of access: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/ARAL_2011_CLIL_article.pdf
7. Dalton-Puffer, C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles [Electronic resource] / C. Dalton-Puffer // Annual Review of Applied Linguistics. — Mode of access: http://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/ARAL_2011_CLIL_article.pdf
8. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The information network on education in Europe [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.eurydice.org.2006>
9. Лалетина, Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Т. А. Лалетина. — Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/8574>

10. Крашенинникова, А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] / А. Е. Крашенинникова. — Режим доступа:

http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm

11. British Council CLIL [Electronic resource] : (Content and Language Integrated Learning) Introduction / Teaching English. — Mode of access: <http://www.britishcouncil.org>

12. Хамитова Г.А. «Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития»/Курс лекций для студентов III-IV курсов специальности 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», 5В01190 «Иностранная филология», 6М021000 «Иностранная филология». – Режим доступа:

http://repository.ineu.edu.kz/library/pdf/Хамитова_ГА_Полиязычное_образование_Учпособие.pdf

13. European Framework for CLIL Teacher Education. — [ER]. Access mode: <http://www.ecml.at>

14. Интегрированное обучение английскому языку и учебным предметам ЕМЦ (информатика, физика, химия, биология, естествознание). Учебно-методическое пособие. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016. – 111 с. – Режим доступа: <https://nao.kz/files/blogs/1488274245371.pdf>

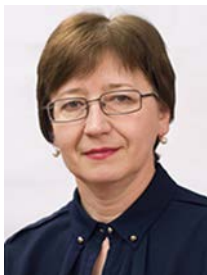
15. Ажигулова М.С. Методические рекомендации по разработке и ведению занятий по предметам «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика» на английском языке. – Режим доступа: <http://orleuastana.kz/kz/2017/11/01/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-i-vedeniyu-zanyatij-po-predmetam-fizika-himiya-biologiya-informatika-na-anglijskom-yazy-ke/>

16. Teaching Knowledge Test (TKT). Mode of access: <http://www.cambridgeenglish.org/ru/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>

17. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. - М.: Высшая школа, 1987. - 207 с.

18. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка/Справочное пособие. — 5-е изд., стереотип. — Мн.: Вышэйшая школа, 1999. — 522 с.

19. L. Dale, R. Tanner, CLIL Activities: a resource for subject and language teachers, Cambridge University Press, 2012. – P.13.
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). - Mode of access: <https://rm.coe.int/1680459f97>
21. Жетписбаева Б.А., Кубеева А.Е., Мазачова Н. // Вестник Карагандинского университета, Серия «Педагогика», 2016. -№ 4(84).- С.8-15



8-сыныпқа арналған биология пәнінен сабақ жоспары
(жаңартылған бағдарлама бойынша)

Авторы: Мишутина Елена Ивановна, Астана қаласы, «Мирас» халықаралық мектебінің жоғары санаттағы биология мұғалімі

Бұл басылым ағылшын тілінде биология пәнін және осы тақырыпты 8-сыныпта жаңартылған білім мазмұны бойынша жүргізуге бағытталған.

Unit / Бөлімі: Жанды ағзалардың алуан түрлері
8-сынып

Торіс/Бөлім/Тақырыбы: Жабықтұқымды өсімдіктер.

Зертханалық жұмыс «Жабықтұқымды өсімдіктер туралы бөлімді және қосжарнақтылар мен біржарнақтылар топтарды зерттеу»

Objectives/Есептер: Оқушылар жабықтұқымды өсімдіктердің құрылымының негізгі ерекшеліктерін үйрену керек, екі топты білуі керек: біржарнақтылар және қосжарнақты өсімдіктер.

Оқыту тәсілдері мен дағдылар:

Ізденіс - оқулықпен, мақаламен жұмыс істеу мүмкіндігі: әртүрлі форматтағы ақпаратты ұсыну; деректерді жинау, өңдеу және жазу.

Ізденіс сұрақтары, сабақ мақсаттары мен мақсатқа жету жолдары арасындағы байланысы:

Ізденіс сұрақтары	Сабақ мақсаттары Оқушылар:	Мақсатқа жету жолдары
Жабықтұқымдыларды өсімдіктердің белгілері қандай?	1. Жабықтұқымды өсімдіктердің негізгі белгілерін	Жабықтұқымдыларды өсімдіктер туралы мақаланы оқу, жабықтұқымды өсімдіктерді сызбалар мен гербарий бойынша

	анықтады.	зеттеу.
Жабықтұқымды өсімдіктердің алуан түрлілігі қандай?	2.Жабықтұқымды өсімдіктерді екі тобын біледі: Біржарнақтылар және қосжарнақты өсімдіктер, олардың белгілерін сипаттай алады.	Жабықтұқымды өсімдіктер туралы мақаланы оқу, жабықтұқымды өсімдіктерді сызбалар мен гербарий бойынша зерттеу.
	3.Жабықтұқымды өсімдіктердің негізгі белгілерін іс жүзінде анықтайды.	Мектеп өсімдіктерімен практикалық жұмыс.

Ресурстар:

- Жабықтұқымды өсімдіктер туралы ағылшын тілінде мақалалар (1, 2- қосымшалар)
- Гербарий жапырақтары, жабықтұқымды өсімдіктерді гербарийлері, біржарнақты және қосжарнақты өсімдіктердің гербарийлері.
- Жанды (бөлме) мектепте өсірілетін гүлдері.
- Ұлғайтқыштар.

Сабақтың барысы:

1.Ұйымдастыру сәті

2.Мотивациялық сәт

- Оқытушы сабақта слайдтағы жұмбақ суретті көрсетеді және оқушыларға өсімдіктер тобының атауын білуге шақырады. (сөз ағылшын тілінде аталуы тиіс).



+ ing

Студенттер «Flower + ing» тобын атайды, яғни, «Гүлді өсімдіктер».

- Мұғалім басқа топтың атын жариялайды «Жабықтұқымды өсімдіктер».

3. Жұмысты ұйымдастыру

Сабақтың мазмұны мен құрылымы туралы кіріспе нұсқамасы:

- Оқытушы сабақ барысында оқушыларды жабықтұқымды өсімдіктерді және олардың жіктелуін зерттейтін тақырыпты хабарлайды.

- Сабақ зерттеу түрінде өтеді.

- Мұғалім ізденіс сұрақтарын сұрайды, сабақтың мақсаттарын, сабақ мақсаттары арқылы анықталатын стратегияларды және сұрақтарға жауап іздеуді сұрайды («Ізденіс сұрақтары, сабақ мақсаттары мен мақсатқа жету жолдары» кестесін қараңыз).

- Зерттеу екі кезеңге бөлінеді - теориялық және практикалық.

- Оқытушы екі тілді жұмыс парақтарын оқушыларға тапсыруымен, ағылшын тіліндегі Жабықтұқымды өсімдіктер туралы мақаланы (1,2-қосымша), сабақ тақырыбына ағылшын және орыс тілдеріндегі негізгі сөздерді (3-қосымша), гербарийлерді, жабықтұқымдылар өсімдіктерінің суреттерін таратады.

4. Зерттеу жұмысының теориялық кезеңі.

Жеке жұмыс:

Оқушылар жабықтұқымды өсімдіктердің белгілері бойынша ағылшын тіліндегі мақаланы және мұғалімнің жіктеуін оқиды. Мақала мазмұнын түсіну үшін сабақ тақырыбында ағылшын және орыс тілдеріндегі негізгі сөздердің тізімін пайдаланады; гербарийлерді жабықтұқымдылар өсімдіктерді бірге қарастырады; «Жабықтұқымды өсімдіктердің белгілері» кестесін толтырады.

Жүппен жұмыс істеу:

Біржарнақтар және қосжарнақтар өсімдіктердің ағылшын тіліндегі атауларын оқылымға негізделген сипаттамаларын құрастыру (біржарнақтар және қосжарнақтар өсімдіктердің ерекшеліктерін әртүрлі түстермен белгілейді). Содан кейін оқушылар «Біржарнақты мен қосжарнақты өсімдіктердің сипаттамалары» кестесін толтырады, сипатталған ерекшеліктердің сызбаларын жасайды.

Оқытушы сауалнама жүргізеді, студенттердің орындаған тапсырмасының дұрыстығын және басқа өсімдік топтарынан ерекшеліктерін түсіну дәрежесін және бір-бірінен екі кластың айырмашылық белгілерін анықтайды.

5. Зерттеу жұмысының практикалық кезеңі

Мұғалім оқушыларға алған жаңа білімін іс жүзінде меңгеруді ұсынады:

5.1. шығарылған гербарийлер жиынтығымен жұмыс істей отырып, олардың бірегей ерекшеліктеріне сүйеніп, Біржарнақтар және қосжарнақтар өсімдіктерін анықтау. Жұмыс парақтарындағы тиісті бөлімді толтыру.

5.2. мектеп жабық зауыттарымен жұмыс істеу, олардың арасында біржарнақтар мен қосжарнақтардың өкілдерін анықтау. Жұмыс парақтарындағы тиісті бөлімді толтыру.

5.3. Зерттеу жұмысының 2 кезеңінің қорытындылары туралы қорытынды жасау

6. Рефлексия.

Практика жұмыс аяқталғаннан кейін студенттер сұрақтарға жауап береді:

1. Жабықтұқымды өсімдіктердің белгілері қандай?
2. Біржарнақтылар және қосжарнақтылар өсімдіктер арасындағы айырмашылық не ?
3. Жабықтұқымды өсімдіктердің алуан түрлілігі қандай?
4. Жұмыста сіз не үйрендіңіз?

Зертханалық жұмысқа арналған оқушының жұмыс парағы

«Жабықтұқымды өсімдіктер туралы бөлімді және қосжарнақтылар мен біржарнақтылар топтарын зерттеу»

Student's Name/Оқушының аты-жөні

Inquiry questions/ Іздестіру сұрақтар	Lesson objectives/ Сабақ мақсаттары The student will be able to/ Оқушылар:	Strategies for reaching of the lesson objectives/ Мақсатқа жету жолдары
What are the features of Angiosperms?/ Жабықтұқымды өсімдіктердің белгілері қандай?	To identify the main features of the Angiosperms/ Жабықтұқымды өсімдіктердің негізгі белгілерін анықтады.	Reading the article “Flowering plants”, viewing pictures and herbariums/ Жабықтұқымды өсімдіктер туралы мақаланы оқу, жабықтұқымды өсімдіктерді сызбалар мен гербарий бойынша зеттеу.
What is the diversity of Angiosperms plants?/ Жабықтұқымды өсімдіктердің алуан түрлілігі қандай?	To know two groups of Angiosperms: Monocotyledons and Dicotyledons and describe their features/ Жабықтұқымды өсімдіктерді екі тобын біледі: Біржарнақты және	Reading the article, viewing pictures and herbariums/ Жабықтұқымды өсімдіктер туралы мақаланы оқу, жабықтұқымды өсімдіктерді сызбалар мен гербарий бойынша зеттеу.

	қосжарнақты өсімдіктер, олардың белгілерін сипаттайды.	
	To identify Monocots and Dicots in practice/ Біржарнақты және қосжарнақты өсімдіктерді іс жүзінде анықтайды	Working with school plants/ Мектеп өсімдіктерімен практикалық жұмыс.

Ресурстар: Гүлді өсімдіктер, Гүлді өсімдіктердің гербарийлері, біржарнақты, қосжарнақты гербарийлер, бөлме өсімдіктері туралы мақалалар.

Ресурстар:

- Жабықтұқымды өсімдіктер туралы мақалалар
- Гербарий жапырақтары, жабықтұқымды өсімдіктер гербарийлері, біржарнақты және қосжарнақты өсімдіктердің гербарийлері.
- Жанды (бөлме) мектепте өсірілетін гүлдері.

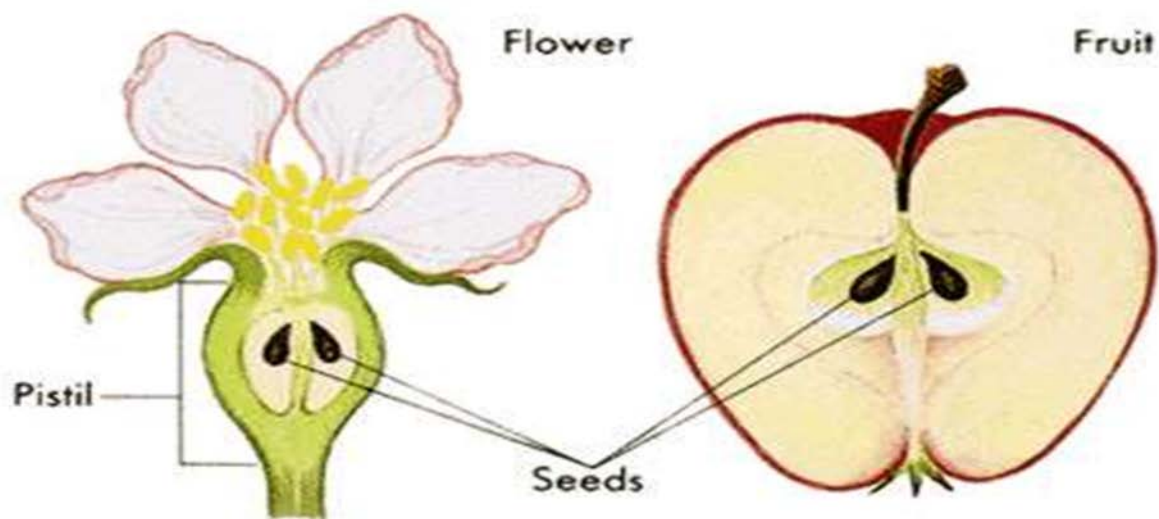
Theoretical research/ Зерттеу жұмысының теориялық кезеңі

Procedure/ Процедура:

1. Reading the article “Flowering Plants”, define main features of Angiosperms and write them in the table (as support you can see the pictures below) / «Гүлденетін өсімдіктер» мақаласын оқып, негізгі белгілерін анықтаңыз және оларды кестеге жазыңыз (қолдау үшін төмендегі суреттерді қараңыз):

Features of Angiosperms/ Жабықтұқымды өсімдіктердің			
--	--	--	--

белгілері			
-----------	--	--	--



2. “Біржарнақты және Қосжарнақтылар” туралы, мақаланы оқу, олардың ерекшеліктерін сипаттау / Біржарнақты және Қосжарнақтылар» туралы мақаланы оқу, сипаттау

	Monocots/ Біржарнақтылар	Dicots/ Қосжарнақтылар
Numbers of cotyledons within seed/Дәнді тұқымжарнақтың саны		
Leaf venation/Жапырақтың жүйеленуі		
Vascular tissue/Жүргізуші тіні		
Other notes/Басқа белгілері		
Sketch/Айырықша ерекшеліктердің жалпы схемасы		

Practical research/ Зерттеу жұмысының практикалық кезеңі

Procedure/Процедура:

1. Working with herbariums, identify Monocots and Dicots plants and complete the table/ Гербарийлермен жұмыс жасағанда, біржарнақтылар мен қосжарнақтыларды анықтаңыз. Жиналған деректер кестеде түзетеңіз:

Name of plant/ Өсімдіктің атауы	Monocot or Dicot/Біржарнақты әлде Қосжарнақты	Identification features/сипатты белгілер
1		
2		
3		
4		
5		
6		

2. Working with Houseplants, identify Monocots and Dicots plants from them/ Ішкі өсімдіктермен жұмыс жасау, олардың арасында Біржарнақтылар мен Қосжарнақтыларды өсімдіктерді анықтаңыз.

Plant Number/ Өсімдіктің нөмері	Features/ Белгілер	Monocot or Dicot / Біржарнақтылар әлде Қосжарнақтылар
1		
2		
3		
4		

Draw a conclusion of your research/ Іздеу жұмыстарын жүргізгеннен кейін қорытынды жасаңыз.

Гүлді өсімдіктер

[Magnoliophyta](#), гүлді өсімдіктер (ангиосфералар), [Angiospermae](#) ретінде белгілі, жердің өсімдік топтарының ең көп таралған түрі болып табылады, олардың саны шамамен 250-400 мыңға дейін, 415 отбасына тиесілі. Олар жер үстіндегі өсімдіктердің басым түрі болып табылады. Ангиосфералар - бұл әртүрлі синапоморфизмдерден (туынды сипаттамалар), соның ішінде гүлдер, тұқымдардағы эндосмармды және тұқымдарды қамтитын жеміс-жидектерді өндіруді қоса алғанда, гимносерминдерден ерекшеленетін тұқымдық өсімдіктер (қосымша ақпарат үшін, Takhtajan 2009).

Гүлденуші өсімдіктердің тегі 245-202 миллион жыл бұрын гимноспермалардан бөлінді; өмір сүретін алғашқы гүлденуші өсімдіктер 140 миллион жыл бұрын пайда болды. Олар төменгі борлы кезеңде әртараптандырылды және шамамен 100 миллион жыл бұрын кең таралды. Олар 60 миллион жыл бұрын ең ірі өсімдіктер ретінде қылқан жапырақтарды ауыстырды.

