

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті

ӘОЖ 378.147:371.13:811

Қолжазба құқығында

АМАНЖОЛ НӘЗЕРКЕ ІЗТІЛЕУҚЫЗЫ

**CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық
бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі
коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру**

8D01101 – Педагогика және психология

Философия докторы (PhD)
дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация

Отандық ғылыми кеңесші
доктор PhD
Сармурзин Е.Ж.

Шетелдік ғылыми кеңесші
доктор PhD,
профессор
Ян Данек

Қазақстан Республикасы
Қарағанды, 2026

МАЗМҰНЫ

АНЫҚТАМАЛАР.....	3
БЕЛГІЛЕУЛЕР МЕН ҚЫСҚАРТУЛАР.....	4
КІРІСПЕ.....	5
1 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	13
1.1 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық алғышарттары.....	13
1.2 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың мәні, құрылымы мен мазмұны.....	35
2 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	49
2.1 Болашақ педагогтерді коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлаудың педагогикалық шарттары.....	49
2.2 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі.....	65
3 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БОЙЫНША ТӘЖІРИБЕЛІК-ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЖҰМЫС.....	77
3.1 Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудағы әдістемелік жұмыстың мазмұны мен мақсаты.....	77
3.2 Тәжірибелік-эксперименттік зерттеу нәтижелері мен ұсыныстар.....	94
ҚОРЫТЫНДЫ.....	119
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.....	122
ҚОСЫМША А –Тәжірибелік сынақтан өту туралы анықтамасы.....	134
ҚОСЫМША Ә – Коммуникативтік құзыреттілікті бағалау тесті.....	135
ҚОСЫМША Б – Self-Efficacy and Motivation Questionnaire.....	137

АНЫҚТАМАЛАР

Диссертациялық жұмыста төмендегідей анықтамаларға сәйкес терминдер қолданылды:

CLIL (Content and Language Integrated Learning – Пән мен тілді кіріктіріп оқыту) – пәндік мазмұнды меңгеру мен екінші тілді (немесе шет тілін) үйрену мақсаттарын бір мезгілде жүзеге асыруға бағытталған, екі пәннің де (мазмұн мен тіл) рөлі тең дәрежеде маңызды саналатын педагогикалық тәсіл.

Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік – болашақ маманның кәсіби пәндік білімі мен шет тілдік дағдыларын кіріктіре отырып, кәсіби ортада тиімді қарым-қатынас жасауға, ақпарат алмасуға және кәсіби міндеттерді шешуге қабілеті мен дайындығын сипаттайтын кешенді сапа.

Құзырет – білім алушының табысты іс-әрекетін қамтамасыз ететін білім, білік және дағдылардың мазмұндық қоры.

Құзыреттілік – осы құзыретті меңгеру үдерісінде қалыптасатын және көрініс табатын тұлғаның білімін, іскерлігін, дағдысын, мотивациясы мен жеке қасиеттерін біріктіретін тұтас интегративті қабілеттер жиынтығы.

4C тұжырымдамасы – CLIL технологиясының тұғырнамалық негізі, ол төрт компоненттің бірлігін қамтиды: Content (Мазмұн – пәндік білім), Communication (Қарым-қатынас – тілді қолдану), Cognition (Таным – ойлау дағдылары) және Culture (Мәдениет – мәдениетаралық түсінік).

Scaffolding (Скаффолдинг/«Тірек» болу) – оқушыларға күрделі тапсырмаларды орындау барысында немесе жаңа ұғымдарды меңгеру кезінде мұғалім тарапынан көрсетілетін уақытша, деңгейлеп берілетін әдістемелік және тілдік қолдау жүйесі.

Кәсіби педагогикалық дискурс – мұғалімнің кәсіби қызмет аясында (сабақ түсіндіру, нұсқау беру, сыныпты басқару, кері байланыс жасау) жүзеге асыратын арнайы тілдік қарым-қатынас процесі.

Тілдік орта – білім алушының шет тілін табиғи жағдайда қолдануына, естуіне және қарым-қатынасқа түсуіне мүмкіндік беретін, арнайы ұйымдастырылған немесе табиғи коммуникативтік кеңістік.

Кері байланыс – оқу үдерісіндегі нәтижелер туралы ақпарат алмасу, студенттің жетістіктері мен қателіктерін талдап, оқу траекториясын түзетуге бағытталған мұғалім мен студент арасындағы өзара әрекеттесу.

Кәсіби дайындық – болашақ маманның белгілі бір кәсіби қызметті атқаруға қажетті білім, білік, дағдылар жүйесін және тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру үдерісі.

БЕЛГІЛЕУЛЕР МЕН ҚЫСҚАРТУЛАР

БИЛ	– «Білім-Инновация» лицейлері
ЖОО	– жоғары оқу орны
ҚР ҒЖБМ	– Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім
ҒЖБССҚК	министрлігінің Ғылым және жоғары білім саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті
НЗМ	– Назарбаев Зияткерлік мектептері
КБШТКК	– кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік
ҮББС	– үштілді білім беру саясаты
ЕМІ	– English Medium Instruction: Ағылшын тілінде оқыту/пәндерді толығымен ағылшын тілінде жүргізу)
СВІ	– Content-Based Instruction/мазмұнға негізделген оқыту
CLIL	– Content and Language Integrated Learning/пән мен тілді кіріктіріп оқыту
LAC	– Language Across the Curriculum/пән арқылы тілдік оқыту

КІРІСПЕ

Зерттеу өзектілігі. Қазіргі жаһандану және ақпараттық технологиялардың қарқынды даму кезеңінде Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін әлемдік білім кеңістігіне кіріктіру – мемлекеттік саясаттың стратегиялық басымдығы. Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында бәсекеге қабілетті, кәсіби құзыреттілігі жоғары және көптілді меңгерген педагогикалық кадрларды даярлау мәселесіне ерекше назар аударылған. Бұл талаптар, әсіресе, ғылыми-техникалық прогрестің қозғаушы күші саналатын жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдеріне тікелей қатысты.