Ангиосфералар сондай-ақ орман түрінде өмірлік маңызды экономикалық ресурстарды қамтамасыз етеді (бірақ жалпы ағаштан жасалған гимноспермтерден асып кетсе де), қағаз, талшық (мақта, зығыр және қарасора, басқалармен бірге), тәттілендіргіштер (қант, акне шәрбаты, акав), дәрілік заттар (*digitalis* , камфора және т.б.), сәндік және жасыл өсімдіктер.

(Cronquist 1988, Stevens / APG 2001, Takhtajan 2009, Wikipedia 2011)

Ангиосфераның жіктелуі

Көптеген гүлдену өсімдіктері көбінесе екі негізгі топпен, біржарнақтар мен қосжарнақтар өсімдіктер ұсынылған, эмбрион тұқымының жапырақтары (котиллон) саны, гүл бөліктерінің саны, сабақта тамырлы ұлпаның орналасуы, жапырақты венация және сабақтарға жапырақ байлау тәсілі. Алайда, ангиосфераның эволюциясын түсінудегі негізгі өзгерістердің бірі гүлдену өсімдіктерінің негізгі айырмашылығы монокотиллон топтары (монокоты) мен дикотилден топтары (дикоттар) арасында болмағанын түсіну болды. Керісінше, «типтік дикоттар» деп ойлаған өсімдіктер басқа топтың ішінен дамыды, ол базальді дикоттар мен монокоталарды біріктіреді. Әдеттегі дикоттардың бұл тобы енді індеттер деп аталады, ал молекулярлық дәлелдер олардың бір эволюциялық желілік (монофилактикалық) болуын қолдайды. Магнолиидтер сияқты басқа ангиосфералық топтар монокот және дикотаның дәстүрлі парадигмасына сәйкес келмейді және көне дәуірдің көне сандары деп есептеледі. <https://www.britannica.com/plant/plant#ref536811>

Біржарнақтылар

Біржарнақтылар, біртұтас танымал атауы, Гүлдену өсімдіктерінің екі класының біреуі (Гүлді өсімдіктер қараңыз). Олар негізінен шөпті және ирис, лилия, орхидея, шөп және алақан тәрізді таныс өсімдіктерді қамтиды. Бірнеше гүл және өсімдік ерекшеліктері оларды дикоттардан, басқа ангиосфера класындағы айырады. Бұл ерекшеліктерге үштікке гүл бөліктері кіреді; бір котилден (тұқым жапырағы); әдетте параллельді жапырақты тамырлар; тамырлы тіндердің сабақтардағы шашыраған түйірлерде; және қосымша қайталама өсу болмайды.

Біржарнақтылардың әртүрлі гүлдер мен вегетативті бөліктердің азаюы арқылы Қосжарнақтылардың кейбір ерте су топтарынан дамиды деп саналады. Тірі монокоттық топтардың біреуі (Water Plantain бөлімін қараңыз) ең қарапайым моноцоты бар. Бірнеше біржарнақтардың шамамен 50 000 түрі белгілі - дикот түрлерінің үштен біріне жуық.

Ғылыми жіктемесі: Біржарнақтылар Magnoliophyta phylum - Liliopsida классты құрайды. Ең қарапайым тіршілік біржарнақтылары Alismatales тиесілі

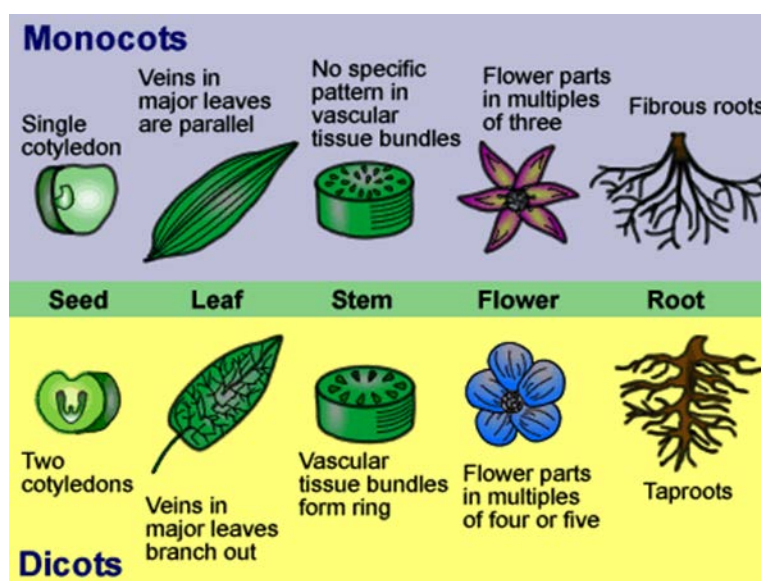
Қосжарнақтылар

Қосжарнақтылары, dicotyledons үшін танымал атауы, гүлді өсімдіктердің екі ірі топтарының бірі. Қосжарнақтылардың көптеген гүл және өсімдік ерекшеліктері оларды жақында дамыған моноциклдерден («Біржарнақтылар» қараңыз), гүлді өсімдіктердің басқа класына бөледі. Қосжарнақтылардың эмбрионның екпелері, екеуі тұқымдық жапырақтары болып табылады, әдетте жапырақтар болмайды, бірақ жаңа көшеттерге тағам беру үшін қызмет етеді.

Қосжарнақтардың гүл бөліктері төрт-бес, ал жапырақтары, әдетте, ветеринарлардың ретикулярлық (таза) үлгісінде орналасады. Саусақтардағы тамырлы мата сақинада орналасады, ал шынайы қайталама өсім пайда болады, бұл диаметрі мен сабақтарының өсуіне әкеледі. Ағаш формалары кең таралған. Кейбір ағаш дикот топтары (Магнолияны қараңыз) ерте гүлдейтін өсімдіктерге ұқсайды деп есептелетін көптеген бос емес бөліктері бар үлкен гүлдер сияқты сипаттамаларды көрсетеді. 170 000-ға жуық дикоттардың түрлері белгілі, оның ішінде майлы балықтар, клен розалары, раушандар мен шегіргүлдер бар.

Ғылыми жіктемесі:

Қосжарнақтылар магнолиопиттің филумында Magnoliopsida класын құрайды.



Key words

Flowering plants (angiosperms)	Гүлді өсімдіктер (Жабық тұқымдылар)
Belonging	Басыбайлы
Terrestrial vegetation	Жер үстіндегі өсімдегі
Ancestors	Бабалар
Lower Cretaceous	Төменгі боры
Dicotyledon(s) (dicots)	Қосжарнақтылар
Monocotyledon(s) (monocots)	Біржарнақтылар
Cotyledons or embryonic leaves	Дән жарнағы әлде ұрық жапырақшалары
Woody	Ағашты
Herbaceous	Шөпті
Asteraceae or Compositae	Күрделі гүлді өсімдіктер
Daisy	Түймедақ
Fabaceae or Leguminosae	Бұршақ тұқымдастар
Pea	Бұршақ
Poaceae or Graminae	Астық тұқымдасы
Lamiaceae or Labiatae	Ерінгүлділер
Mint	Жалбыз
Livestock feed	Малға арналған жемі
Barley	Арпа
Rye	Қарабидай
Oats	Сұлы
Millet	Тары
Sugar cane	Қант құрағы,
Sorghum	Бал жүгері
Solanaceae	Алқа тұқымдастары
Cucurbitaceae	Асқабақтар
Brassicaceae	Кіресгүлділер
Rosaceae	Раушангүлділер
Leaf veins	Жапырақтың жүйеленуі
Netlike	Тор көзді
Vascular tissue	Жүргізуші ұлпасы

МАЗМҰНЫ

Кіріспе	3
1. CLIL технологиясы: мақсаты мен міндеттері	4
2. CLIL-технологияны қолдану саласындағы табысты тәжірибелер	10
3. CLIL технологиясы мәнмәтінінде тілдік және тілдік емес пән мұғалімдерінің өзара әрекеттесуі туралы әдістемелік ұсынымдар	19
4. CLIL технологиясы мәнмәтінінде білім алушылардың тілдік және пәндік құзыреттіліктерін бағалау ерекшеліктері	42
Қорытынды	
Қолданылған әдебиеттер тізімі	
Қосымшалар	58

Введение

В своем Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Президент Казахстана Н.А.Назарбаев отметил: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками: казахский язык государственный, русский язык как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [1]. Реализация государственной политики в области трехязычного образования обеспечивается посредством законодательных актов и программ развития.

Одним из направлений программы «Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы» [2] является преподавание предметов естественно-математического цикла «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология», «Естествознание» на английском языке, которое требует отличных от традиционных подходов и методов обучения.

Одним из таких подходов, успешно реализуемых в мировой практике, является предметно-языковое интегрированное обучение под названием CLIL.

Использование CLIL-подхода позволяет решать значительный круг образовательных задач. Изучение неродного (иностранного) языка и неязыкового предмета одновременно является эффективным средством достижения ожидаемых целей обучения и формирования навыков широкого спектра. Для того чтобы избежать возможных рисков при внедрении CLIL в образовательную практику средних школ, необходимо освоение данной методики учителями.

В своей практической деятельности и учителя-предметники, и учителя языковых дисциплин сталкиваются с рядом трудностей, связанных с новой образовательной ситуацией, требованием времени менять устоявшиеся методы и приемы обучения и воспитания, недостаточным уровнем владения английским языком и коммуникативными методами преподавания.

Данные методические рекомендации имеют целью описание и разъяснение основных положений методики интегрированного обучения английскому языку и предметам естественнонаучного цикла (информатика, физика, химия, биология, естествознание) на основе методики CLIL.

Для достижения поставленной цели предусмотрено решение следующих задач:

- разъяснить цель и назначение CLIL-технологии;
- привести примеры успешных практик в области применения CLIL-технологии;

- предложить методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL;
- описать особенности оценивания языковых и предметных компетенций обучающихся в контексте CLIL.

1. CLIL-технология: цель и назначение

Интегрированный предметно-языковой подход в обучении (далее – CLIL) – это широкое понятие, которое применяется для описания метода обучения предмету при помощи средств иностранного языка, главной целью которого является изучение предмета и улучшение языковых навыков в иностранном языке. CLIL предполагает равновесие между предметным содержанием и языковым обучением, при котором язык используется как средство изучения содержания, а содержание, в свою очередь, используется как ресурс для изучения языка.

Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был введен Д. Маршем, который определял его следующим образом: «Предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной/иностраный язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету» [3, с. 2].

Основанием для методики обучения CLIL служит принцип, согласно которому предметы преподаются на языке, который не является родным языком для учеников. Целевой язык является средством при усвоении учебного материала.

Среди ключевых понятий технологии CLIL зарубежные ученые выделяют ее обязательные **компоненты**, так называемые «4 С»:

- предметно-содержательный компонент (Content), обеспечивающий широкий спектр изучения предмета, особой терминологической базы посредством иностранного языка и подготовку к дальнейшей профессиональной деятельности;

- социально-языковой компонент (Communication), создающий условия для развития коммуникативных навыков, более глубокого изучения иностранного языка и возможности использовать приобретенные компетенции для прикладных целей;

- познавательно-обучающий компонент (Cognition), способствующий повышению мотивационной составляющей обучаемых, освоению и использованию разных учебных стратегий, форм и видов учебной деятельности;

- культурный компонент (Culture), подразумевающий развитие навыков межкультурного общения, изучение и понимание особенностей культуры и взаимоотношений других стран и народов.

Интегрированное обучение предмету и языку осуществляется с учетом принципов, разработанных методологами CLIL [4]:

1) многосторонний фокус:

- обучение языку поддерживается по предмету и языку;
- освоение предметного содержания поддерживается на уроках по языку;
- осуществляется интеграция предметов;
- проводится рефлексия обучения;

2) безопасная обогащающая учебная среда:

- используются рутинные действия и языковые клише;
- изучаемое предметное содержание и языковые структуры отражаются наглядно;
- языковые ошибки не исправляются, но педагог дает модель правильного использования языковой структуры;
- используются аутентичные (оригинальные) учебные материалы для осознанного владения языком;

3) аутентичность и близость к источнику:

- обучающийся использует возможность говорить, писать, а также проводить рефлексю своих навыков устной и письменной речи;
- обучающийся может учитывать свой интерес;
- изучаемый материал связывается с ежедневной жизнью обучающегося;
- используется актуальный материал СМИ и других источников;

4) активное обучение:

- обучающиеся говорят на уроке больше, чем педагог;
- обучающиеся сами формулируют себе цели и задания для освоения предметного содержания и развития языковых и учебных навыков;
- обучающиеся описывают результаты обучения и способы их достижения;
- на уроке создаются условия для эффективного использования работы в парах и группах;
- обучающиеся и педагог достигают понимания значения предметного и языкового материала с помощью беседы и выполнения различных заданий;
- роль педагога – создавать в классе возможности и руководить тремя процессами, а именно: учебный процесс, процесс развития отношений в группе, приводящий к сотрудничеству, а также процесс личностного развития;

5) опорная структура:

- в образовательном процессе педагог опирается на имеющиеся у обучающихся опыт, знания, умения, мнения, убеждения и интересы;
- при планировании и проведении урока учитываются стили обучения обучающихся;

– обращается внимание на развитие творческого и критического мышления;

– обучающемуся предоставляется возможность оказаться в затруднительной ситуации, когда ему оказывается помощь для ее преодоления в эмоциональном плане;

б) сотрудничество:

– предметные уроки, уроки по языку и темы планируются педагогами совместно в процессе рабочего общения и сотрудничества;

– родители участвуют в учебном процессе как для оказания обучающимся поддержки в освоении родного языка и культуры, так и для создания возможностей для использования целевого языка;

– в образовательный процесс вовлекаются местное сообщество, должностные ведомства, работодатели и другие целевые группы.

При определении основных характеристик методического подхода CLIL в разных европейских странах выделяется пять основных **аспектов**, охватывающих культурную, социальную и языковую среду и направленных на решение предметных и образовательных задач:

1. Культурный аспект

– изучение и понимание культуры других стран;

– развитие навыков межкультурного общения;

– изучение особенностей соседних стран, регионов и национальных меньшинств;

– расширенное понимание культурных взаимоотношений.

2. Социальный аспект

– подготовка к интернационализации;

– возможность сдать экзамен на получение сертификата международного образца;

– повышение образовательного уровня в рамках школьной программы.

3. Языковой аспект

– повышение общего уровня языковой компетенции;

– развитие коммуникативных навыков;

– углубленное понимание как родного, так и иностранного языка;

– развитие заинтересованного отношения как к родному, так и к иностранному языку;

– использование иностранного языка для прикладных целей.

4. Предметный аспект

– возможность разностороннего изучения предмета;

- доступ к специальной предметной терминологии посредством иностранного языка;
- подготовка к дальнейшему обучению или к работе.

5. Обучающий аспект

- возможность использования разных обучающих стратегий;
- использование разных методов и форм классной работы;
- повышение мотивации обучающихся.

Каждый из пяти аспектов реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL.

Обучение CLIL применяют как в обязательной учебной программе, так и в неформальной деятельности. Оно может длиться от одного занятия до нескольких лет обучения. Гибкость обучения CLIL, как метода обучения, проявляется, прежде всего, в изменении количества времени, которое посредством целевого языка посвящается преподаванию и обучению. Интенсивность обучения целевому языку в случае обучения CLIL может сильно отличаться. Его можно использовать в целях организации как малоинтенсивного и краткосрочного, так и интенсивного и длительного обучения, принимая во внимание глобальные, государственные и местные языковые потребности.

Известны три **модели CLIL**:

- soft (мягкий) CLIL, так называемый language-led, когда акцентируется внимание на лингвистических особенностях специального контекста;
- hard (твердый) CLIL, или subject-led, когда почти 50% предметов учебного плана изучаются на иностранном языке;
- третья модель занимает среднее между данными моделями положение и используется, когда некоторые предметы изучаются на иностранном языке (partial immersion).

Исследователи подчеркивают, что возможны различные варианты организации обучения на основе технологии CLIL: языковое погружение, «языковой душ», языковой лагерь, двуязычное образование, обучение в семье, многоязычное образование (например, Европейская школа, программы трехязычного обучения), программы интенсивного обучения, языковое обучение эмигрантов (ученики и взрослые), международная школа. В случае применения CLIL в формальном обучении используется (прежде всего, в основной школе) два (или более) языка, включая родной язык учеников (Я1) и целевой язык (Я2), в качестве языка обучения.

В то же время, обучение CLIL имеет мало общего с традиционным уроком изучения языка, где язык учат, чтобы использовать его в дальнейших целях и где хорошее знание языка как раз и является целью. В случае

интегрированного обучения предмету и языку изучение языка не является самоцелью. Язык активно изучается при помощи интересных и доступных ученику тем. Создается безопасная среда обучения, которая поддерживает доброжелательное отношение и совместное обучение.

Иностранный язык служит инструментом передачи предметного знания; оценке в интегрированном курсе должны подвергаться как знание иностранного языка, так и знание предметной дисциплины, что подразумевает активное взаимодействие предметников и учителей иностранных языков.

CLIL еще острее поставил вопрос о том, кто может выступать в роли преподавателя. В рамках CLIL приоритет отдается преподавателям предметной дисциплины – носителям иностранного языка или владеющим иностранным языком на уровне не ниже B2 - C1 по шкале CEFR и обладающим методической компетенцией в области CLIL. Но не исключается и возможность того, что, обладая определенными методическими знаниями и навыками, при поддержке преподавателей-предметников, преподаватель-лингвист может с успехом интегрировать предметное содержание и иностранный язык.

Таким образом, CLIL как методика предметно-языкового интегрированного обучения (таблица 1) – это методически скоординированное объединение двух дисциплин в рамках одной учебной программы с целью достижения двойного результата: усвоения иностранного языка и содержания предметной дисциплины.

Таблица 1 – Концептуальные основы предметно-языкового интегрированного обучения CLIL

Дефиниция	Совокупность методик изучения содержания (какого-либо предмета) через иностранный или второй язык, в процессе чего одновременно изучается и сам язык
Цель	Изучение предмета посредством иностранного языка и иностранного языка через преподаваемый предмет
Методология	Подход, ориентированный на достижение двуединой цели обучения, при котором второй язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно является объектом изучения
Концептуальные компоненты	4 C: – «Content» - предметно-содержательный компонент – «Communication» - социально-языковой компонент – «Cognition» - познавательный-обучающий компонент – «Culture» - культурный компонент

Аспекты	<ul style="list-style-type: none">– Культурный аспект– Социальный аспект– Языковой аспект– Предметный аспект– Обучающий аспект
Модели использования	<ul style="list-style-type: none">– soft (мягкий) CLIL– hard (твердый) CLIL– middle CLIL

2. Успешные практики в области применения CLIL-технологии

CLIL-технологии не являются новым методом. Во многих европейских странах CLIL используется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования. Его уже давно практикуют разные школы европейских стран, например Финляндии, Венгрии, страны Прибалтики, такие как Литва, Эстония. Успешное применение CLIL в этих странах дает нам основание полагать, что данный метод является потенциально успешным.

Положительный эффект введения CLIL в европейских системах образования был подтвержден многочисленными исследованиями. Согласно данным исследовательской организации Эвридика (Euridyce), учрежденной Европейской комиссией еще в 1986 г. для изучения европейских систем образования и политики в сфере образования, CLIL стал частью всеобщей образовательной системы в большинстве стран Евросоюза и при его применении эффективность языкового обучения значительно увеличилась [5].

По мнению D. Wolff [6], в ходе обсуждения проблем европейского образования методика CLIL в течение последнего десятилетия явно стала одной из приоритетных. Основной причиной такого внимания к этой проблеме является то, что Европейская комиссия рекомендует, чтобы каждый гражданин Европейского союза (ЕС) владел, помимо родного, еще двумя языками.

C. Dalton-Puffer [7] констатирует, что ЕС активно призывает своих граждан, изучать другие языки как по соображениям профессиональной и личной мобильности в пределах единого рынка, так и для кросскультурных контактов и взаимопонимания. Владение иностранными языками является жизненно необходимым условием для всех европейских граждан. Общение на других языках улучшает когнитивные навыки и обогащает знание родного языка обучающихся и позволяет свободно работать или учиться в другом государстве.

Чтобы выполнить это требование, во многих странах ЕС на основе разнообразных образовательных традиций и языкового содержания были разработаны различные модели двуязычного преподавания.

Как вытекает из доклада «Эвридика» [8], CLIL удивительно быстро обеспечил себе место в контексте европейского образования. До 1980 г. лишь в нескольких странах применялась интеграция предметного контента и обучения иностранным языкам и главным образом только в элитных школах.

Сегодня можно предположить, что работа ведется в большинстве стран Европы. Исключения составляют Дания, Греция, Литва, Португалия и Кипр.

Методика CLIL внедряется либо на постоянной основе, либо краткосрочными проектами, и это приводит к тому, что от 3 до 30% обучающихся в системе начального и среднего образования получают обучение такого рода.

Единственными странами, в которых все студенты обучаются на двух-трех языках, являются Люксембург и Мальта.

Преподавание CLIL в Финляндии ведется на английском, немецком, французском и русском языках, а также осуществляются программы «полного языкового погружения» на финском, шведском и на языке коренной народности саами. Язык является не объектом обучения, а его средством, поэтому иностранный язык применяется на всех уроках и по всем учебным предметам, кроме родного (финского) языка. Формальное изучение иностранного языка происходит на специальных уроках.

В Испании совместная работа Министерства образования с Британским Советом (англ. British Council), международной организацией по сотрудничеству в области образования, культуры и искусства между Великобританией и другими странами, в 1996 г. привела к появлению 80 000 двуязычных обучающихся. Общая многолетняя программа оказалась очень успешной и инновационной, существенно повысившей беглость речи студентов на английском языке [6].

В Италии подобная образовательная модель была адаптирована в 2009 г.: родители 2100 обучающихся начальной школы, которые говорят по-английски со своими детьми, особенно отметили явную пользу от двуязычного образования и развития навыков грамотности на иностранном и родном языках, в то же время 55 учителей получили постоянное обучение и поддержку со стороны Британского Совета.

Министр образования Италии Стефания Джаннини отмечает: «Качественное образование уже давно в центре реформ в большинстве стран, и мы все знаем, как оно важно для нас, европейцев, для будущего успеха Европы. Эффективное управление, которое фокусируется на демократическом участии, необходимо в учебных заведениях на всех уровнях - начальном, среднем и высшем. Образование необходимо для того, чтобы обеспечить надлежащую квалификацию для всех студентов, чтобы быть успешным в жизни» [6].

Т. А. Лалетина [9] и А. Е. Крашенинникова [10] отмечают: «В Венгрии уже давно существуют билингвистические школы, в которых учебные дисциплины изучаются на иностранном языке.

Использование методики CLIL в Болгарии осуществляется уже около 50 лет и представляет большой интерес для специалистов, работающих в этой области. По этому методу в билингвистических школах ведется обучение таким предметам, как история, география, биология, философия, а для реализации учебного процесса используются английский, немецкий, французский, испанский и другие языки. Данная методика используется и в высших учебных

заведениях, что позволяет подготовить не только специалистов в определенных профессиональных областях, но и специалистов, владеющих иностранными языками».

По мнению Т.А. Лалетиной, «в этой связи квалификация преподавателя имеет первостепенное значение. Для решения этой непростой задачи в 2002 г. по инициативе учителя биологии Штефки Китановой (языковая школа имени Сервантеса в Софии) и при поддержке Института леса Болгарской академии наук был разработан проект. Партнерами при разработке данного проекта были Министерство образования и науки, Британский Совет в Софии, Департамент по предоставлению информации и переподготовке учителей в Софии, Юго-западный университет (Благоевград). Основной целью проекта было создание курсов CLIL для повышения квалификации преподавателей-предметников, а также разработка учебных материалов для преподавателей и обучающихся. В Юго-западном университете один раз в неделю проводятся занятия для студентов истории, которые по окончании университета намерены вести занятия на английском языке».

Португалия также начала двуязычную программу образования. Британский Совет и отдел учебного планирования Министерства образования (DGE) внедряют пилотный проект двуязычных школ в семи школьных группах по всей стране. Пилот запущен в сентябре 2011 г. и в настоящее время идет уже четвертый год его осуществления.

Проект включает 8 аккредитованных учебных курсов для учителей начальных классов и учителей английского языка, что позволяет им по методике CLIL использовать часть учебных программ по естественным, социальным наукам и декоративно-прикладному искусству. Тренеры и представители Британского Совета от DGE и региональных управлений образования посещают школы, дают открытые уроки, наблюдают за работой коллег и обеспечивают обратную связь [11].

Подробный обзор языков, которые используются в качестве языков CLIL в обучении, содержится в докладе «Эвридика» [8], это иностранные языки, языки региональных меньшинств или другие официальные языки стран.

Среди иностранных языков, как и следовало ожидать, английский далеко опережает другие во всех странах, за ним следуют французский и немецкий языки. В отдельных странах (Венгрия и Чехия, например) в список также входят испанский, итальянский и русский. В странах с официальным многоязычием также используются другие языки страны, например, фламандский - во франкоговорящей части Бельгии, ирландский - в Республике Ирландии, финский - в Швеции, шведский - в Финляндии. Во многих странах

ЕС и Совета Европы языки меньшинств также используются как рабочие языки, например, бретонский, каталонский, окситанский - во Франции, русский - в Эстонии, саамский - в Норвегии или украинский - в Румынии. В этом контексте следует подчеркнуть, что некоторые из этих языков имеют часто статус языка меньшинств (например, фризский в Нидерландах), другие, наоборот, являются языком большинства, обычно в соседних странах (например, словенский в Австрии, который является языком большинства в Словении) [6].

В большом количестве стран предлагается работа на уровне начального и среднего образования. В некоторых странах, например в Бельгии, Испании, Италии, Великобритании и Румынии, уже ведется обучение на другом языке на дошкольном уровне. В некоторых странах региональные языки и языки меньшинств вводятся на начальном уровне, например, в Польше и Румынии, в большинстве же стран работа ведется в средних школах [6].

Ключевую роль в европейской дискуссии о внедрении CLIL играет вопрос о том, какие предметы более всего подходят для обучения на другом языке. В порядке частоты их использования перечисляются предметы естественных наук: математика, биология, физика, химия и технология.

Среди предметов социальных наук наиболее часто указываются история, география и экономика, среди творческих предметов чаще всего называются музыка и искусство.

В системе начального образования различий почти не существует, другими словами, каждый предмет или предметная область могут преподаваться на другом языке. Исключениями являются Эстония и немецкоговорящая часть Бельгии, где только творческие предметы преподаются на иностранном языке. Во многих странах школам предоставляют свободу выбора при отборе предметов (например, в Испании, Франции, Италии, Ирландии, Англии, Уэльсе, Польше, Венгрии и Австрии). В других странах, например, в Чешской Республике и Румынии, выбор ограничен социальными и естественнонаучными дисциплинами. Первостепенное значение в Швеции, Финляндии, а также в Голландии и Болгарии имеют естественные и социальные науки, нет ограничений и для творческих предметов [6].

Для методики CLIL важным показателем является количество учебных часов. В большинстве стран время, уделяемое занятиям CLIL, вообще не определено и зависит от каждой конкретной школы, как это происходит, например, в Финляндии, Италии и Словении. Другие страны (франкоговорящая часть Бельгии, Чехия, Австрия и Германия) для доклада «Эвридика» приводят приблизительные данные. Некоторые из автономных областей Испании,

Франция, Нидерланды, Польша и Мальта для обучения на другом языке выделяют от 50% до двух третей учебного времени [8; 6].

Эстонская система образования имеет давние традиции преподавания на других языках. В 1960-х гг. в средних школах № 7 и № 21 в Таллине было начато преподавание предметов на иностранных языках; позднее к этой программе присоединилось еще несколько школ. В Таллинской гуманитарной гимназии преподавание на английском языке было введено в 1970-е гг. и продолжается до сих пор. Одним из наиболее известных методов, при помощи которых в Эстонии культивируется методика предметно-языкового интегрированного обучения, является действующая с 2000 г. программа языкового погружения, к которой к настоящему времени присоединились 70 школ и детских садов, т.е. в общей сложности более 4500 обучающихся и 600 учителей. Данная методика с не меньшим успехом применяется и в профессиональном обучении.

Одним из важнейших достижений в области интегрированного обучения предмету и языку является Европейский стандарт обучения CLIL-технологии [13].

Стандарт создан в рамках проекта CLIL-CD, который финансируется Программой лингвистов-профессионалов Европейского центра современных языков. Так как программы CLIL стран-участниц Совета Европы имеют отличия в организации, содержании, интенсивности и выборе языков, Европейский стандарт подготовки учителей для интегрированного обучения предмету и языку делает акцент на макроуровневых универсальных компетенциях преподавателей CLIL. Все это было установлено путем изучения программного содержания подготовки учителей в контексте CLIL, а также в процессе общеевропейского консультирования. Представленные в Стандарте программные модули дают возможность адаптировать их для различных региональных и национальных вариантов.

В трех модулях Стандарта перечислены двенадцать компонентов целевых профессиональных компетенций учителя интегрированного обучения предмету и языку:

Личная рефлексия. Приверженность к определенному познавательному, социальному и эмоциональному развитию является фундаментом для того, чтобы помогать познавательному, социальному и эмоциональному развитию учащихся.

Основы предметно-языкового обучения. Самым главным в подходе к предметно-языковому интегрированному обучению является понимание основных характеристик CLIL и их связи с самыми передовыми методиками

преподавания, при помощи которых выстраиваются конструктивные взаимоотношения с обучающимися и другими заинтересованными лицами.

Предметная и языковая компетенции. В CLIL успешное обучение предметному содержанию прежде всего, связано с усвоением языка, а углубленное изучение языка зависит от предметного содержания. Исследовательский подход к знанию взаимозависимости языков (родной, неродной, иностранный) и развитие познавательных способностей способствуют изучению и предметного содержания, и языка.

Методология. При интегрированном обучении предмету и языку принципы традиционной педагогики применяются по-новому. В связи с задачей учиться при помощи неродного (иностранного) языка многие аспекты традиционной педагогики требуют тщательного пересмотра. Целый ряд знаний и умений, имеющих отношение к методологии и оцениванию, объединяются для создания значимого и полезного учебного опыта для обучающихся.

Формирование обучающей компетенции. Преподаватели CLIL должны уметь поддерживать обучающихся в формировании их компетенции самообучаться и производить самооценку с тем, чтобы они стали более самостоятельными; давать, получать и воспринимать конструктивную оценку/обратную связь учителя и одноклассников.

Сотрудничество с коллегами. Интегрированное обучение предмету и языку создает новую педагогическую среду, когда педагоги объединяются в команды для достижения определенных совместных педагогических целей. При этом педагоги в равной степени разделяют как вклад в достижение поставленных задач, так и ответственность за результаты совместной работы. Взаимодействие учителей в команде предполагает действия, направленные на изучение характера работы партнера-учителя, ориентацию своей деятельности на цели и задачи других членов команды, что требует совместного планирования и координации действий. Учителя реально будут взаимодействовать в рамках командной работы, а не просто составлять план межпредметных связей. Каждый учитель в рамках использования CLIL опосредованно или непосредственно будет участвовать в процессе работы партнера по команде и оказывать практическое содействие достижению целей преподавания предмета на изучаемом языке и усвоения языка обучающимися.

Разработка направлений и приоритетов. При использовании подхода CLIL осуществляется индивидуализация и дифференциация процесса обучения, предполагающая определение совместно с обучающимися их образовательных потребностей и реализацию ключевых концептов содержания предмета на

доступном для них уровне путем модификации преподавания, чтобы принять во внимание различие языковых компетенций и потребностей обучающихся.

Разработка полноценного предметного опыта обучения. Поддержка обучающихся в стремлении управлять эмотивной стороной процесса обучения посредством неродного (иностранного) языка, организация парной и групповой работы обучающихся для активного обсуждения содержания предмета.

Оценивание. При использовании подхода CLIL должны быть сформулированы ясные, точные цели обучения в форме ожидаемых результатов обучения с фокусом на оценку, в первую очередь, содержания и навыков по предмету, а затем — на оценку языковых навыков на неродном (иностранном) языке. Результаты обучения неродному (иностранному) языку можно разделить на три группы: речевые умения и навыки, лингвистические знания, понимание культуры (формирование понимания ценности собственной культуры и культурного многообразия).

Исследование и оценка. Преподавателю CLIL необходимо проводить анализ учебной деятельности в сотрудничестве с коллегами и другими заинтересованными лицами, включая обучающихся, формулировать ключевые находки, важные для CLIL и обучения в целом (в овладении неродным (иностранном) языком, в психологии познания и результативности обучения), критически интерпретировать результаты исследований и оценки.

Ресурсы обучения и среда обучения. Для интегрированного обучения предмету и языку необходимы специфические ресурсы и насыщенная среда обучения. К специфическим ресурсам обучения относятся аутентичные материалы, которые понимаются как устные и письменные тексты, созданные носителями языка и не адаптированные специально для учебных целей. Может использоваться полностью аутентичный письменный текст (законодательные и правовые акты, статьи, опубликованные в печати и размещенные в сети Интернет) и частично аутентичный письменный текст, т.е. текст специально разработанного учебного пособия с включением неадаптированных оригинальных авторских текстов из учебных, научных и публицистических источников.

Управление CLIL. Разработка качественного интегрированного обучения предмету и языку - это целый комплекс, включающий в себя многих участников, в том числе обучающихся, родителей, преподавателей CLIL, преподавателей других предметов и администраторов. Преподаватель CLIL должен использовать принципы профессионального самоуправления, работать с внутренними и внешними участниками образовательного процесса,

разъяснять этнические вопросы относительно CLIL, включая гендерные и прочие инклюзивные моменты.

В целом, Европейский стандарт обучения преподавателей CLIL является инструментом для разработки программы профессиональной подготовки CLIL-педагога [21].

Современные отечественные методисты также сегодня берут на вооружение этот метод.