Зерттеу тақырыбының өзектілігі елімізде жүзеге асырылып жатқан үштілді білім беру саясатының нақты сұраныстары мен оны іске асырудағы жүйелі қайшылықтармен айқындалады. Мектептерде физика, химия, биология және информатика пәндерін ағылшын тілінде оқытуға көшу үдерісі басталғанымен, тәжірибе көрсеткендей, бұл реформаны сапалы жүзеге асыруға қабілетті мамандардың тапшылығы қатты сезілуде. Жоғары оқу орындарындағы дәстүрлі даярлау жүйесі көбіне пәндік білімді тереңдетуге немесе тілдік дағдыларды жеке дамытуға бағытталған, алайда осы екі бағытты кәсіби деңгейде кіріктіретін әдістемелік жүйе әлі де жетілдіруді қажет етеді. Болашақ мұғалімдердің ағылшын тілін тек қарым-қатынас құралы ретінде ғана емес, кәсіби қызмет пен ғылыми таным құралы ретінде меңгеруі – бүгінгі күннің өткір талабы.

Осы орайда, пән мен тілді кіріктіріп оқыту технологиясы (Content and Language Integrated Learning – CLIL) білім беру жүйесіндегі жаңа әдістемелік құрал ретінде қарастырылады. CLIL әдісінің «4C» концепциясы (мазмұн, қарым-қатынас, таным, мәдениет) болашақ мұғалімдерге шет тілін кәсіби жағдайда игеруге, академиялық ұтқырлықты арттыруға және халықаралық ақпараттық ресурстарға қол жеткізуге мүмкіндік береді. Алайда, отандық педагогикалық ғылымда CLIL технологиясын жаратылыстану-математика бағытындағы мұғалімдерді даярлау үдерісіне бейімдеудің ғылыми-әдістемелік негіздері, атап айтқанда, кәсіби бағытталған коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі толыққанды зерттелмеген.

Зерттеудің өзектілігін арттыратын тағы бір фактор – заманауи еңбек нарығының талаптары. Бүгінгі жұмыс берушілер пәндік білімі терең ғана емес, сонымен қатар шет тілінде сыни тұрғыдан ойлай алатын, халықаралық ғылыми терминологияны еркін қолданатын және көпмәдениетті ортада тиімді педагогикалық қарым-қатынас орната алатын мамандарды қажет етеді. Студенттердің тілдік дайындығы мен пәндік құзыреттілігі арасындағы алшақтықты жою, олардың өзіндік тиімділік сезімін арттыру және кәсіби дискурста дайындау мәселелері арнайы зерттеуді талап етеді.

Сонымен қатар зерттеу жұмысы «Педагог» кәсіби стандартында көрсетілген талаптарға сай, мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуы мен өзін-өзі жетілдіруіне негіз болатын әдістемелік құралдарды (арнайы курстар, бағалау критерийлері) әзірлеу қажеттілігімен де маңызды. Жоғарыда аталған факторлар

жиынтығы – мемлекеттік тапсырыс, еңбек нарығының сұранысы және педагогикалық әдістеменің жаңару қажеттілігі – алынған тақырыптың ғылыми және практикалық тұрғыдан өзектілігін дәлелдейді. Осыған байланысты, болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби коммуникативтік құзыреттілігін CLIL технологиясы негізінде қалыптастырудың тиімді жолдарын ғылыми негіздеу – кезек күттірмейтін міндет.

Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру және шетел тілін кіріктіре меңгерту мәселесі қазақстандық және халықаралық ғылыми кеңістікте жан-жақты зерттелген.

Мамандар құзыреттілігін түрлі аспектіде зерттеген ғалымдар Г.Ж. Ниязова, М.Х. Балтабаев, Ш.Т. Таубаева, Г.Ж. Меңлібекова, К.С. Құдайбергенова, Б.Т. Кенжебеков, Г.М. Касимова, С.С. Кунанбаева, Л.К. Карабаева және т.б.

Болашақ мамандардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселелері Ф.Ш. Оразбаева, С.Р. Рахметова, К.Т. Мулдабекова, П.С. Кудабая, Т.М. Есимғалиева, К.О. Оразбаева, Д.К. Садирбекова, Г.А. Ризаходжаева, А.Б. Тасова, С.Т. Тлеубай және т.б. еңбектерінде қарастырылған.

Педагогтардың шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігі мәселесі бойынша И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Н.В. Кузьмина, Н.Л. Гончарова, Е.И. Багузина, Е.Л. Соловова, М. Canale, М. Swain, D.H. Nymes, L. Bachman, A.S. Palmer сияқты ғалымдардың еңбектері іргелі болып табылады. Отандық ғалымдардың зерттеулерінен С.С. Құнанбаеваның когнитивтік-лингвомәдениеттану әдістемесін, Б.А. Жетпісбаеваның көптілді білім беру стратегияларын атап көрсетуге болады.

CLIL технологиясының теориясы мен әдістемесі: пән мен тілді кіріктіріп оқытудың концептуалды негіздері D. Coyle (4C тұжырымдамасы), D. Marsh, P. Mehisto, J. Cummins еңбектерінде жан-жақты ашылған.