Данный подход находит широкое применение в Назарбаев Интеллектуальных школах при внедрении Интегрированной Образовательной программы на основе модели трехязычного обучения.

В работе, описывающей опыт Казахстана по внедрению трехязычного образования и использованию CLIL-методологии [12], подчеркивается, что в 2012 году в Назарбаев Интеллектуальных школах была разработана Политика трехязычного образования, которая является основным рамочным документом, определяющим роль языков, цели, педагогические принципы, ценности, заинтересованные стороны в реализации трехязычного образования. Кроме этого в Назарбаев Интеллектуальных школах был разработан план внедрения трехязычного образования, руководство для учителей по использованию подходов CLIL (интеграция содержания и языка), командного преподавания и языкового погружения.

Главные ориентиры этой стратегии следующие. Программа трехязычного образования внедряется через непосредственное преподавание казахского, русского и английского языков, обучение отдельным предметам на целевых языках и внеурочную деятельность. Так же, как и основные предметы, языковые предметы направлены на развитие функциональной грамотности, коммуникативных навыков и способности критически мыслить. Языковые уроки охватывают темы, связанные с повседневной жизнью, дают учителям возможность использовать различные ресурсы. Особое внимание в языковых предметах уделяется развитию четырех навыков — чтение, говорение, слушание и письмо. Также используются сквозные, межпредметные темы, которые изучаются с разных точек зрения и перспектив.

Что касается преподавания отдельных предметов на трех языках, это развивает у обучающихся навыки широкого спектра. К примеру, такие учебные предметы, как «Казахстан в современном мире», «География», «История Казахстана» изучаются на казахском языке; «Информатика», «Всемирная история» - на русском языке. Предметы техно-математического направления в старшей школе - на английском языке.

Воспитательный характер носит внеурочное изучение языков — обучающиеся принимают участие в разработке научно-исследовательских проектов, экспедициях, театральных постановках, интеллектуальных играх.

Методики и подходы, применяемые казахстанскими педагогами, включают в себя интегрированное обучение предмету и языку, командное преподавание и языковое погружение. При интегрированном обучении задания

на уроках включают в себя развитие языка. То есть учитель-предметник отвечает не только за знание учеником предмета, но и за развитие у него языковых навыков. Таким образом, у ученика формируется академический язык через изучение предмета.

Командное преподавание - принципиально новый подход. В один класс входят два учителя, один преподает на родном языке - казахском или русском, другой - на английском. Это совместное планирование и ведение урока, а также поддержка обучающихся, имеющих трудности в освоении материала.

Разработки в области внедрения трехязычного образования были презентованы международным экспертам и получили высокую оценку консультантов из Канады, Бельгии, США и Великобритании.

В настоящее время опыт Назарбаев Интеллектуальных школ распространяется на все общеобразовательные школы Казахстана.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что CLIL используется в разных странах в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования. Применение данной методики указывает на ее пользу и эффективность, поскольку изучение языка идет через какую-либо предметную область, т.е. урок по методике CLIL не является уроком иностранного языка, а изучаемый предмет преподается на иностранном языке. Язык интегрируется в общеобразовательную программу, и знание языка становится средством изучения содержания предмета, тем самым у обучающихся повышается мотивация к его использованию в контексте тогда, когда они заинтересованы в теме. Изучение языка становится более целенаправленным, так как он используется для решения конкретных коммуникативных задач.

Вместе с тем, результативность и успешность реализации предметно-языкового интегрированного обучения зависит от многих факторов, главным образом, от языковой и методической подготовки учителей, их готовности к инновациям.

3. Методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL

Реализация данного подхода ведет к серьезному переосмыслению роли учителя. Выстраивая программу обучения на основе методики CLIL, учитель может перемещать акцент с предмета на иностранный язык (и наоборот) или даже использовать родной язык для решения приоритетных задач обучения. Это предполагает, что учитель-предметник постоянно совершенствует свои знания иностранного языка и координирует свою деятельность с учителем иностранного (английского) языка, который, в свою очередь, в необходимой степени знакомится с предметом. Подобное интеграционное взаимодействие является весьма сложной задачей, требующей заинтересованности, инициативности и профессионализма от учителей.

Совместная работа учителей языковых и неязыковых предметов может принимать множество форм. Например, учителя-предметники могут рассчитывать на то, что учителя языков проверяют упражнения и тесты, которые они составили. Учителя иностранного языка на своих уроках могут отработать лексику по предмету. В некоторых школах учителя языковых и неязыковых предметов могут одновременно работать на одном уроке. Учителя могут работать совместно до, во время и после уроков.

Взаимодействие учителей до урока по предмету

Учитель иностранного языка может работать совместно с учителем-предметником над разработкой заданий. Они могут совместно искать и отбирать материал, оценивать его сложность в плане языка, а также формулировать вопросы и задания. Учитель иностранного языка может проверить правильность формулировки заданий, подготовленных учителем-предметником.

Учитель иностранного языка определяет языковой материал, с которым обучающиеся будут работать на уроке (грамматика, жанр текстов, терминология, лексика с трудным произношением и др.) и на уроке иностранного языка прорабатывает данный языковой материал.

Учитель иностранного языка выявляет жанр текста, над которым обучающиеся будут работать, и планирует объяснение языковых конструкций, присущих данному виду текстов.

Учитель иностранного языка выявляет, какие навыки понадобятся обучающимся для выполнения заданий на уроке (говорение, слушание, письмо, работа со словарем или чтение), и на своем уроке предлагает упражнения, которые помогут развить эти навыки.

Учитель иностранного языка объясняет работу над ошибками, с тем, чтобы обучающиеся знали, на какие языковые аспекты им следует обращать внимание.

Учитель иностранного языка и учитель-предметник объясняют оценочную рубрику, для того чтобы обучающиеся понимали, по каким критериям их будут оценивать.

Взаимодействие учителей во время урока

Учитель иностранного языка может:

- помогать обучающимся при возникновении трудностей с языком;
- предоставить обратную связь и обсудить удачные примеры использования языка;
- провести работу над типичными ошибками;
- отмечать проблемы, связанные с языком с тем, чтобы на своих уроках провести работу над ними;
- объяснить или напомнить о важности использования определенных стратегий для изучения иностранного языка;
- помочь обучающимся высказать свои мысли, напомнив необходимые для этого фразы и выражения;
- собрать письменные работы обучающихся или записать видео/аудио примеры их высказываний.

Учителя-предметники могут оказать помощь или предоставить обратную связь в вопросах, касающихся их предметов.

Взаимодействие учителей после урока

Учителя иностранного языка могут:

- предоставить обратную связь или провести работу над ошибками, требующими незамедлительного вмешательства;
- провести работу над ошибками, выписав на доске ошибки, которые сделали обучающиеся во время урока по предмету;
- предложить дополнительные упражнения по грамматике, лексике, произношению;
- предложить дополнительные упражнения на развитие языковых навыков (слушание, говорение, чтение, письмо), которые необходимы обучающимся для изучения предмета;
- просмотреть письменные работы, видео- и аудиозаписи, сделанные во время урока для того, чтобы выявить типичные ошибки обучающихся;
- использовать материалы по предмету на своих уроках.

Учителя языковых и неязыковых предметов могут совместно оценить работы обучающихся.

Программа сотрудничества педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL предполагает взаимодействие в нескольких направлениях:

1. Совместная разработка учебной программы интегрированного обучения предмету на иностранном (английском) языке.
2. Планирование урока и использование учебных пособий, ресурсов и материалов.
3. Ведение урока, управление процессом обучения.
4. Виды, формы, критерии оценивания.
5. Освоение методики интегрированного обучения предмету и языку [13].
6. Освоение коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством английского языка.

Учитывая тот факт, что в Казахстане имеются научно-методические разработки и рекомендации по использованию CLIL-технологий [14; 15], остановимся подробнее на особенностях коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством английского языка.

Особенности использования коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством иностранного (английского) языка

Исходим из того, что все учителя, преподающие школьные дисциплины, в действительности, учат языку. Без знания языка не поймем тему и содержание учебной дисциплины. Поэтому важно, чтобы учителя-предметники владели основами коммуникативной методики при работе с материалом по предмету, предметной терминологией, специальными текстами. Эти умения необходимы учителю не только при работе с материалами на иностранном языке, но и на родном языке, о чем свидетельствуют требования в области функциональной грамотности и обновленного содержания образования.

В настоящее время в организациях образования стремятся создать такую образовательную среду, которая способствовала бы изучению как предметного содержания, так и языка. 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.

Языковые цели являются важным инструментом для овладения академическим языком. От того, насколько ясно сформулированы языковые цели, будет зависеть понимание обучающимися того, что от них ожидается. Кроме того, языковые цели помогут учителям и обучающимся создавать, измерять и поддерживать мотивацию к учебе. Учителя-предметники, которые поддерживают постоянный двойной фокус, как на изучение предметного содержания, так и на развитие академического языка, показывают обучающимся пример и помогают обучаться и тому, и другому.

Для поддержания обучения академическому языку учителям рекомендуется включать следующие цели обучения в учебные планы:

- акцентирование внимания обучающихся 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, дискуссии/дебатов);

- 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 обучающимися всех четырех языковых навыков в различных комбинациях (например, чтение-аудирование, чтение-письмо, чтение-говорение, аудирование-письмо и др.) для достижения различных целей;

- вовлечение обучающихся в диалог-дискуссию (например, не принимать односложные ответы от обучающихся и не задавать вопросы, ответы на которые просто демонстрируют знания; побуждать обучающихся использовать знания для эффективного обсуждения, а также предоставлять богатый лексический запас, чтобы обучающиеся 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 обучающихся 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.

Языковые цели включают компоненты академического языка, на использование и запоминание которых важно обратить внимание обучающихся. 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 обучающихся, это поможет им достичь как предметные цели, так и цели в изучении языка.

Несмотря на то, что некоторые языковые цели могут считаться целями предметного содержания, процесс разделения содержания и языка поможет обучающимся поддерживать двойной фокус, как на содержании, так и языке. 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.

Вне зависимости от языка обучения, учитель должен ставить целью формирование академического языка, который, естественно, имеет свои особенности в каждом языке. Бесспорно, что владение коммуникативной методикой преподавания языка явится успешной основой преподавания предмета на любом языке, родном или иностранном.

Согласно требованиям Кембриджского экзамена для преподавателей английского языка (ТКТ), под знанием методики преподавания английского языка подразумевается следующее [16]:

- знание лингвистической терминологии описания грамматической, фонетической и лексической систем английского языка, а также речевых функций;
- знание навыков и умений четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо);
- знание теоретических основ процесса овладения языком и знание факторов, влияющих на процесс овладения языком, а именно: мотивация, объем и способы предъявления языкового материала, объяснение грамматики; индивидуальные особенности обучающегося (индивидуальный учебный стиль, выбираемые обучающимся учебные стратегии, возраст обучающегося, наличие предыдущего опыта изучения иностранного языка);
- умение анализировать ошибки в речи обучающихся и ту информацию, которую они несут;
- знание отличий процесса изучения иностранного языка от процесса овладения родным языком;
- умение учитывать специфические языковые потребности обучающегося;
- знание теоретических основ преподавания языка и знание различных методов и приемов обучения языку, а именно: способов подачи нового материала, типов упражнений и заданий на развитие речевых и языковых навыков, видов контроля;
- знание соответствующей методической терминологии для описания учебного процесса.

Остановимся вкратце на разъяснении основных составляющих коммуникативной методики преподавания и изучения предметов посредством иностранного (английского) языка.

Важнейшей составляющей учебного процесса является развитие лингвистической компетенции, включающей словарный запас, грамматику, произношение и орфографию. Развитие лингвистической компетенции обучающихся может осуществляться различными способами.

Способы развития словарного запаса:

- а) поиск слов или устойчивых словосочетаний, встречающихся в аутентичных устных и письменных текстах;
- б) выборка слов по усмотрению обучающегося, поиск слов в словаре и выполнение определенных заданий;
- в) включение слов и выражений в контекст (например, в тексты учебных пособий) и последующая их тренировка в различных упражнениях;
- г) сопровождение слов видеорядом (картинки, тесты и мимика, движения, реалии и др.);
- д) запоминание слов во взаимосвязи с их эквивалентами на родном языке;
- е) изучение семантических полей и создание «карт для запоминания» и др.;
- ж) использование одноязычных и двуязычных словарей, тезаурусов и другой справочной литературы;
- з) объяснение и изучение лексических характеристик слов (например, словообразование, словосложение, сочетаемость слов, фразовые глаголы, идиомы и др.).

Не ожидайте, что обучающиеся смогут оперировать новым словами, после того, как они один раз увидели их. Прежде чем слово перейдет в активный словарный запас, обучающимся необходимо несколько раз услышать или увидеть это слово. Проверьте новые материалы на наличие новых слов и объясните только те, которые необходимы обучающимся для понимания новой темы. Подскажите им, что они могут догадаться о значении нового слова, глядя на то, как оно образуется. К примеру, окончание –ed, говорит, о том, что это правильный глагол в прошедшем времени, окончание – ion говорит о том, что слово принадлежит к классу существительных. Контекст так же поможет обучающимся догадаться о значении нового слова. Если обучающиеся делают упражнение на новую лексику, они запоминают слова быстрее.

Предлагайте обучающимся упражнение на новые слова с предыдущего урока. Разрабатывайте упражнения на использование новых слов, с тем, чтобы обучающиеся не только видели новые слова, но и использовали их. Используйте индивидуальные словари-справочники, для записи новых слов. Проверяйте, чтобы обучающиеся регулярно записывали новые слова в словари. Обучающиеся должны записывать слово, его значение и предложение, которое показывает, как это слово используется.

Примеры заданий:

1. Найдите в тексте слова, имеющие общий корень в двух языках (родном и иностранном).

2. Догадитесь о значении слов, сходных со словами родного языка, проверьте точность догадки по словарю.

3. Подставьте соответствующие слова или словосочетания вместо рисунков в предложениях (изображены предметы или действия).

4. Подберите к дефинициям подходящие слова из списка.

5. Опишите рисунок (схему, таблицу), используя ключевые слова.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

– *Каким объемом (количеством слов и выражений) словаря должен овладеть обучающийся в течение учебного периода?*

– *Каким составом (темами, разделами) словаря должен овладеть обучающийся?*

– *Какие способы изучения лексических единиц используют обучающиеся?*

– *Какие новые лексические единицы обучающимся необходимо (а) понимать, (б) активно использовать в речи? Какие лексические единицы можно пропустить?*

Способы развития грамматической компетенции:

Грамматика, как структура языка, необходима для точного понимания коммуникации.

Изучение грамматики – это явление, сопутствующее общему обучению языку, а не самостоятельная цель. Исходя из этого построено обучение грамматике в CLIL.

Обучение коммуникативной грамматике, которая используется в методике CLIL, не означает, что следует отказаться от обучения грамматике, напротив, для учеников создается ситуация, в которой они вынуждены заниматься заучиванием той или иной грамматической конструкции, потому что иначе им невозможно продолжать работу.

При данном подходе формируется необходимость использовать грамматическое явление, и таким образом оно усваивается. Например, можно изучить прошедшее время, вспоминая, чем ученики занимались на прошлых выходных, а указывая дорогу, можно изучить как повелительное наклонение, так и различные предлоги и окончания.

При этом структура поддержки зависит от возраста обучающихся: если в случае раннего языкового погружения и других форм CLIL, направленных на младшую возрастную группу, грамматические формы изучают посредством их использования в предложениях, то при обучении подростков подходит использование абстрактных схем, рисунков и таблиц, которые по возможности демонстрируются в классе. В то же время исследования показывают, что и в этом случае визуализация примеров предложений и форм в учебной среде занимает свое место. Грамматические правила не стоит объяснять сложными

терминами; следует использовать простой язык, который более понятен ученикам.

Когда начинают изучать более сложные структуры, разумней начинать с заданий, которые помогают ученику понять необходимые функции структур и обратить внимание на их свойства. Это может происходить, например, таким образом: у учеников имеется текст, в котором встречается множество конкретных языковых форм (например, прошедшее время). Педагог объясняет, в какой форме они могут встречаться и какую функцию они выполняют. Ученики должны сами найти в тексте соответствующие формы.

В дальнейшем следует использовать задания, которые позволяют применять пройденный материал в конкретных ситуациях. После работы с текстом ученики получают задание в паре или группе, к примеру, составить текст о прошедшем классном мероприятии.

При выборе заданий важно, чтобы ученики могли использовать имеющиеся шаблоны и формы так, как они используются в жизни. Данную методику называют неявным обучением грамматике, где структура языка «спрятана» в тексте, а ученик сам распознает формы и функции под руководством педагога.

Эффективность обучения грамматике в большинстве случаев зависит от использования на практике, так как запоминается то, что чаще используется (по той же причине лучше запоминаются, например, оборотные фразы и выражения в бытовой разговорной речи). Поэтому в случае первичного появления новой грамматической конструкции, теоретически нет необходимости ее объяснять, соответствующую форму просто запоминают. Это важно в случае раннего изучения языка, когда структура родного языка систематически еще не усвоена. Таким образом, можно использовать и такие грамматические формы, которые ученик ранее не изучал.

Некоторые ученики и педагоги предпочитают индуктивный подход, или генерирование своих правил, что считается более эффективным. Если в какой-то грамматической части слишком много исключений, то целесообразно объяснять грамматику с помощью дедуктивного метода, т.е. объяснения правила, потому что большое количество исключений может ввести учеников в заблуждение.

Эффективным является генерирование правил учениками на основании определенных примеров предложений, в которых ученики отыскивают соответствующие слова (например, в родительном падеже) и обсуждают их общие черты. После вывода правила ученики по аналогии приводят свои примеры предложений. Например, предложения «Из окна дома я вижу...» или

«В магазине мы купили...» позволяют ученику использовать соответствующий падеж уже в определенном контексте.

Некоторые типы упражнений:

- а) заполнение пробелов;
- б) выбор предложений по заданной модели;
- в) выбор правильного варианта;
- г) подстановочные упражнения;
- д) построение сложного предложения из нескольких простых;
- е) перевод предложений с родного языка на изучаемый язык;
- ж) отработка определенных структур в форме «вопрос-ответ»;
- з) грамматически ориентированные упражнения по развитию речи.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- *Какими способами осуществляется анализ и представление новой грамматической структуры?*
- *Как обучающиеся овладевают новой структурой?*
- *Какие грамматические времена (настоящее простое, настоящее продолженное, простое прошедшее, настоящее совершенное и др.) используются?*
- *Используются ли в материалах модальные глаголы (can, could, might)?*
- *Используются ли развернутые предложения? Используются ли сложные предложения?*
- *Какие союзы и союзные слова используются?*
- *Какие еще языковые аспекты (предлоги, фразовые глаголы, условные предложения и др.) используются в материалах?*

Если вы не уверены в своих знаниях по грамматике, работайте в команде с учителями иностранного языка из своей школы. Попросите их на своих уроках объяснить грамматику, встречающуюся в ваших материалах по дисциплине. Если вы замечаете ошибки, которые делают ваши учащиеся и знаете, как их исправить, сделайте это. Совместно с учителем иностранного языка продумайте упражнения, которые помогут проработать грамматику и содержание материалов, которые вы планируете использовать на своих уроках.

Способы развития произносительных умений:

- а) простое ознакомление с аутентичными устными высказываниями;
- б) имитация всем классом: высказываний учителя, речи носителей языка (аудиозапись, видеозапись);
- в) индивидуальная работа в лингафонном классе;
- г) фонетическое чтение специально подобранных текстов;
- д) тренировка фонематического слуха, фонетические упражнения с опорой на транскрипцию и интонационную разметку текста;
- ж) изучение звукобуквенных соответствий.

Способы развития навыков письма:

- а) перенос принципов написания родного языка на изучаемый язык;
- б) ознакомление с аутентичными письменными текстами (печатными, машинописными, рукописными);
- в) заучивание алфавита с учетом звуко-буквенных соответствий, диакритических знаков и знаков препинания;
- г) письмо от руки с учетом национальных особенностей рукописного шрифта;
- д) заучивание написания отдельных слов, правил орфографии и пунктуации;
- е) написание диктантов.

Примеры заданий:

1. Прослушайте пары слов на родном и иностранном языках и повторите вслед за учителем только слова на иностранном языке.
2. Найдите в колонках и отметьте соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат.
3. Определите количество слов в прослушанных предложениях.
4. Прочтите вслух отрывок текста.
5. Определите на слух принадлежность слова к родному или иностранному языку (подбираются слова со сходным звуковым составом).

Рекомендуется ответить на следующий вопрос:

Какими способами развития произносительных и орфографических навыков пользуетесь Вы?

Обучение аудированию

Аудирование – это сложный вид речевой деятельности, связанный с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Так как развитие иноязычных речевых навыков осуществляется главным образом через аудирование, то

аудирование вызывает наибольшие трудности, которые могут быть обусловлены характером языкового материала, языковой формой сообщения, смысловым содержанием сообщения, композицией, условиями предъявления сообщения, источниками информации, аудитивным опытом слушающего.

При слуховом восприятии (аудировании) владеющий языком получает и обрабатывает устное послание, произнесенное одним или несколькими говорящими. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности:

- прослушивание объявлений по громкоговорителю (информации, правил, предупреждений и др.);
- прослушивание/просмотр радио- и телепрограмм, записей, кинофильмов;
- восприятие сообщения в аудитории (на собрании, на лекции, на приеме и др.);
- прослушивание случайных разговоров и др.

Пользователь языка может слушать, чтобы:

- понять суть;
- получить конкретную информацию;
- понять детали;
- понять весь смысл высказывания.

Работа с аудиотекстом состоит из предтекстового, текстового и послетекстового этапов.

Предтекстовый этап включает работу по снятию языковых трудностей, тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, толкование употребления в тексте лексических единиц и грамматических явлений и др.

На этом этапе учитель может использовать следующие упражнения:

1. Введение новых слов, их объяснение, иллюстрация примерами.
2. Контроль понимания новых слов в предложениях из аудиотекста с использованием визуальной наглядности.
3. Работа с наиболее сложными грамматическими структурами в предложениях из аудиотекста, их узнавание, дифференцировка, установление взаимодействия исходной формы с использованной в данном предложении (например, инфинитива с видо-временной формой глагола).
4. Постановка всевозможных вопросов к наиболее сложным в языковом отношении предложениям аудиотекста.
5. Тематическая группировка слов из аудиотекста.

Предтекстовая ориентировка на восприятие речи на слух состоит в постановке предтекстовых вопросов, предложении озаглавить текст, задании подтвердить или опровергнуть предложенные учителем утверждения, выбрать из ряда данных правильные, приблизительные и неверные утверждения,

выбрать правильный вариант ответа на вопрос, воспроизвести контексты с ключевыми словами и др.

Текстовый этап включает прослушивание всего текста и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков.

В процессе многократного прослушивания текстов предлагаются следующие задания:

1. Подбор заголовка к абзацу.
2. Воспроизведение контекста ключевого слова.
3. Ответы на вопросы.
4. Перефразирование.
5. Вычленение отдельных фраз по определенному признаку.

На послетекстовом этапе учитель может использовать следующие виды работ:

1. Пословный, сжатый, дифференцированный пересказ.
2. Расширение и продолжение текста обучающимися.
3. Составление рассказа по аналогии.
4. Комментарий к содержанию текста.
5. Подготовка монологических высказываний по теме текста.

Рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- *Какого рода устные сообщения придется слушать обучающемуся/ сможет слушать обучающийся/ обязан будет слушать обучающийся?*
- *С какой целью обучающийся будет слушать устные сообщения?*
- *С каким типом аудирования придется иметь дело обучающемуся?*

Обучение чтению

Чтение как один из главных инструментов получения предметных знаний занимает ведущее место в образовательном процессе, проводимом и на родном, и на иностранном языке. В исследованиях PISA и PIRLS, под грамотностью чтения предлагается понимать способность ученика к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества.

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

В исследовании PISA грамотность чтения подразделяется на следующие уровни:

- поиск в тексте нужной информации по простому критерию (самый низкий уровень);

- поиск в тексте нужной информации по множественным критериям;
- поиск в тексте нужной информации, распознавание связи между отрывками информации, работа с известной, но противоречивой информацией;
- поиск и установление последовательности или комбинации отрывков, содержащих глубоко скрытую информацию, умение сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания;
- понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование - выводов и гипотез относительно содержания текста.

Задача учителя – научить обучающегося осмысленно читать и воспринимать на слух, а также продуцировать тексты разных типов, извлекать информацию из разных источников, пользоваться источниками и ссылаться на них, читать таблицы, диаграммы, схемы, условные обозначения и применять при подготовке собственных текстов, реализовывать разные стратегии чтения при работе с текстом.

В современном мире наряду с печатными человек может читать и электронные книги, большой популярностью сегодня пользуются и аудиокниги, поэтому школа должна научить ученика работать с различными текстами: «бумажными», электронными и звучащими.

Четко распределить тексты по определенным категориям или критериям невозможно, так как один и тот же текст, как правило, имеет различные признаки и может относиться сразу к нескольким группам. В методических целях удобно использовать классификацию текстов, разработанную составителями теста PISA. Они делят тексты на сплошные и несплошные.

К сплошным относятся тексты, которые ученики читают в повседневной жизни, в том числе и в школе:

- описание (отрывок из рассказа, стихотворение, описание человека, места, предмета и др.);
- повествование (рассказ, стихотворение, повесть, басня, письмо, статья в газете или журнале, статья в учебнике, инструкция, реклама, краткое содержание фильма, спектакля, пост блога, материалы различных сайтов);
- рассуждение (сочинение-размышление, комментарий, аргументация собственного мнения).

К несплошным текстам относятся графики, диаграммы, схемы (кластеры), таблицы, географические карты и карты местности, план помещения, местности, сооружения, входные билеты, расписание движения транспорта, карты сайтов. С целью обеспечить содержательность работы учитель должен при выборе учебного текста отдавать предпочтение информационно привлекательным текстам. Они должны содержать актуальную для ученика информацию и соответствовать его насущным запросам. Тексты должны опираться на содержание учебной программы и отражать межпредметные связи.

При отборе материала учителю следует объективно оценивать:

- информативную достаточность текста;

- фактическую достоверность приводимых в тексте сведений;
- языковую правильность текста;
- стилевую органичность и оправданность употребления отдельных иностилевых или ненормативных языковых единиц в том или ином конкретном случае;
- соответствие содержания возрасту обучающихся.

В процессе отбора и подготовки текста к работе следует исходить из его функционально-стилевой принадлежности и учитывать параметры коммуникативно полноценного текста. В таком тексте используются уместные языковые средства; информативно-содержательные, логико-композиционные, языковые и эстетические (стилистические) элементы текста адекватны целям автора, то, что называет автор, совпадает с понятиями и представлениями читателя, использованы точные речевые формулы, соответствующие целям текста, отсутствуют коммуникативно избыточные фрагменты, классическая трехчастная структура: вступление, основная часть, заключение, соблюдается пропорциональность композиционных частей; материал представлен в логической последовательности.

Предпочтение рекомендуется отдавать таким текстам, в которых представлено то или иное сочетание разных типов речи: рассуждения, повествования, описания. Разнообразие типов речи в тексте не только активизирует внимание учеников, но и существенно облегчает учителю формулировку заданий.

Что касается текстов естественнонаучного и физико-математического содержания для формирования навыка чтения, то требования к ним выглядят следующим образом:

1. Тексты должны обладать типичной структурой для данной области знания.
2. Необходим постепенный переход от научно-популярных текстов к учебно-научным.
3. Тексты должны содержать наиболее частотные слова и выражения, иллюстрировать характерную лексическую сочетаемость слов.
4. Тексты должны содержать определенный объем информационных единиц, которые были бы интересны обучающимся.
5. Тексты должны быть возрастосообразны, т.е. отвечать интересам и запросам детей данной возрастной группы.
6. Тексты должны быть коммуникативно значимыми, т.е. содержать достаточно информации, чтобы служить источником коммуникации в классе, позволяя активизировать новую лексику в устной речевой деятельности.

Используемый язык может читать с целью:

- понять суть текста;

- получить конкретную информацию;
- понять что-либо в деталях;
- понять подтекст и др.

В зависимости от целевой установки различают изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение [17].

Рассмотрим технологии обучения каждому виду чтения более подробно.

Прежде всего необходимо отметить, что при работе с любым текстом выделяются три основных этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

Изучающее чтение, предполагающее достижение детального (полного) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте, протекает медленно, так как обучающиеся, имея установку на длительное запоминание, прибегают к повторному чтению, переводу, глубже вникают в суть коммуникативной ситуации.

Успешности обучения изучающему чтению способствуют:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (пучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Целью предтекстового этапа является создание мотива чтения и развития читательского умения предполагать, предвосхищать содержание текста, используя заголовок, подзаголовок, иллюстрации к тексту.

Возможные задания этого этапа:

- чтение заголовка текста, рассматривание иллюстраций к нему (если таковые есть) и высказывание предположений о теме и содержании текста;
- составление ассоциограммы по теме, которой посвящен текст;
- перевод слов, предложений на родной язык.

После этого учитель ставит задачу прочитать текст, понять его содержание и проверить свои предположения. Для этого:

- обучающиеся самостоятельно читают текст первый раз, с установкой проверить свои предположения;
- при повторном чтении решают различные задачи: делят текст на смысловые части; определяют основную мысль каждой части текста; выделяют ключевые слова в каждой части; отмечают для себя информацию и уточняют значение отдельных лексических единиц; перечитывают; беседуют по содержанию текста в целом; зачитывают вслух отдельные части текста.

Послетекстовый этап посвящается достижению понимания на уровне смысла и контролю понимания прочитанного. В качестве заданий на контроль понимания прочитанного могут быть предложены задания, вовлекающие учащихся в активную творческую деятельность, причем не только речевую, но и неречевую:

- нарисуйте, начертите...;
- перескажите, расскажите...;
- напишите, составьте, закончите...;
- переведите, найдите эквиваленты, трансформируйте...;
- опираясь на содержание прочитанного текста, закончите предложения, используя предлагаемые варианты.

При *ознакомительном чтении* основная коммуникативная задача читателя состоит в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста (для английского языка – не ниже 180 слов в минуту) извлечь содержащуюся в нем основную информацию. Достаточно понимания 75% предикаций текста, если в остальные 25% не входят существенные для понимания его содержания положения текста.

Успешность обучения ознакомительному чтению зависит от соблюдения определенных условий:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания основной информации;
- исключение перевода на родной язык.

Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, легкие в языковом отношении, содержащие не менее 25-30% избыточной информации.

Работа с текстом осуществляется также в три этапа.

1. Предтекстовый этап:

- быстрое чтение с опорой только на знакомый языковой материал;
- выделение в тексте основных смысловых вех;
- поиск ответов на вопросы.

2. Текстовый этап:

- прочитать первый абзац текста и найти в нем предложение, содержащее основную (главную) информацию;
- расположить предложения текста в логической последовательности согласно содержанию;
- составить вопросы к тексту;
- прочитать вслух предложения из текста, которые объясняют название его темы;
- сформулировать идею текста.

3. Послетекстовый этап:

- выразить свое согласие (несогласие) с приведенными ниже утверждениями из текста;

- распределить данные ниже вопросы в последовательности, которая соответствует содержанию текста;
- составить план прочитанного текста;
- выразить свое отношение к прочитанному.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация.

При этом учитель должен учитывать, что этот вид чтения требует от читающего довольно высокой квалификации как чтения и владения значительным объемом языкового материала.

Примерный алгоритм обучения просмотровому чтению:

1. Внимательно прочитайте заголовок текста, постарайтесь вникнуть в его смысл, определить главную мысль текста.
2. Прочитайте первое предложение текста. Сопоставьте его содержание с заголовком.
3. Прочитайте первый абзац. Сооставьте его содержание со своим представлением главной мысли текста.
4. Просмотрите все остальные абзацы, сопоставляя их содержание с представлением главной мысли и обращая особое внимание на содержание первых предложений абзацев.
5. Сформулируйте ответ на вопрос: «О чем повествуется в тексте?».

Поисковое чтение направлено на нахождение в тексте конкретной информации. Читающему известно из других источников, что такая информация содержится в данной книге, статье, энциклопедии. Поэтому, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает изучающему чтению без детального анализа.

Условия, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- основная цель поиска - содержательная информация;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;
- начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т.е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;

– проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

Возможны задания со следующей формулировкой:

По заголовку (иллюстрации) сделайте предположение о теме и содержании текста.

По внешней структуре, особенностям полиграфического оформления текста определите тип (характер) текста.

Находя ключевые слова и другие сигналы, выделите в тексте интересующую информацию.

Обобщите полученную информацию, оцените ее с точки зрения актуальности и перспективности дальнейшего использования.

Просмотрите предложенные вам тексты и подберите из них факты, которые относятся к теме ..., которые могли бы служить иллюстрацией к тезису, утверждению

Укажите в тексте абзацы (в журнале – статьи, в книге – главы, в главе – параграфы), в которых содержатся данные о ..., характеристики

Найдите в статье определение (вывод, формулировку проблемы; термин, обозначающий ...) и зачитайте вслух.

Найдите в тексте факты, упомянутые в аннотации (резюме).

Отметьте в тексте места, дающие ответы на предложенные вопросы.