Қазақстандық контексте CLIL мен үштілділікті енгізу мәселелері: Л.Ч. Қарабасова, А.Е. Кубеева, А.С.Донцов, И. Бабич, М.Т. Сатаев, С. Нариман және т.б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылды. Олардың диссертациялық зерттеулерінде CLIL технологиясының жекелеген пәндерді (химия, биология, информатика) оқытудағы ерекшеліктері қарастырылған.

Дегенмен жоғары оқу орнындағы жаратылыстану-математикалық бағыттағы болашақ мұғалімдердің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін жүйелі түрде қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі және оны CLIL технологиясы арқылы жүзеге асырудың әдістемелік жүйесі толыққанды зерттелмеген, бұл тақырыптың ғылыми жаңалығын айқындайды.

Жоғарыдағы отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектеріне сүйеніп, болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі педагогика ғылымы мен практикасында жеткілікті деңгейде зерттелген деп айтуға болады. Алайда, болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби

бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға қатысты теориялық әдебиеттер мен болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерін дайындаудың нақты тәжірибесін талдау барысында:

– қоғам мен мемлекеттің халықаралық стандарттарға сай, шет тілінде кәсіби қызмет атқара алатын жаратылыстану-математика пәндерінің мұғалімдеріне деген жоғары сұранысы мен жоғары оқу орындарындағы дәстүрлі даярлау жүйесінің бұл сұранысты толық қанағаттандыра алмауы арасында;

– болашақ педагогтердің шет тілінде кәсіби қарым-қатынас жасауға деген қажеттілігі мен оны жүзеге асырудың ғылыми-әдістемелік, оқу-ұйымдастырушылық қамтамасыз етілуінің жеткіліксіздігі арасында;

– CLIL технологиясының жоғары педагогикалық әлеуеті мен оны отандық жоғары білім беру жүйесіне бейімдеп қолданудың ғылыми негізделген моделінің жоқтығы арасында *қарама-қайшылықтардың* бар екендігі анықталды.

Осы қайшылықтардың шешімін іздестіру зерттеу тақырыбын: «CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру» деп таңдауға себеп болды.

Зерттеу мақсаты: болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздері мен педагогикалық шарттарын айқындау, құрылымдық-мазмұндық моделін жобалау және олардың тиімділігін тәжірибелік-эксперименттік жолмен негіздеу.

Зерттеу нысаны: Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерін жоғары оқу орнында кәсіби даярлау үдерісі.

Зерттеу пәні: болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісі.

Зерттеудің ғылыми болжамы: *Егер* болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерін даярлау үдерісінде CLIL технологиясына негізделген арнайы педагогикалық шарттар кешені айқындалып, соның негізінде жобаланған құрылымдық-мазмұндық модель оқу үдерісіне енгізілсе, *онда* студенттердің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі мен сапасы айтарлықтай артады, өйткені аталған педагогикалық шарттар мен модель шет тілін оқшауланған оқу пәнінен күрделі жаратылыстану-математикалық мазмұнды меңгерудің табиғи танымдық құралына айналдырып, студенттердің танымдық жүктемесін оңтайландырады және пәндік-тілдік интеграция жағдайында олардың кәсіби өзіндік тиімділігінің тұрақты артуын қамтамасыз етеді.

Зерттеу міндеттері:

1. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі

коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісін теориялық тұрғыда негіздеу және «кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік» ұғымының мәнін нақтылау.

2. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттарын айқындау.

3. Айқындалған педагогикалық шарттарды негізге ала отырып, болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тілдік коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделін жобалау.

4. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында ұсынылған модель мен әдістеменің тиімділігін педагогикалық эксперимент арқылы тексеру, ғылыми-әдістемелік ұсыныстар беру.

Зерттеудің жетекші идеясы: Зерттеудің жетекші идеясы шет тілін оқшауланған оқу пәні ретінде қабылдаудың дәстүрлі парадигмасынан бас тартып, оны болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби ойлауының біртұтас когнитивтік құралы ретінде тануға концептуалды түрде өтуге негізделеді. CLIL технологиясы мен арнайы педагогикалық шарттар кешені арқылы пәндік және тілдік мазмұнды кіріктіру лингвистикалық және бейіндік даярлық арасындағы жасанды алшақтықты жоя отырып, шет тіліндегі құзыреттілікті жай ғана «қосымша дағдыдан» күрделі ғылыми пәндерді жаһандық көптілді кеңістікте еркін оқыта алатын жаңа формациядағы педагогтің кәсіби өзіндік тиімділігінің іргелі негізіне трансформациялайды.

Зерттеудің теориялық және әдіснамалық негіздері: зерттеу келесі ғылыми қағидалар мен теорияларға негізделген:

- прагматизм және конструктивизм философиясы (білімнің тәжірибе арқылы қалыптасуы);
- тұлғалық-бағдарлы және іс-әрекеттік тұғырлар (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- құзыреттілік тұғыры (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.С. Құнанбаева);
- пән мен тілді кіріктіріп оқыту (CLIL) теориясы (D. Coyle, D. Marsh, P. Mehisto);
- мәдениетаралық коммуникация теориясы (E.T. Hall, M. Byram);
- екітілділік және көптілділік теориялары (J. Cummins, Б.А. Жетпісбаева).

Зерттеудің дереккөздері: Қазақстан Республикасының «Білім туралы», «Педагог мәртебесі туралы» Заңдары; ҚР Жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы; «Педагог» кәсіби стандарты; Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты (МЖМБС); Scopus және Web of Science базаларындағы шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектері.

Зерттеу әдістері: зерттеу мақсатына жету үшін аралас әдістер қолданылды:

– теориялық әдістер: психологиялық-педагогикалық, лингвистикалық әдебиеттерге шолу жасау, модельдеу, жалпылау, салыстыру;

– эмпирикалық әдістер: квази-эксперимент, сауалнама (Self-Efficacy Scale), жартылай құрылымдалған сұхбат, педагогикалық бақылау;

– деректерді талдау әдістер: Т-критерийі (Student's t-test) арқылы нәтижелерді сандық өңдеу (Jamovi бағдарламасы) және сапалық өңдеу (тематикалық талдау).

Зерттеу базасы: зерттеу жұмысы Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің Жаратылыстану жоғары мектебінде («6B01540 – Химия», «6B01530 – Математика» білім беру бағдарламалары студенттерімен) жүргізілді.

Зерттеудің негізгі кезеңдері: зерттеу жұмысы қойылған мақсатқа сай 3 кезең бойынша жүргізілді:

Бірінші кезең (теориялық-ізденіс): зерттеу мәселесі бойынша әдебиеттерге шолу жасалды, ұғымдық аппарат нақтыланды, зерттеудің әдіснамасы мен болжамы анықталды.

Екінші кезең (тәжірибелік-эксперименттік): құрылымдық-мазмұндық модель мен арнайы курс әзірленіп, оқу үдерісіне енгізілді. Бақылау және эксперименттік топтарда диагностикалық өлшеулер мен қалыптастырушы эксперимент жүргізілді.

Үшінші кезең (қорытынды-талдау): алынған нәтижелер статистикалық өңдеуден өтті, сапалық талдау жасалды, қорытындылар тұжырымдалып, ғылыми ұсыныстар дайындалды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы:

1. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісі теориялық тұрғыда негізделді және «кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік» ұғымы жаңаша тұжырымдалды.

2. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары айқындалып, олардың дәстүрлі тілдік оқытудан айырмашылығы мен тиімділігі дәлелденді.

3. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі жасалып, оның пән мен тілді қатар игеру барысындағы танымдық диссонансты жоюдағы кіріктірілген әлеуеті ғылыми тұрғыдан негізделді.

4. Болашақ мамандардың кәсіби өзіндік тиімділігін статистикалық маңызды деңгейде арттыратын лингводидактикалық қамтамасыз ету жүйесінің тәжірибелік-эксперименттік тиімділігі дәлелденіп, оны жоғары оқу орындарында қолданудың ғылыми-әдістемелік механизмдері ұсынылды.

Зерттеудің практикалық мәні: зерттеу нәтижелері мен әзірленген «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» курсы

жоғары оқу орындарында педагогтерді даярлау бағдарламаларында, мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстарында және көптілді білім беруді жүзеге асыратын мектептерде қолданылуы мүмкін. Ұсынылған әдістемелік жүйе студенттердің кәсіби ағылшын тілін меңгеру деңгейін көтеріп, олардың еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалар:

1. Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік – бұл болашақ педагогтің кәсіби қызмет аясында шет тілін қарым-қатынас және таным құралы ретінде қолдана отырып, пәндік білімді меңгеру және оны оқушыларға жеткізу, сондай-ақ халықаралық кәсіби ортада тиімді әрекет ету қабілеті мен дайындығын сипаттайтын интегративті сапа.

2. CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарт кешені (ұйымдастырушылық-мазмұндық шарт, психологиялық-фасилитациялық шарт, дидактикалық-технологиялық шарт және праксеологиялық-рефлексивті шарт) . шет тілін оқшауланған пәннен кәсіби таным құралына айналдырып, студенттердің танымдық жүктемесін мақсатты түрде оңтайландыратын негізгі дидактикалық механизм болып табылады.

3. Айқындалған педагогикалық шарттарға негізделген құрылымдық-мазмұндық модель мақсатты, мазмұндық, ұйымдастыру-әрекеттік және бағалау-нәтижелік компоненттердің синергиясын білдіретін, пән мен тілді қатар игеру барысындағы танымдық диссонансты жоятын және болашақ мұғалімнің мақсатты түрде кәсіби трансформациялануын қамтамасыз ететін біртұтас білім беру экожүйесі ретінде қызмет етеді.

4. Зерттеу үдерісінің ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етілуі саналатын арнайы әзірленген интегративті пәндік-тілдік контент (лингводидактикалық кешен) студенттің танымдық қызметін қарапайым ақпараттық-танымдық деңгейден кәсіби-педагогикалық трансформация деңгейіне ауыстыратын басты тетік болып табылады, ал оның тәжірибелік-эксперименттік тиімділігі болашақ мамандардың кәсіби өзіндік тиімділігінің статистикалық маңызды өсуімен дәлелденеді.

Зерттеу нәтижелерін сынақтан өткізу және іс-тәжірибеге ендіру: зерттеудің негізгі нәтижелері Scopus деректер базасына кіретін Q1-Q2 рейтингтік журналдарда 4 мақала түрінде жарияланды. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері зерттеу базасында оқу үдерісіне енгізіліп, растау анықтамасы алынды (Қосымша А).

1. The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan // Asia Pacific Education Review. – 2021. – №22. – P. 757-766.

2. Challenging aspects of Kazakhstan’s trilingual education policy: evidence from a literature review // Asia Pacific Education Review. – 2024. – №25(4). – P. 801-811.