Уровень понимания текста проверяется при помощи специальных вопросов и заданий, при составлении которых учитываются уровни понимания текста, составленные на основании таксономии Блума. Описание соответствующих этим уровням умений, вопросов и заданий представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Описание уровней понимания текста с заданиями

Уровень понимания текста	Уровень понимания	Перечень проверяемых умений	Виды вопросов	Виды тестовых заданий
Общее понимание	УЗНАВАНИЕ ПОНИМАНИЕ ПРИМЕНЕНИЕ	1) определять тему и основную мысль текста; 2) обнаруживать в заголовке текста тему или основную мысль; 3) находить различие в двух или более текстах/сравнивать содержание текстов; 4) отличать основную информацию от второстепенной	Какова тема текста? Что отражает заголовок: тему или основную мысль текста? Что объединяет данные тексты? О каких проблемах ... Какое событие .. Какие перемены...? Что заставило героя...? Кого автор называет.../ считает...?	с выбором ответа; на установление соответствия; на исключение лишнего; на группировку информации; на определение последовательности; на аналогию; вопросы с ограничением ответа или с открытым кратким ответом

Выявление информации	УЗНАВАНИЕ ПОНИМАНИЕ ПРИМЕНЕНИЕ	1) быстро просматривать текст; 2) определять смысловую структуру текста и отбирать нужную информацию; 3) находить необходимую информацию, перефразированную в вопросе	Разделяешь ли ты мнение автора? Аргументируй свой ответ. Согласен ли ты с тем, что... Аргументируй свой ответ.	с выбором ответа; на установление соответствия; на исключение лишнего; на группировку информации; на определение последовательности; на аналогию; вопросы с ограничением ответа или с открытым кратким ответом
Интерпретация текста	ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИЗ СИНТЕЗ	1) соотносить заключенную в тексте информацию с информацией из других источников /личным опытом; 2) делать выводы по содержанию текста; 3) находить аргументы, подтверждающие мнения/Высказывания; 4) объяснять заглавие текста	Соотнеси.... Как бы ты поступил в данной ситуации? Найди в тексте аргумент/ аргументы, подтверждающие высказывание... Как ты понимаешь заглавие текста? Как еще можно было бы озаглавить текст?	вопросы с открытыми развернутыми ответами; задания на аналогию, задания, требующие аргументированных ответов; задания на выделение существенных признаков; сравнение объектов

<p>Рефлексия относительно содержания текста</p>	<p>АНАЛИЗ СИНТЕЗ ОЦЕНКА</p>	<p>1) различать объективную и субъективную информацию; 2) связывать информацию текста с фактами/событиями реальной действительности; 3) аргументировать свою точку зрения</p>	<p>Выскажите свое отношение к позиции автора/героя. Как автор относится к своему герою? Обоснуйте свое мнение. Что в данном отрывке удивило вас больше всего? Почему?</p>	<p>свободные задания с открытыми ответами; вопросы, требующие формулировки и аргументации собственного мнения; тексты с ошибками; задания на реконструкцию событий</p>
<p>Рефлексия относительно формы подачи текста</p>	<p>АНАЛИЗ СИНТЕЗ ОЦЕНКА</p>	<p>1) обнаруживать иронию, юмор, различные оттенки смысла, выраженные словом</p>	<p>Обладает ли автор/герой чувством юмора. Приведите примеры из текста.</p>	

Рекомендации:

- *Подберите тексты для изучающего, ознакомительного, поискового и просмотрового чтения.*
- *Составьте предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания к ним.*
- *Разработайте вопросы для проверки понимания прочитанного и установления уровня понимания содержания прочитанного текста.*

Задания для самостоятельной работы с текстом и другими источниками информации [18]

1. Ознакомьтесь с опорным материалом по теме (например, материалом учебника); составьте аннотацию, реферат; выпишите определения основных понятий; законспектируйте основное содержание; составьте план содержания; выпишите ключевые слова.

2. Выполните задания-ориентиры в процессе чтения или прослушивания рекомендуемого материала:

- ответьте на заранее поставленные вопросы по содержанию;
 - найдите ответы на проблемные вопросы;
 - выберите правильный ответ из ряда данных;
 - выберите из текста положения, раскрывающие смысл данных тезиса;
 - упорядочьте пункты плана в соответствии с логикой излагаемого материала;
 - проиллюстрируйте тезисы примерами из текста;
 - составьте вопросы и задачи по содержанию;
 - исправьте неверные утверждения;
 - модифицируйте, дополните заранее данные определения.
3. При работе над темой выполните следующие задания:
- составьте глоссарий основных научных понятий;
 - составьте план-конспект по теме;
 - подберите материалы из дополнительных источников к пунктам плана темы;
 - упорядочьте пункты плана в соответствии с логикой изложения материала по теме;
 - прочтите дополнительные источники по теме в соответствии с планом;
 - подберите иллюстрации к излагаемым в задании тезисам, положениям и определениям;
 - подберите определения понятий к исходным данным;
 - составьте библиографию и аннотацию по теме;
 - самостоятельно составьте вопросник по основным вопросам темы.

Обучение говорению

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемый средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Основной целью обучения говорению является развитие у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях.

Говорение предполагает диалогическое, полилогическое и монологическое общение.

Говорение также и любое другое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закрепленные операции, выработанные под контролем сознания с помощью разнообразных тренировочных/подготовительных и речевых/коммуникативных упражнений.

Подсистема подготовительных/тренировочных упражнений призвана обеспечить условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления.

Приведем *примеры подготовительных упражнений*:

- ответить на вопрос, употребив образцы (слова, конструкции, речевые формулы);
- заменить в предложении выделенные слова синонимами/антонимами;
- назвать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные речевые/этикетные формулы;
- подобрать предложения в хронологическом порядке на темы: «У врача», «Пишу письмо другу» и др.;
- преобразовать повествовательные предложения в вопросительные;
- расширить/сократить указанные предложения;
- описать предмет/явление двумя-тремя фразами;
- объяснить указанные слова на иностранном языке;
- восстановить в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;
- составить ассоциогамму на указанную тему, например «Экология»;
- сгруппировать слова по семантическому полю или словообразованию.

Речевые упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Речевые упражнения не рассматриваются как одноуровневая подсистема. Динамика формирования речевых умений, предполагающая в качестве конечной цели свободное комбинирование материала адекватно коммуникативному намерению, связана с разработкой упражнений двух групп - для обучения подготовленной (с позиции преподавателя - управляемой) речи и для развития умений неподготовленной (неуправляемой) речи.

При порождении подготовленного высказывания обучающиеся опираются на память, ассоциации, правила и многочисленные формальные подсказки. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как в большинстве своем он связан не только с заданным материалом, но и с подсказанным содержанием.

Неподготовленная речь — сложное речевое умение, которое проявляется в способности обучающихся без затрат времени на подготовку решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых ситуациях.

Предлагайте обучающимся очень простые задания, выполняя которые обучающимся будет необходимо говорить одно-два слова. Постепенно выводите упражнения на уровень, где обучающимся необходимо будет использовать предложения. Постепенно выводите обучающихся на уровень сложных мыслительных процессов. Хвалите обучающихся за каждую попытку говорить на иностранном языке. Отводите время на продумывание ответа на иностранном языке, некоторым обучающимся необходимы моменты тишины, чтобы обдумать ответ

Этапы развития подготовленной речи:

1. Видоизменение текста-образца.

2. Порождение самостоятельного высказывания:

а) с помощью вербальных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и др.);

б) с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и др.);

в) с опорой на изученную тему.

Этапы развития неподготовленной речи:

а) с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, художественный или документальный фильм и др.);

б) с опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся (на однажды прочитанное или увиденное, на собственное суждение, на фантазию и др.);

в) с опорой на проблемную ситуацию, в том числе в ролевых играх и дискуссиях.

Речевые упражнения для обучения подготовленной диалогической речи:

- ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые);
- постановка узловых вопросов к тексту;
- диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста;
- составление диалога на изучаемую тему и заданную ситуацию;
- драматизация монологического текста;
- дополнение или видоизменение диалога; составление направленного (или самостоятельного) диалога по содержанию рассказа (кино-, диафильма и др.);
- объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог;
- положительный или отрицательный ответ на вопрос и пояснение его;
- завершение диалога с ориентацией на подсказку (кто, с кем говорит, где, когда и о чем) и др.

Речевые упражнения для обучения подготовленной монологической речи:

- воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица, видоизменением композиции изложения и др.);
- составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану; на заданную тему, изложенную кратко на родном языке, и др.);
- описание картины или серии картин (карикатур, немого фильма или диафильма и др.), связанной (ых) с изучаемой темой;
- воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы;
- объяснение на иностранном языке заголовка;
- определение и краткое обоснование темы прослушанного рассказа (радиопередачи, доклада, выступления);
- выделение в сообщении смысловых частей, озаглавливание их;
- пересказ (близкий к тексту, пересказ-реферат, пересказ-резюме);
- сокращение прослушанного сообщения или прочитанного рассказа (незначительное), передача информации несколькими фразами;
- составление плана прослушанного рассказа;
- изложение диалога в монологической форме и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной диалогической речи:

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- проведение комбинированных диалогов (с репликами и комментариями других обучающихся);
- проведение ролевых игр или викторин;
- проведение дискуссии или диспута;
- беседа за круглым столом и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной монологической речи:

- придумывание заголовка и его обоснование;
- описание картины или карикатур, не связанных с изученной темой;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;
- определение и обоснование квинтэссенции высказывания;
- характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и др.);
- оценка прослушанного или прочитанного;
- составление кратких объявлений и текстов открыток.

Упражнения всех перечисленных этапов должны отвечать, кроме того, следующим требованиям: быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления, быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной цели выполнения упражнений), активизировать умственную деятельность обучающихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации:

Предлагайте обучающимся упражнения (например, подготовить интервью в новостной программе или сказать речь), для выполнения которых им необходимо использовать более высокий уровень языка. Смотрите видео с официальными речами и помогите обучающимся заметить, как построена речь. Используйте Общеввропейскую систему определения уровня владения иностранным языком для определения уровня сложности материала и разработки заданий более высокого уровня. Используйте скаффолдинг или разговорные рамки для того чтобы помочь обучающимся в подготовке речевого акта. Например, прежде чем начать высказываться, попросите обучающихся записать свои аргументы за и против. Формулируйте вопросы, которые требуют более высокого уровня мышления: обучающиеся будут вынуждены давать более развернутые ответы.

Обучение письменной речи

Письмо - продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта, как зеркало культуры и традиций каждой страны.

При построении письменного текста автор следует, как правило, определенной логической схеме: мотив, цель, предмет, адресат. Эта цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структуре текста.

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний.

Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля. Цепочка последовательных речевых действий разворачивается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора.

Механизм внутренней речи, т.е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль. При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух.

Пишущий сначала представляет себе или воспринимает (при записи со слуха) те звуковые комплексы, которые подлежат фиксации. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. При порождении письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего происходит ассоциация их с соответствующими фонемами.

Основными письменными произведениями обучающихся будут: личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, рефераты, проектная и курсовая работы.

Обучающиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи, т.е. составлять письмо «самому себе» с целью организации собственной речевой деятельности.

На всех этапах обучения развиваются стратегические умения, к основным из которых относятся следующие:

- использовать текст-образец в качестве информационной и языковой опоры;
- сверять написанное с образцом;
- обращаться к справочной литературе и словарям;
- пользоваться перифразой;
- упрощать письменный текст;
- использовать слова — описания общих понятий;
- прибегать к синонимическим заменам;
- связывать свой опыт с опытом партнера по общению.

Обучение письменному выражению мыслей осуществляется с помощью подготовительных (тренировочных) и речевых упражнений.

Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по различным признакам, эквивалентным заменам (лексическим или грамматическим), вопросо-ответным умениям, выборочному переводу и др.

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения.

Механизмы письменного составления текста осуществляются примерно следующим образом:

- 1) наличие у автора письменного текста речевого намерения, т.е. представление о том, что будет написано, кому и с какой целью;
- 2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи;
- 3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;
- 4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов.

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письма:

- передача в письменном высказывании главной мысли;
- выбор способа передачи главной мысли - индуктивный или дедуктивный;
- передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста;
- правильное (нормативное и узуальное) оформление текста;
- использование знаков графики, орфографии и пунктуации для выражения субъективной информации;
- выделение в письменном высказывании основных мыслей (абзацев), а также зачина, середины и концовки;
- соблюдение логики изложения;
- учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи.

Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп с учетом сложности содержания, объема текста, характера опор и роли творчества при их выполнении:

1) репродукция с использованием формальных опор (ключевых слов, речевых формул, заголовков/подзаголовков, образцов из учебника, таблиц):

– воспроизведение печатного текста или текста, воспринятого на слух по ключевым словам (речевым формулам);

– письменно обоснованное прогнозирование содержания текста с опорой на заголовки, подзаголовки и план;

– составление текста с помощью цепочки логически связанных предложений;

2) репродукция содержания с опорой на текст:

– письменные вопросы к тексту;

– составление плана (в форме вопросов или номинации);

– дополнение или сокращение текста;

– озаглавливание текста с письменным обоснованием выбранного заголовка;

– трансформация диалога в монолог;

– видоизменение диалога (введение нового действующего лица, изменение ситуации общения);

– характеристика одного из действующих лиц: с помощью данных, содержащихся в тексте, и др.;

3) продукция с опорой на изобразительную наглядность:

– описание картины, открытки, фрагмента кино-, диафильма;

– написание изложения с опорой на картину/фрагмент кинофильма;

– написание сочинения с опорой на текст, серию рисунков и двух-трех проблемных вопросов;

– составление и запись диалога по содержанию картины (работа в парах);

– составление письменной рецензии на текст, посвященный описанию картины, и др.;

4) продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт (на однажды увиденное или прочитанное):

– составление развернутых планов/анкет, связанных с изучаемой темой (но не с текстом);

– изложение содержания прослушанного текста, не связанного с изучаемой темой, и оценка информации;

- составление письменной оценки доклада, сделанного одним из одноклассников на уроке;
- написание курсовой/проектной работы (старшие этапы обучения в школах с полным языковым погружением);
- написание рецензии на курсовую/проектную работу;
- сочинение на тему, указанную учителем;
- составление текста официального и неофициального письма (текста объявления). Если сравнить между собой даже наиболее трудные типы речевых упражнений, то легко заметить, что наряду с общими моментами (комплексом трудностей, направленностью внимания на содержание, новизной информации) они имеют некоторое отличие.

Более сложные упражнения связаны с собственным определением содержания высказывания, с отсутствием формальных или содержательных опор. Один и тот же тип упражнения, например, изложение или сочинение, может видоизменяться в зависимости от уровня языковой подготовки и сложности темы.

Остановимся на более подробном анализе отдельных типов упражнений.

– *Когда Вы разрабатываете упражнение, убедитесь, что оно отображает цель (описать, объяснить, обучить), аудиторию (читатели журнала или вебсайта) и жанр текста (брошюра, страница вебсайта, e-mail). Проконсультируйтесь с учителем иностранного языка. Просмотрите Ваши материалы и совместно разработайте письменные задания. Давайте обучающимся задание писать разножанровые тексты.*

– *Цели написания определяют жанр изложения материала. Тексты, которые имеют целью пересказать информацию, пересказывают события в хронологическом порядке. Отчеты описывают положение вещей. Обучающие тексты объясняют, как нужно что-то делать. Тексты - объяснения рассказывают, как и почему что-то происходит. Тексты-переубеждения отстаивают определенную точку зрения, в то время как тексты-обсуждения отображают разные мнения. На каждом предмете используются тексты разных жанров в большей или меньшей степени. Например, на уроке истории чаще всего встречаются тексты хронологического характера; на уроке биологии - тексты описательного характера; на уроке химии встречаемся с обучающими текстами. География объясняет, как и почему происходят определенные процессы в природе. Но почти на всех предметах необходимо уметь представлять определенное мнение со всех сторон.*

Реферирование и аннотирование. Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию необходимо учитывать не только специфику

операций, лежащих в основе создания вторичных текстов, но и специфические особенности реферата и аннотации как текстов информационного жанра.

Основными функциями реферата являются поисковая, коммуникативная и частично оценочная.

Обязательным для реферата является требование ясного и точного воспроизведения содержания первичного текста. Сжатие текста происходит за счет сокращения тематической части, однако сохраняются семантические свойства информации, клише, термины и общепринятые сокращения.

В структуре реферата принято выделять три основные части: заголовочную, собственно реферативную и справочную.

Заголовочная часть состоит из заглавия реферата (названия статьи, журнала); фамилии автора; места, времени и условий проведения работы/исследования.

Реферативная часть является основной. Это результат аналитико-синтетической деятельности референта, отражающей основное содержание первичного текста.

Справочная часть содержит дополнительные сведения: описание иллюстраций, схем и таблиц, библиографию, ссылки на дополнительную литературу и др. Критический анализ, по мнению многих авторов, не входит в задачу референта, краткая оценка не исключается. Реферат и аннотация принадлежат к жанру научной литературы и имеют схожие коммуникативные функции.

К отличительным чертам аннотации относятся обобщенность, лаконичность изложения, небольшой объем, оценочная направленность и монотемность содержания. Аннотации свойственно также типичное употребление языковых единиц и стереотипность оборотов.

Аннотация выполняет три основные функции: информативно-познавательную, оценочную и побудительно-рекомендательную.

Знание основных особенностей реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации как специфических текстов, обладающих единством формы и постоянством структуры, имеет важное значение для обучения письменному вторичному тексту.

Для успешного выполнения письменного реферата необходимо:

- 1) уметь преобразовывать текст;
- 2) знать терминологию соответствующей науки;
- 3) корректно оформлять ссылки на литературу;
- 4) обобщать факты, излагаемые в первичном тексте;
- 5) пользоваться сокращениями.