3. My expectation did not meet reality: challenges of undergraduate students in English-medium instruction in Kazakhstan // Asian Education and Development Studies. 2024. – №13(1). – P. 31-44.

4. Forced us to adopt alternative pedagogical approaches: Kazakhstani reading literacy improvement initiatives // Research in Comparative and International Education. – 2024. – №20(3). – P. 397-421.

Зерттеу нәтижелерінің дәлелділігі мен негізділігі. Зерттеу нәтижелері іргелі ғылыми теорияларға сүйенуімен, зерттеу әдістерінің қойылған міндеттерге сәйкестігімен, эксперименттік жұмыстың ұзақ мерзімді және кешенді сипатымен, алынған сандық мәліметтердің математикалық-статистикалық талдаумен расталуымен (валидтілік және сенімділік коэффициенттері), сондай-ақ зерттеу қорытындыларының ғылыми басылымдарда жариялануымен және тәжірибеге енгізілуімен дәлелденеді.

Диссертациялық жұмыстың құрылымы. Диссертациялық жұмыс кіріспеден, үш бөлімнен, қорытындыдан, пайдаланылған әдебиеттер тізімінен, қосымшалардан тұрады.

Кіріспеде зерттеу тақырыбын таңдау мен өзектілігі негізделді; зерттеу объектісі, пәні, мақсаты, болжамы, міндеттері, жетекші идеясы анықталды, зерттеудің теориялық және әдіснамалық негіздері, зерттеу базасы, зерттеудің негізгі кезеңдері, зерттеудің ғылыми жаңалығы және теориялық мәнділігі, зерттеудің практикалық маңыздылығы ұсынылды, қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалар нақтыланды, зерттеу нәтижелерін тәжірибелік-эксперименттен өткізу және енгізу туралы мәліметтер берілді.

«CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздері» деп аталатын бірінші бөлімде CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық алғышарттары беріліп, CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың мәні нақтыланып, құрылымы мен мазмұны нақтыланды.

«CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері» деп аталатын екінші бөлімде CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары айқындалып, CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі ұсынылды.

«CLIL технологиясы негізінде болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру бойынша

жүргізілген тәжірибелік-эксперименттік жұмыс» деп аталатын үшінші бөлімде «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» атты арнайы курстың мазмұны мен әдістемелік қамтамасыз етілуі әзірленді, зерттеу мәселесі бойынша жүргізілген тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар мен олардың қорытындылары ұсынылды.

Қорытындыда зерттеудің негізгі нәтижелері, қорытындылары жазылды, диссертациялық зерттеу нәтижесі бойынша ұсыныстар берілді.

Қосымшада тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың мазмұнын ашатын зерттеу материалдары ұсынылды.

1 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

1.1 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық алғышарттары

Еліміздің білім беру жүйесіндегі болып жатқан өзгерістер – Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне интеграциялануына бағытталған маңызды қадамдар. Білім беруді ізгілендіру мен жаңғырту үдерістері білім алушыларға деген көзқарастың өзгеруіне ықпал етіп отыр. Жаһандану жағдайында қоғам сұранысына жауап бере алатын мамандарды даярлау барысында басты назар педагогтің шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға аударылып келеді. Бұл өзекті мәселе қазіргі заман мұғалімінің кәсіби және өмірлік жағдаяттарды тиімді шеше алуы, оқу-тәрбие процесін сапалы ұйымдастыра білуі және шығармашылық тұрғыда әрекет ете алуымен тікелей байланысты.

Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында университеттердің академиялық еркіндігін кеңейту, талантты кадрларды тарту, білім мен құзыреттілікті арттыру, сондай-ақ жаһандық құзыреттерге негізделген заманауи білім беру бағдарламаларын әзірлеу қажеттігі атап көрсетілген. Сонымен қатар цифрлық технологиялармен үйлескен педагогикалық үдерістердің жаңа үлгісін жасау қажеттігі де айтылған [1]. Осыған орай, болашақ педагогтерді даярлау барысында заманауи үрдістер мен жаһандық талаптарды кеңінен ескеру маңызды.

Бүгінде елімізде 772 колледж жұмыс істесе, олардың 234-і педагогикалық бағытта кадрлар дайындайды, соның ішінде 31-і таза педагогика саласына маманданған. Ал жоғары оқу орындарының қатарында педагогикалық мамандарды даярлайтын 49 университет бар, оның 5-еуі педагогикалық бағыттағы арнаулы ЖОО [2]. Жалпы, мұғалім мамандығына даярлық барысында шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік өте маңызды рөл атқарады. Аталған құзыреттілік – болашақ педагогтің қазіргі заманғы білім беру талаптарына сәйкес шет тілінде емін-еркін коммуникацияға түсе алу дағдысын, оқыту мен тәрбиелеу процесінде шетелдік ғылыми-педагогикалық тәжірибені меңгеруін талап етеді.

Құзыреттілікке бағдарланған білім беру парадигмасында болашақ мұғалімнің кәсіби, мәдени және коммуникативтік қабілеттерін дамыту, ғылыми-зерттеушілік, ұйымдастырушылық және тілдік қарым-қатынасқа негізделген құзыреттерді кәсіби қызметте қолдану дағдыларын қалыптастыру – жоғары оқу орындарының басты міндеттерінің бірі. Еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болу үшін мұғалімге тек кәсіби білім ғана емес, сонымен қатар көптілділік жағдайында шет тілінде еркін әрі тиімді коммуникация жүргізу қабілеті де қажет.

Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайда жастарды оқыту мен тәрбиелеу жаңа талаптарға сай жүргізілуі тиіс. Бұл нәтижеге бағытталған, шет тілінде түрлі әлеуметтік топтармен тиімді диалог орната алатын, өзіндік білімін өмірлік жағдаяттарда дұрыс қолдана білетін тұлғаны тәрбиелеу қажеттігін көрсетеді.

Сондықтан да болашақ педагогтің шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру білім беру саласының даму бағытындағы маңызды мәселелердің бірі ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл құзыреттілік кәсіби білімді меңгерумен қатар, педагогтің жалпы мәдениеті мен тұлғалық ұстанымдарын жетілдіру, көшбасшылық қабілетін дамыту арқылы қалыптасады.

Осы диссертациялық зерттеуде педагогикалық теориялар мен тәжірибелерге сүйене отырып, шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздері, оны дамыту стратегиялары мен тетіктері жан-жақты қарастырылады. Демек бүгінгі білім беру жүйесінде болашақ мұғалімдердің шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру – педагогика ғылымындағы өзекті әрі күрделі мәселе болып отыр.

Диссертациялық жұмыстың өзектілігі еліміздегі үштілді білім беру реформасын енгізу жағдайымен түсіндіріледі. Жалпы, Қазақстанда үштілді білім беруді енгізу саясаты қоғамда қызу пікірталастарға себеп болды. Бұл саясаттың аясында үш тілді меңгерудің қажеттілігі, оның ұлттық тіл мен мәдениетке ықтимал қауіп төндіруі, сондай-ақ мектептер мен мұғалімдердің, басқа да мүдделі тараптардың жеткіліксіз дайындығы кеңінен талқыланды. Нәтижесінде реформаның жүзеге асырылуы уақытша тоқтатылғанымен, мектептерде үштілділік талабы өз күшінде қалды [3]. Алайда бұл талап көптеген кедергілерге тап болуда. Қазақстандағы үштілді білім беру саласындағы зерттеулер шектеулі, ал жалпы Орталық Азияда көптілділік мәселесі аз зерттелген [4].

Осыған байланысты Сармурзин және т.б. авторлар өздерінің мақаласында үштілді білім беру саясаты (ҮББС) шеңберінде кездесетін негізгі қиындықтарға арналған зерттеулерге жүйелі шолу жасаған. Шолу барысында төрт басты мәселе айқындалған: бірнеше реформаның бір мезгілде енгізілуі, мұғалімдерді даярлаудың әлсіздігі, ағылшын тілдік ортасының жеткіліксіздігі және бір мезетте оқытылатын үш тілдің алауан түрлі тілдік ұя классификасынан тұратындығы [3, р. 801-810].

Шетелдік ғалым Li көптілді адамды бірнеше тілде сөйлей немесе жаза алатын, сондай-ақ тыңдап және оқып түсіне алатын адам деп сипаттайды [5]. Еуропа Комиссиясы көптілділікті бір адамның бірнеше тілді қолдана білу қабілеті мен бір географиялық аумақта түрлі тілдік қауымдастықтардың қатар өмір сүруі деп түсіндіреді [6]. Hornberger көптілді білім беруді оқыту мен оқуда бірнеше тілді бір мезгілде тану және пайдалану деп сипаттап, оны ел ішінде теңдік пен кемсітпеушілікті нығайтудың мүмкіндігі ретінде қарастырады [7].

Қазақстанда үштілді оқыту алғаш рет 1997 жылы Қазақ-түрік лицейлерінде (қазіргі «Білім-Инновация» лицейлері, БИЛ) енгізілді, мұнда

бастапқыда қазақ және түрік тілдерінде, кейіннен орыс және ағылшын тілдерінде оқыту басталды. 2007 жылдан бастап көптілділік 33 мектепте тәжірибелік түрде енгізілді, оның ішінде Назарбаев Зияткерлік мектептері (НЗМ) де бар [8].

НЗМ-да 7-10 сыныптарда қазақ және орыс тілдерінде, ал жоғары сыныптарда (11-12) ағылшын тілінде пәндер оқытылады [9]. Бұл тәжірибе БИЛ мен НЗМ негізінде жинақталып, 2018 жылдан бастап Білім және ғылымды дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына [10] және 2018–2021 жылдарға арналған білім мазмұнын жаңарту жөніндегі Жол картасына сәйкес басқа да мектептерде үштілді білім беруге көшу басталды [11].

Жол картасының 25 және 26-тармақтарына сәйкес, аймақтар мектептердің дайындығына қарай пәндерді ағылшын тілінде оқытуға кезең-кезеңмен көшу кестесін әзірлеп, бекітеді. Мұғалімдер тапшылығы мәселесін шешу мақсатында, 2017–2018 оқу жылынан бастап, 15 базалық педагогикалық ЖОО-да төрт жаратылыстану пәнін ағылшын тілінде оқытуға көшу басталды. 2019 жылға қарай ағылшын тілінде оқыту үшін қажетті деңгейде (B1 және одан жоғары) тілдік құзыреттілікке ие 14 473 педагог дайындалды [11, с. 15].

2019 жылғы деректерге сәйкес, 352 мектепте жаратылыстану пәндері ағылшын тілінде оқытылып, 5 922 педагог кейбір элементтерді қолданған, ал олардың тек 818-і толығымен ағылшын тілінде оқытты. 2021–2022 оқу жылында 3 864 мектеп (оның ішінде 2119-ы ауылдық) жаратылыстану пәндері ағылшын тілінде оқытуға көшіп, барлығы 243 324 оқушы қамтылған [12].