Реферированию и аннотированию предшествуют следующие упражнения:

- выписывание из текста указанных фактов (терминов, клише, ключевых слов, синонимических оборотов и др.);
- нахождение в тексте фактографической или оценочной информации;
- составление списка проблем, затронутых в тексте;
- комментирование цифровых данных, реалий или имен собственных, встречающихся в тексте;
- письменный пересказ текста;
- группировка материала, например, выделение ключевой информации и второстепенной (дополнительной и дублирующей);
- сокращение текста;
- формирование оценки текста (выводов, summary) и др.

Написание писем неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть:

- а) этикетными формулами неофициального и делового письма (приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и др.);
- б) правилами организации иноязычного письменного текста, включая умение оформлять адрес на конверте;
- в) соблюдение правил орфографии и пунктуации.

Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений, тексты заявлений.

В письмах сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и др. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщать то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью.

Регулярно предлагайте обучающимся выполнять письменные задания более высокого уровня. Например, дайте им задание создать брошюру, страницу вебсайта или написать статью в газету. Обсудите образцы разного содержания, для того чтобы обучающиеся поняли структуру работы. Используйте Общеввропейскую систему определения уровня владения иностранным языком при разработке заданий более высокого уровня. Пользуйтесь приемом скаффолдинга для подготовки обучающихся к выполнению письменного задания. Задавайте обучающимся вопросы, которые подскажут им, какого рода информация должна быть включена в письменный ответ. Формулируйте задания высокого уровня мыслительной деятельности.

Языковые ошибки и их исправление

С точки зрения знания языка заблуждения и ошибки неизбежны. Языковые ошибки учеников следует отмечать и обращать их внимание на совершенные ошибки доступным для них способом. Однако ошибки не могут повлиять на оценку, если ученик может доступно продемонстрировать свои знания. Главная задача ученика передать свое сообщение, грамматика при этом может страдать. Постепенно самовыражение становится более точным и корректным.

Как правило, в устной речи учитель исправляет возникшую ошибку с помощью перефразирования; при этом повторения правильной формы от ученика не требуется, потому что это может прервать выражаемую мысль, а также ученик может потерять уверенность в выражении мыслей на неродном языке. Если одна и та же ошибка повторяется вновь, в конце объяснения соответствующей темы учитель приводит примеры правильных форм и при необходимости уделяет внимание грамматике.

Помимо этого, либо педагог, либо класс в целом в ходе совместной деятельности могут привести некоторые соответствующие теме примеры выражений, имеющие то же самое лингвистическое содержание.

При проверке письменных работ языковые ошибки также не учитываются, если выраженная мысль или текст понятны, но педагог указывает это в своих комментариях.

На встрече учителя-предметника с учителем языка обсуждается проблемный языковой материал, чтобы учитель языка мог повторить тему на следующем уроке.

Отдельная проблема, когда ученики, отвечая на вопросы, используют родной язык. Поскольку вначале ограниченный словарный запас и знание языка могут стать препятствием при высказываниях и ответах, то на первой стадии обучения это (по крайней мере, частично) разрешается. При этом следует договориться, в какой момент все ученики перейдут на ответы на неродном языке и, начиная с того момента, применение родного языка становится скорее исключением.

4. Особенности оценивания языковых и предметных компетенций обучающихся в контексте CLIL

Преподаватели, применяющие в своей работе образовательную технологию CLIL, достаточно часто сталкиваются с проблемой оценивания результатов обучения. Как правило, возникает ряд вопросов, на которые не всегда можно ответить однозначно:

- что оценивать - знание языка или учебного предмета (контент)?
- какой язык (родной или иностранный) использовать для оценивания результатов обучения?
- каковы инструменты оценивания?
- каким образом оценивать прогресс в обучении?
- каким образом обучающийся должен преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в процессе обучения по CLIL?
- как исключить оценивание языкового компонента при оценивании содержания устного/письменного высказывания?
- каким образом оценить/измерить степень сформированности навыка/процесса? Например, способность планировать/исследовать и способность прийти к какому-либо умозаключению;
- как (и следует ли вообще) оценивать работу в группе?

Марш Д. и Койл Д. приводят ряд принципов, которыми, по их мнению, следует руководствоваться при оценивании работы обучающихся в процессе обучения по CLIL [4]:

1) необходимо ставить четкие цели и задачи, которые в дальнейшем и определяют формат оценивания результатов обучения. Как правило, это, в первую очередь, знание контента либо определенная степень развития того или иного умения или навыка, и, во вторую очередь, развитие языковых умений;

2) использование формальных и неформальных методов оценивания, включающих разнообразные задания;

3) необходимо изначально знакомить обучающихся с форматом и критериями оценивания полученных знаний и сформированных умений и навыков в доступной для них форме. В этом случае обучающийся видит и осознает поставленные перед ним задачи;

4) при оценивании предметного содержания преподаватель должен по возможности использовать простые и понятные языковые конструкции (при условии, что оценивание происходит на изучаемом языке);

5) оценивание языкового компонента должно проводиться с учетом определенных целей обучения и контекста;

6) в рамках устного оценивания важно выделять определенное время на подготовку ответа (так называемое «wait time»);

7) использование техники скаффолдинга, направленной на оптимизацию лингвистической и предметной нагрузки на обучающегося, а также на стимуляцию общения на изучаемом языке. Примерами скаффолдинг являются: перифраз, ролевые игры, технология «think-pair-share», «jigsaw» и др.;

8) обучающимся необходимо принимать активное участие в процессе контроля и оценивания (самооценка и оценка работы одноклассников).

Из существующих двух основных подходов оценивания знаний суммативного (summative) и формативного (formative) авторы методики CLIL предпочитают последний. Суммативная оценка маркирует знания обучающегося на определенный момент (завершение раздела, окончание семестра и т.д.) и ассоциируется с формальным итоговым тестированием. Формативный подход – это более сложная система оценивания, поскольку она имеет прямой «диагностический» характер с целью оценивания непосредственного воздействия на последующие шаги обучающегося [4, с. 12].

На различных этапах обучения может меняться приоритетность компонентов оценивания знаний, однако, в целом неоспорима доминирующая роль предмета. *Авторы методики сравнивают эти два метода с оцениванием состояния растения. При суммативном оценивании Вы измеряете его высоту, а при формативном Вы оцениваете процесс ухода за растением, обеспечивающим его рост [4, с. 113].* Данный метод основывается на разнообразных формах систематического (на каждом занятии) оценивания прогресса обучающегося в ходе учебного процесса [19]. Формативное оценивание дает репрезентативную и объективную картину учебных достижений обучающихся. Оно отражает реальный и значимый опыт обучения, динамику приобретения навыков и компетенций, умение обучающихся самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, возможность выявлять и устранять возникающие при обучении трудности. Формативное оценивание предполагает устойчивую и эффективную обратную связь с обучающимися, их мотивированное участие в процессе собственного обучения и умение оценивать свои знания самостоятельно. Этот метод обеспечивает корректировку и индивидуализацию процесса обучения с учетом результатов оценивания. Оценивание содержательных предметных знаний может осуществляться как на родном, так и на иностранном языках в зависимости от сложности предмета и приоритетности задач.

При оценивании учителю необходимо знать ответ на три главных вопроса:

- 1) Что мы оцениваем: контент, язык или и то и другое?
- 2) Что важнее?
- 3) Как это сделать?

1) Контент всегда должен доминировать в CLIL с точки зрения целей обучения, даже если хотим изучать язык наряду с контентом.

2) Контент.

3) Важно определить необходимый для оценивания аспект контента:

– фактуальная информация (детали);

– общее понимание (основные моменты);

– способность умело обращаться с контентом, используя навыки мышления высокого порядка, такие как интерпретация, анализ, синтез, применение;

– способность исследовать тему самостоятельно и расширить знания по предмету.

При оценке языковых компетенций в рамках интегрированного обучения английскому языку и естественнонаучным предметам рекомендуется использовать следующие критерии:

– знание терминов предметов естественнонаучного цикла на английском языке;

– использование терминов на английском языке на уроках физики, химии, биологии, естествознания, информатики;

– составление словосочетаний и целого предложения на английском языке по физике, химии, биологии, естествознанию, информатике;

– построение высказываний на изучаемую тему по предметам естественнонаучного цикла на английском языке;

– участие в различных ситуациях общения и соблюдение речевых норм (диалог) на английском языке на уроках физики, химии, биологии, естествознания, информатики;

– пересказ прослушанного/прочитанного материала по данной теме предметов естественнонаучного цикла на английском языке;

– составление предложения на английском на основе аудиовизуального материала по физике, химии, биологии, естествознанию, информатики;

– понимание содержания учебного текста по химии, физике, биологии, информатике на английском языке по теме, умение переводить этот текст на язык обучения.

В целом, система оценивания знаний обучающихся при интегрированном обучении на уроках английского языка и информатики, физики, химии, биологии, естествознания должна быть направлена на:

1) пополнение словарного запаса слов на английском языке;

2) развитие умений выражать мысли, передавать информацию последовательно в устной форме на английском языке;

3) формирование умений слушать речь учителя и обучающихся, аудио/видеозаписи, понимать смысл услышанного текста на английском языке;

4) понимание прочитанного текста на английском языке по изучаемой теме;

5) передачу информации в письменной форме (по необходимости).

Кроме этого, существует еще и самооценка и взаимооценка.

С точки зрения долгосрочной перспективы, можно утверждать, что те обучающиеся, которые понимают, что они учат и как достичь высококачественного понимания, будут показывать больший прогресс.

Взаимооценка вовлекает обучающихся в диалог и показывает понимание ими изучаемой темы. При взаимооценке происходят общение, обсуждение между обучающимися, и это ведет к лучшему пониманию материала. Хорошей самооценке способствует предварительная взаимооценка.

Важно отметить, что при оценке языковых компетенций в рамках интегрированного обучения английскому языку и естественнонаучным предметам, необходимо основываться на коммуникативном подходе, при котором оцениваются не знание формы, грамматическая и лексическая корректность, а правильная передача смысла. Для реализации данного подхода требуется комплексное оценивание предметных и языковых компетенций.

К примеру, в таблице 3 показаны критерии для оценивания устного выступления на научную тему в случае, если отдельно оценивать предметные и языковые компетенции.

Таблица 3 – Критерии оценивания устного выступления

Уровень	Оценка контента	Оценка языка			
		Словарь и структуры	Точность	Непринужденность и взаимодействие	Связность речи
5	Овладел всеми понятиями по теме (разделу, предмету в целом)	Владеет расширенным объемом слов и структур	Использует лексику по назначению и не делает грамматических ошибок	Может с легкостью излагать тему и реагировать на вопросы без затруднений	Связно и последовательно излагает тему, использует сложные формы связывания текста
4	Овладел большей частью понятий по теме (разделу, предмету в целом)	Владеет требуемым объемом слов и структур	Адекватно использует лексику, делает незначительные грамматические ошибки, которые не мешают пониманию	Может излагать тему достаточно непринужденно, но реагировать на вопросы с некоторыми затруднениями	Связно излагает тему, используя простые формы связывания текста
3	Овладел частью понятий по теме (разделу, предмету в целом)	Владеет достаточным объемом слов и структур	Не всегда правильно (по назначению) использует лексику, иногда делает грамматические ошибки, которые мешают пониманию	Может излагать тему при условии наличия опоры. Нуждается в переформулировке вопросов	Связно излагает тему при условии наличия опоры. Использует простые формы связывания текста
2	Овладел ограниченным объемом понятий	Владеет лимитированным объемом слов и	Частые ошибки в использовании лексики и	Может излагать тему, используя короткие фразы.	Ограниченные знания контента и языка не позволяют

	по теме (разделу, предмету в целом)	структур	грамматических структур, которые затрудняют понимание	Вопросы должны быть повторены и переформулированы	делать связное высказывание по теме
1	Не овладел понятиями по теме (разделу, предмету в целом)	Не владеет достаточным объемом слов и структур	Значительные пробелы в овладении лексикой и грамматическими структурами делают невозможным понимание	Не может ответить на вопросы	Речь не связная

Сравним предыдущую таблицу (таблица 3) с таблицей 4, в которой даны критерии для оценки процесса, например, составления отчета по выполнению лабораторного эксперимента. Различные этапы выполнения эксперимента даны в качестве результата оценки, по которому предусмотрены баллы (уровни достижения результата). Как видим по таблице, ни предмет, ни язык явно не выделяются.

Таблица 4 – Оценивание процесса

Описание критериев	Описание уровней и баллы		
	3	2	1
Определить проблему и планировать работу	Предлагает гипотезу, на основании которой проблема может быть решена	Предлагает гипотезу адекватную проблеме, но он/она не может объяснить, как собирается ее проверить	Предлагает гипотезу, не имеющую отношения к эксперименту
Формулировать гипотезы и предлагать стратегии	Предлагает эксперимент, соответствующий гипотезе	Предлагает эксперимент, частично соответствующий гипотезе	Предлагает эксперимент, не имеющий отношения к гипотезе
Следовать процедурам и собирать информацию	Собирает и организует данные, используя соответствующие инструменты (таблицы, диаграммы, графики ...)	Изучение данных показывает отсутствие точности и организации	Собранные данные и информация полностью не соответствуют требованиям
Интерпретировать полученные данные и делать выводы	Выводы подтверждают первоначальную гипотезу и ее достоверность	Выводы частично подтверждают первоначальную гипотезу	Выводы не имеют отношения к первоначальной гипотезе

В идеале, для оценивания в рамках интегрированного обучения языку и предмету нужны дескрипторы, аналогичные Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [20], которые разработаны для оценивания языковых компетенций.

Таким образом, оценивание достижений обучающихся в рамках интегрированного обучения предмету и языку имеет следующие особенности:

1. Учебные достижения по предмету оцениваются при формативном и суммативном оценивании на основе критериев оценивания в соответствии с системой целей обучения предмету.

2. Языковые навыки не оцениваются при суммативном оценивании, но учитель наблюдает за их развитием, помогает, поддерживает, оценивает в процессе формативного оценивания при изучении предмета.

3. Для проведения комплексного оценивания предметных и языковых компетенций необходимо разрабатывать дескрипторы в соответствии с предметным содержанием и языковыми особенностями применительно к предметам, изучаемым на иностранном (английском) языке.

Заключение

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL) является современной образовательной технологией, успешно применяемой во многих странах.

Данный дидактический подход позволяет формировать и консолидировать языковые и предметные знания, навыки и умения и, таким образом, через деятельность находить самые короткие и естественные пути к созданию мощных побудительных и мотивирующих факторов, т.е. дает возможность сформировать компетенции на иностранном языке в едином учебном контексте с предметным полем.

Предметно-языковое интегрированное обучение на практике может быть выражено в различных формах, начиная с малых, основанных на конкретной теме, многонедельных проектных модулях в рамках одного предмета, в семестровых или круглогодичных темах междисциплинарных единиц, и заканчивая внедрением в учебные планы, а, следовательно, постоянной интеграцией в образовательный процесс с долгосрочной перспективой.

К учителю, уже работающему или желающему работать в формате методики CLIL, предъявляются повышенные требования. Как показывает практика, ему недостаточно хорошо владеть языком или отлично знать грамматику, но и необходимо обладать предметными знаниями и быть способным выразить все это на иностранном языке.

В задачи учителя CLIL входит как можно интереснее организовать занятия, используя разнообразные формы подачи материала, делая акцент на индивидуальную и творческую деятельность обучающихся. Таким образом, можно говорить о специфических профессиональных компетенциях преподавателей CLIL:

- знаниями психологических аспектов двуязычия;
- языковыми навыками в области преподаваемой дисциплины;
- знаниями большого числа методик по обучению предмету дисциплины и иностранному языку;
- способностью преподавать дисциплину на иностранном языке;
- готовностью к постоянной профессиональной переподготовке и повышению квалификации.

Что касается оценивания достижений обучающихся, то в рамках интегрированного обучения предмету и языку назрела необходимость в разработке дескрипторов, предназначенных для комплексной оценки предметных и языковых компетенций обучающихся.