Алайда Karabassova атап өткендей, ҰББС барлық мектептерге пилоттық нәтижелерге сүйене отырып енгізілді және бұл реформа толық көлемде іске асып жатқан жоқ [13]. Жекелеген мектептер ғана пәндерді ағылшын тілінде оқытуда. Толық жүзеге асыруға көп уақыт қажет. Мысалы, Aubaikova және т.б. көптілді білім беруді табысты енгізген елдерде бұл саясат 30–40 жыл бойы қалыптасқанын атап өтеді [14].

Осылайша, Қазақстанда көптілді білім беру саясаты жаһандану жағдайында елдің әлеуметтік, экономикалық және ақпараттық трансформациясына бейімделу қажеттілігімен тығыз байланысты. Білім беру жүйесінен оқушыларға тек тілдерді жекелей оқыту ғана емес, оларды түрлі коммуникативтік жағдайларда қолдана алу қабілетін қалыптастыру талап етіледі.

XX ғасырдың басында педагогикалық ғылымда «коммуникация» ұғымы қалыптасып, орнықты. Бүгінгі күні бұл ұғым адам әрекетінің негізі ретінде кең мағынада қолданылады, яғни белгілі бір мақсатта ақпарат алмасу үдерісі ретінде түсіндіріледі және зерттеушілер тарапынан әртүрлі қырынан қарастырылады. Лингвистикалық сөздікте «коммуникация» (лат. *communicatio* – хабарлама, жеткізу) ұғымы былайша анықталады: «*communico* – ортақ ету, байланыстыру, пікір алмасу, ойлармен, идеялармен, мәліметтермен бөлісу» [15].

Г.Г. Почепцов бұл ұғымды вербалдыны вербалды емеске және керісінше кодтаудың үдерістері ретінде сипаттайды. Оның пайымдауынша, тарихи

тұрғыдан коммуникация дегеніміз – біреуді белгілі бір әрекет жасауға итермелеу әрекеті. Сондай-ақ, Почепцовтың айтуынша, вербалды коммуникация нақты лексикалық бірліктерге негізделеді және ол адам әрекетінің барлық салаларында жетекші рөл атқарады [16].

Көп жағдайда коммуникация хабарламаны бір адамнан екіншісіне жеткізу үдерісі ретінде қарапайым түрде түсіндірілсе де, қазіргі зерттеулерде бұл ұғым кеңейтіліп, әрекеттік ұғым ретінде сипатталады, яғни коммуникация – бұл тілдік әрекет [17].

Коммуникация – қоғам өмірінің ажырамас бөлігі. Коммуникация кең мағынада бірқатар маңызды қызметтерді атқарады: қарым-қатынас қажеттілігін қанағаттандыру; әлеуметтік міндеттерді орындау; өзара байланыс орнату; ақпарат алмасу; басқаға әсер ету (мысалы, пікірге әсер ету немесе өз еркін мәжбүрлеп қабылдату). Ақпарат жеткізу процесі үш негізгі формада жүзеге асады: монологиялық (ақпарат алушыға бағытталған біржақты әсер ету), диалогтік (ақпарат алмасу арқылы бірлескен шешім қабылдау), полилогтік (қатысушылардың көпжақты өзара әрекеттестігі, коммуникациялық бастамашылық үшін күрес сипатында). Коммуникация келесі жағдайларда көрініс табады: тұлғааралық (екі немесе одан да көп адамның бейресми сұхбаты), топтық (бірлескен шешімдер қабылдауға бағытталған), көпшілік алдында сөйлеу [18].

Коммуникацияның маңызды сипаттарының бірі – оның мақсатқа бағытталуы. Коммуникативтік жағдайға байланысты оның мақсаты тек ақпарат алмасу болуы немесе өзара сендіру, пікірді таңу әрекеті болуы мүмкін.

Болашақ пән мұғалімдерінің шет тілдік кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қазіргі білім беру кеңістігінде ерекше маңызға ие болып отыр. Бұл ұғым болашақ мұғалімдердің пәндік мазмұнды ағылшын тілінде меңгеруін ғана емес, оны тиімді жеткізе алу, ғылыми және педагогикалық дискурста еркін әрекет ету қабілетін де қамтиды. Құзыреттілік шеңбері тек тілдік біліммен шектелмей, кәсіби-педагогикалық, мәдениетаралық, терминологиялық және стратегиялық компоненттерден тұрады [19].

Қазақстандық және шетелдік зерттеушілер шет тілдік коммуникативтік құзыреттілік ұғымына түрлі қырынан қарайды. Бұл ұғымның мәні шет тілінде тиімді, мақсатты әрі мәдениетаралық үйлесімді қатынас жасай алу қабілетіне негізделеді.

И.Л. Бим шет тілдік коммуникативтік құзыреттілікті тіл тасымалдаушыларымен шет тілінде қарым-қатынас жасауға қабілеттілік пен нақты дайындықты, сонымен қатар оқушыларды меңгерілетін тіл елінің мәдениетімен таныстыру, өз елінің мәдениетін жақсырақ ұғыну және оны қарым-қатынас барысында таныстыра алу қабілеті ретінде түсіндіреді [20].

Н.Л. Гончарованың пайымдауынша, шет тілдік коммуникативтік құзыреттілік – бұл қарым-қатынас техникасын меңгерудің белгілі бір деңгейі, мінез-құлық нормалары мен стереотиптерін игеру, оқу нәтижесі [21].

Е.И. Багузина өз еңбегінде бұл ұғымды «тұлғаның нақты жағдаятта, мақсатқа бағытталған коммуникативтік ниет пен кәсіби қызмет

тапсырмаларына сай шет тіліндегі пікірлер мен ақпаратты түсініп, оны жеткізе алу дайындығы мен қабілеті» ретінде сипаттайды [22].