Список использованной литературы

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. - № 33 (25278). - 2007. - 1 марта.
2. Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы. Утвержден совместным приказом и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344 и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 1066.
3. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – OUP, 2002. – 204 p.
4. Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. CLIL Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press. - 2010. - 173 p.
5. Novotná J. Teacher training for CLIL – Competences of a CLIL teacher. – In: M. Hejný and J. Novotná (Eds.) / Novotná J., Hadj-Mousová Z., Hofmannová M. // Proceedings of SEMT 01. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. – 2001. – P. 122-126.
6. Wolff, D. Bilingualer Sachfachunterricht in Europa [Electronic resource] : Versuch eines systematischen Uberblicks (Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview) / D. Wolff. — Mode of access: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/ARAL_2011_CLIL_article.pdf
7. Dalton-Puffer, C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles [Electronic resource] / C. Dalton-Puffer // Annual Review of Applied Linguistics. — Mode of access: http://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/ARAL_2011_CLIL_article.pdf
8. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The information network on education in Europe [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.eurydice.org.2006>
9. Лалетина, Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Т. А. Лалетина. — Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/8574>
10. Крашенинникова, А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] / А. Е. Крашенинникова. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm
11. British Council CLIL [Electronic resource] : (Content and Language Integrated Learning) Introduction / Teaching English. — Mode of access: <http://www.britishcouncil.org>
12. Хамитова Г.А. «Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития»/Курс лекций для студентов III-IV курсов специальности 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», 5В01190

«Иностранная филология», 6M021000 «Иностранная филология». – Режим доступа: http://repository.ineu.edu.kz/library/pdf/Хамитова_ГА_Полиязычное_образование_Учпособие.pdf

13. European Framework for CLIL Teacher Education. — [ER]. Access mode: <http://www.ecml.at>

14. Интегрированное обучение английскому языку и учебным предметам ЕМЦ (информатика, физика, химия, биология, естествознание). Учебно-методическое пособие. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016. – 111 с. – Режим доступа: <https://nao.kz/files/blogs/1488274245371.pdf>

15. Ажигулова М.С. Методические рекомендации по разработке и ведению занятий по предметам «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика» на английском языке. – Режим доступа: <http://orleuastana.kz/kz/2017/11/01/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-i-vedeniyu-zanyatij-po-predmetam-fizika-himiya-biologiya-informatika-na-anglijskom-yazy-ke/>

16. Teaching Knowledge Test (TKT). Mode of access: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>

17. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. - М.: Высшая школа, 1987. - 207 с.

18. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка/Справочное пособие. — 5-е изд., стереотип. — Мн.: Вышэйшая школа, 1999. — 522 с.

19. L. Dale, R. Tanner, CLIL Activities: a resource for subject and language teachers, Cambridge University Press, 2012. – P.13.

20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). - Mode of access: <https://rm.coe.int/1680459f97>

21. Жетписбаева Б.А., Кубеева А.Е., Мазачова Н. // Вестник Карагандинского университета, Серия «Педагогика», 2016. -№ 4(84).- С.8-15

Приложения

Приложение А

Разработка урока по учебному предмету «Химия» (7 класс)

Средняя общеобразовательная школа №18

Учитель химии Доскендинова Гульмира Темерхановна

87774622177, dos.gum@mail.ru

Данная разработка может использоваться на уроках химии в 7 классе обновленного содержания.

Данный урок проводится как урок с использованием ИКТ и методики CLIL.

Происходит развитие наглядно-образного мышления за счёт повышения уровня наглядности, возникает возможность экономии учебного времени и выполнения за счет этого большего количества учебных заданий.

Предполагается, что урок будет способствовать формированию следующих УУД:

Личностных: стимулирование проявления интереса к новому содержанию учебного знания, развитие умения фиксировать изменения в уже имеющихся знаниях, эмоциональный мотив, позиционный мотив, развитие стремления к получению высокой оценки;

Регулятивных: следовать заданной цели, осуществлять самопроверку по эталону, корректировать самооценку, видеть и исправлять указанные ошибки, адекватно воспринимать оценку взрослых и сверстников;

Коммуникативных: деятельность в рамках сотрудничества, умение работать в группе, умение общаться, слышать и слушать;

Познавательных: анализ объекта с целью выделения признака, установление причинно-следственных связей, построение логических цепочек рассуждения.

Данный урок проводится для класса, в котором обучаются дети средних возможностей, но среди них можно выделить группу сильных обучающихся.

Урок рассчитан на сорок минут, состоит из трех частей: первый мотивационный, второй операционный, включает в себя пять приложений, состоящих из карточек заданий по формативному оцениванию и третий итоговый.

На протяжении всего урока применяются элементы английского языка для совершенствования понятийного аппарата, умения проводить и описывать самостоятельно выполненные химические эксперименты, используя родной язык и английский язык в химии.

Раздел долгосрочного планирования: 7.2 А Атомы. Молекулы. Вещества.	Школа:18
Дата:	Ф.И.О. учителя: Доскендинова Гульмира Темерхановна
Класс: 7	Участвовали: Не участвовали:
Тема урока	Химические элементы. Простые и сложные вещества
Цели обучения, которые помогают достичь результата на данном уроке	7.1.2.2 - знать, что каждый химический элемент обозначается символом и является определенным видом атомов; 7.1.2.3 - классифицировать элементы на металлы и неметаллы; 7.1.2.4 - классифицировать вещества на простые и сложные
Цели урока	1. Формировать определение понятия «простое и сложное вещество», «химический элемент». 2. Дать названия химическим элементам, обучить делению элементов на металлы и неметаллы, по формуле вещества научить определять простое или сложное вещество. 3. Описывать физические свойства металлов и неметаллов; определять по свойствам металл и неметалл.
Критерии оценивания	- знает, что каждый химический элемент обозначается символом и является определенным видом атомов; - классифицирует элементы на металлы и неметаллы; - классифицирует вещества на простые и сложные
Языковые цели	Совершенствовать понятийный словарь, поэтому ученики будут использовать в речи (письменной и устной) определения: атом(atom), молекула(molecule), химический элемент(chemical element), простое вещество (simple substance), сложное вещество (complex substance) ; умение проводить и описывать самостоятельно выполненные химические эксперименты, используя родной язык и английский язык в химии
Привитие ценностей	<i>Национальное единство, мир и согласие в нашем обществе.</i> Уважение при выполнении групповой работы, межэтническое согласие; Общество Всеобщего Труда. Труд и творчество;

	Обучение на протяжении всей жизни
Межпредметная связь	Предмет «Физика» (атомно-молекулярное учение; физические свойства металлов; физические свойства неметаллов)
Предшествующие знания.	Из курса естествознания обучающиеся знакомы с понятиями: атом, молекула, химический элемент, вещество, состав вещества, образование и получение веществ, природные, физические и химические явления

Ход урока

Запланированные этапы урока	Виды упражнений, запланированных на урок	Ресурсы
Начало урока 8 минут	<p>1. Организационный момент. Приветствие. Hello. Разделение по группам. прием «Времена года» 1 мин. Эмоционально-психологический настрой. Физ. минутка. 2 мин.</p> <p>2. Проверка домашнего задания. Работа по карточкам Назовите ученых, внесших вклад в атомно-молекулярное учение. <u>Что такое молекула?</u> <u>Что такое атом?</u> <u>Чем они различаются?</u> <u>What is a molecule?</u> <u>What is atom?</u> <u>How are they different?</u> Самооценка « Лестница успеха»</p> <p>3. Работа с таблицей: Изучение характеристики состава и свойств молекул. Таблица 1(1мин.)</p> <p>4. В природе существует огромное количество веществ.</p>	<p><i>Цель деления на группы: создать условия для развития познавательной самостоятельности обучающихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством взаимодействия в процессе выполнения группового задания для самостоятельной работы.</i></p> <p>Приложение 1</p> <p>Приложение 2</p>

	<p>Мы с вами выяснили, что вещества состоят из атомов и молекул.</p> <p>Атомы, в обычных условиях, не могут долго существовать по одиночке. Они способны соединяться с такими же или другими атомами.</p> <p>Что получается в результате? Как можно объяснить в природе большое разнообразие веществ? Как вы думаете, на какие пункты можно разделить вещества по составу? Совокупность атомов с одинаковыми или близкими характеристиками – это.....? Пытаясь ответить на вопросы, попробуйте, пожалуйста, сформулировать цель и задачи нашего урока.</p> <p>Вывод: Изучить понятия «простое и сложное вещество» (simple, complex substance), «химический элемент»(chemical element); научиться распознавать простые и сложные вещества.</p> <p>В ходе сегодняшнего урока узнаем, что получается в результате соединения атомов, как вещества разделяются по составу, что такое химический элемент, тема урока «Химические элементы. Простые и сложные вещества»</p>	<p><i>Переход на тему</i></p>
<p>Середина урока 32 минут</p>	<p>«Метод пометок» Обучающимся предлагается открыть учебники и выписать ключевые понятия (элемент, символы химических элементов, простое вещество, сложное вещество) и составить опорный конспект для более</p>	<p>Учебник 7 класса. Приложение 3 <u>М/д Минутка</u> Алгоритм реализации метода <i>1. Ученики исследуют соответствующую тему и подчеркивают</i></p>

	<p>эффективного усвоения материала. Работа с учебником (10 мин.) Работа с таблицей 2 знакомство с названиями и химическими символами (2 мин.) Закрепление: метод «Минутка» в сочетании с методом «Горячий стул» (10 мин.) Тест № 1. Сколько простых веществ записано в ряду формул: H_2O, N_2, O_3, HNO_3, P_2O_5, S, Fe, CO_2, KOH. Тест № 2. К сложным относятся оба вещества: А) C (уголь) coal и S (сера) sulfur; Б) CO_2 (углекислый газ) carbon dioxide и H_2O (вода); water; В) Fe (железо) iron и CH_4 (метан); methane. Тест № 3. Выберите правильное утверждение: Простые вещества состоят из атомов одного вида. А) Верно True. Б) Неверно False. Тест № 4. В каком случае идёт речь о железе как о химическом элементе? А) Железо - это металл, который притягивается магнитом. Б) Железо входит в состав ржавчины. В) Для железа характерен металлический блеск. Г) В состав сульфида железа входит один атом железа. Тест № 5.</p>	<p>ту информацию, которую считают главной. Подобную работу ученики могут выполнять в группах или самостоятельно. 2. По истечении отведенного для изучения времени, ученики располагаются на «горячем» стуле и презентуют сформулированные ими ключевые выводы/информацию в течение одной минуты. 3. Другие ученики должны внимательно слушать и, в случае обнаружения спорных данных, отступления от темы или повторения, могут парировать ученику, сидящему на «горячем» стуле. Если подобное случается, то хронометрирование процесса прерывается. 4. Организатор или группа организаторов делают заключение о целесообразности парирования и обосновывают свое решение. 5. Если парирование признано целесообразным, ученик, находящийся на «горячем» стуле, покидает его и выходит из игры. Парировавшему ученику</p>
--	---	---

	<p>В каком случае идёт речь о кислороде как о простом веществе?</p> <p>А) Кислород (<i>Oxygen</i>) - это газ, поддерживает дыхание и горение.</p> <p>Б) Рыбы дышат кислородом (<i>Fish breathe oxygen</i>), растворённым в воде.</p> <p>В) Атом кислорода входит в состав молекулы воды.</p> <p>Г) Кислород входит в состав воздуха.</p> <p>Задание ФО: Работа по карточкам (индивидуально) (10 мин.)</p> <p>Дополнительное задание Вместо точек вставьте необходимые выражения (химический элемент, простое вещество, сложное вещество, смесь):</p> <p>а) оксид меди, так как состоит из....., меди и кислорода; при нагреванииоксида ртути образуется два: ртуть и кислород.</p>	<p><i>присуждается один балл.</i></p> <p><i>б. Если парирование отклонено, ученик продолжает находиться на «горячем» стуле до следующего парирования или до истечения отведенного времени. Если ученику удастся усидеть на «горячем» стуле все отведенное время, ему присуждается балл.</i></p> <p><i>Взаимооценивание.</i></p> <p>Сущность метода <i>Метод способствует формированию у учеников навыков отбора ключевой информации по изученному материалу, а также, навыков активного восприятия информации. Метод может быть использован в сочетании с методом «Горячий стул».</i></p> <p><i>Подготовить обучающихся к выполнению задания для ФО.</i></p> <p>Приложение 4 <i>для обучающихся, которые быстрее других справились с заданием ФО</i></p>
--	--	--

<p>Конец урока. 5 минут</p>	<p>Рефлексия Рефлексивная карта: Ученики в рабочих тетрадях, по мере выполнения работы на полях рисуют пометки: ! – знаю или умею хорошо; • - иногда ошибаюсь; ? – пока самостоятельно не выполняю.</p> <p>Домашнее задание: таблица 3 «Физические свойства веществ»</p>	<p><i>Цели составления «рефлексивной карты».</i> <i>Для учителя - это средство оценивания: интеллектуальных, коммуникативных проявлений ребенка, уровня овладения предметными знаниями, умениями, навыками; для ребенка «рефлексивная карта» помогает:</i> <i>сформировать умения словесно оценивать свою работу, сравнивать с образцом или результатами предыдущей работы; дать представление о конкретных умениях и навыках, которые должны быть сформированы; выработать потребность в организации своего труда.</i></p> <p style="text-align: right;">Приложение 5</p>
<p>Дифференциация - каким способом вы хотите больше оказывать поддержку</p>	<p>Оцените, как вы планируете проверить уровень освоения учебного материала обучающихся?</p>	<p>Охрана здоровья и соблюдение техники безопасности</p>
<p>Дифференциация на протяжении всего урока, по уровню самостоятельности (раздаточный материал), по уровню трудности</p>	<p>Самооценивание на начало урока (проверка домашнего задания). Взаимооценивание (м/д «Минутка»). Задание для ФО; Рефлексия</p>	<p>Смена деятельности (ЗОЖ), мебель соответствует обучающимся, ТБ при работе с текстом (45 г)</p>

<p>(дополнительные задания) По способу выполнения (устная, письменная работа). По уровню познавательной активности (использование м/да «Минутка»).</p> <p>По оценке деятельности взаимооценивание, самооценивание.</p>		
<p>Рефлексия по уроку</p>		
<p>Общая оценка две вещи, лучше всего прошедшие на уроке (касающиеся преподавания и обучения) 1: 2: Что могло бы поспособствовать тому, чтобы урок прошел лучше(касающиеся преподавания и обучения) 1: 2: Что я выяснил на этом уроке о классе или о достижениях/ затруднениях отдельных учеников на что обратить внимание на следующем уроке?</p>		

Формативное оценивание

Предмет: Химия

Класс: 7

Раздел Тема	7.2 Атомы. Молекулы. Вещества Химические элементы. Простые и сложные вещества
Цель обучения	7.1.2.2 - знать, что каждый химический элемент обозначается символом и является определенным видом атомов; 7.1.2.3 - классифицировать элементы на металлы и неметаллы; 7.1.2.4 - классифицировать вещества на простые и сложные
Уровень мыслительных навыков	Знание и понимание
Критерии оценивания	знает, что каждый химический элемент обозначается символом и является определенным видом атомов; классифицирует элементы на металлы и неметаллы; классифицирует вещества на простые и сложные

Тестовое задание

1. Соотнесите названия и картинки химические элементов:

- 1) 2) 3) 4)
5) 6)



A) Кадмий B) железо C) алюминий D) хлор E) йод F) сера

(A) Cadmium (B) iron (C) aluminium (D) chlorine (E) iodine (F) sulphur

Критерий оценивания	Дескриптор
знает, что каждый химический элемент обозначается символом и является определенным видом атомов	Соотносит названия и картинки химических элементов
2. Установить соответствие, определить какие элементы относятся к металлам, неметаллам: А) Водород _____ Ca Hydrogen В) Кислород _____ H Oxygen С) Кальций _____ Na Calcium Д) Натрий _____ O Sodium	
Критерий оценивания	Дескриптор
классифицирует элементы на металлы и неметаллы	Устанавливает соответствие элементов, классифицирует их на металлы и неметаллы
3. Составьте таблицу:	
ПРОСТЫЕ ВЕЩЕСТВА	СЛОЖНЫЕ ВЕЩЕСТВА
Ag,	H_2SO_4
$O_2, SiO_2, Cu, N_2, KOH, HCl, S, H_2S, Ca, CaH_2, Fe, Fe(OH)_2, Al_2(SO_3)_3, P_2O_5, P.$	
Критерий оценивания	Дескриптор
классифицирует вещества на простые и сложные	Различает простые и сложные вещества, записывает в таблицу

Физические свойства веществ
(д/з)

Вещество	Агрегатное состояние	Цвет	Блеск	Пластичность	Электропроводность	Теплопроводность
Медь <i>Copper</i>						
Сера <i>Sulfur</i>						
Углерод <i>Carbon</i>						
Железо <i>Iron</i>						
Алюминий <i>Aluminum</i>						
Цинк <i>Zinc</i>						

Оценивание:

Грамотность;
Аккуратность;
Полное выполнение задания;
Правильное оформление.

Перед уроком у каждого ученика нарисована на отдельном листе лесенка, на которой ученик рисует маленького человечка и сколько баллов он себе выставляет. Задание одинаковой трудности, но для каждой группы дифференцируется количество информации. В конце рабочего дня ученик сдает свою лесенку учителю, а учитель рядом выставляет свои баллы ученику, объясняя и комментируя каждый.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	72
1. CLIL-технология: цель и назначение	74
2. Успешные практики в области применения CLIL-технологии	80
3. Методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов языковых и неязыковых предметов в контексте CLIL	89
4. Особенности оценивания языковых и предметных компетенций обучающихся в контексте CLIL	122
Заключение	
Список использованной литературы	
Приложения	133

**МЕКТЕПТЕРДІҢ ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ CLIL-ТЕХНОЛОГИЯНЫ ҚОЛДАНУ
БОЙЫНША ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ
CLIL-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛ**

Басуға 14.09.2018 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 9.

Подписано в печать 14.09.2018 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 9.