Е.Л. Соловова болса, шет тілдік коммуникативтік құзыреттілікті «оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай тілдік дағдыларды, сөйлеу шеберлігін және әлеуметтену мен мәдениаралық білімді меңгеру деңгейі, олардың коммуникативтік тұрғыдан тиімді және сәтті сөйлеу мінез-құлқын жүзеге асыра алу қабілеті мен дайындығы» деп анықтайды [23].

Жоғарыда келтірілген тұжырымдамаларды жалпылай келе, ресейлік зерттеушілер шет тілдік коммуникативтік құзыреттілікті шет тілінде қарым-қатынас жасауға, әңгімелесу серіктестерін дұрыс түсініп, қабылдай білуге және өз ойын орынды әрі жедел түрде жеткізе алуға бағытталған қабілет пен дайындық ретінде қарастырады.

Шетелдік зерттеушілер де шет тіл үйретудің негізгі мақсаты – коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру екендігін алға тартады. Әсіресе, мәдениетаралық оқыту концепциясының дамуына байланысты, көптеген ғалымдар «мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік» ұғымын жеке бөліп қарастырады.

Шет тілдік коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымына байланысты түрлі теориялық модельдер ұсынылған. Мәселен, Canale M. және Swain M. өз модельдерінде бұл құзыреттілікті келесі құрамдас бөліктер арқылы сипаттайды: лингвистикалық, әлеуметтік-лингвистикалық және стратегиялық құзыреттер [24].

Шет тілдік кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігі ұғымы Hymes ұсынған коммуникативтік құзыреттілік теориясына [25] және Bachman & Palmer тілдік құзыреттілік моделіне [26] сүйенеді.

Отандық ғалым Б.А. Жетпісбаева да өз еңбектерінде шетелдік тілдік құзыреттілікті қалыптастыру педагогикалық және тілдік білімді интеграциялау арқылы ғана мүмкін екенін атап өтеді [27]. Қазақстандық зерттеушілер де бұл құзыреттіліктің тек лингвистикалық емес, сонымен қатар когнитивтік, әлеуметтік және тұлғалық аспектілерін де қарастыру қажеттігін алға тартады.

Кәсіби-коммуникативтік құзыреттілік болашақ мұғалімдердің білім беру кеңістігінде шынайы кәсіби әрекетке дайын болуын қамтамасыз етеді. Ағылшын тілі мұнда жай шет тілі емес, білім беру құралына айналады. Бұл құзыреттіліктің қалыптасуы үшін мұғалімдерді тек тіл үйренуге емес, тіл арқылы пәнді меңгеруге үйрету қажет.

CLIL технологиясының жоғары оқу орындарында пайда болуы мен орнығуы–қостілді және билингвалды білім беру, тілді коммуникативтік тұрғыдан оқыту, сондай-ақ мазмұн мен тілді кіріктіру (Content-Based Instruction, CBI) идеяларының ұзақ эволюциясының нәтижесі. CLIL термині Еуропада 1990-жылдары институционалды түрде бекітілгенімен [28], оның алғашқы пайда болуы 1960–1980 жылдардағы канадалық иммерсия тәжірибесіне [29-31] және америкалық мазмұнға негізделген оқыту дәстүрінен [32] бастау алады.

Жоғары білім беруді интернационалдандыру, Болон үдерісінің енгізілуі және ағылшын тілінің ғылым тілі ретіндегі маңызының артуы жағдайында

CLIL әдісі біртіндеп мектептен жоғары оқу орындарына да енгізіле бастады. Бұл үдерісте ол EMI (English-Medium Instruction) форматына ағылшын тілін оқыту тілі ретінде пайдаланатын, бірақ тілдің өзін емес, пән мазмұнын жеткізуге бағытталған салыстырмалы түрде «тілдік бейтарап» тәсілге балама әрі серіктес модель ретінде дамыды [33, 34].

CLIL термині салыстырмалы түрде жас ұғым болғанымен (тек 1994 жылы ғана қолданысқа енген), CLIL идеясының өзі жаңа емес. Кейбір зерттеушілер бұл тәсілдің бастауларын 5 мың жыл бұрынға дейін жеткізеді. Мысалы, шумерлер (қазіргі Ирак аумағы) бағындырылғаннан кейін, аккадтықтар жергілікті шумер тілін меңгеріп, оны оқыту тілі ретінде қолдана бастаған [35].

XIX ғасырдың соңында қоғамның ауқатты топтары үшін шет тілін меңгерудің екі негізгі тәсілі белгілі болды. Бір жағынан, қаржылық мүмкіндігі бар отбасылар балаларын тікелей мақсатты елге жіберіп, сол жерде шет тілін үйреткен. Екінші жағынан, ата-аналар (ұлдарға репетитор, қыздарға гувернантка) жалдаған. Бұл жағдайда балалар тек грамматикалық ережелерді ғана емес, қажетті сөздік қорды да меңгеріп, күнделікті қарым-қатынас арқылы тілдік ортада тілді игерген.

Қостілді білім беру бірнеше ресми тілі бар мемлекеттерде бұрыннан қалыптасқан дәстүр болды. Мысалы, Люксембургте балалар 1843 жылы екі тілділіктің стандарттарын заңмен бекіткенге дейін-ақ бастауыш мектепте неміс тілін, ал орта білімде француз тілін оқып келген. Жаңа заң бойынша француз тілі бастауыш сыныптарда да оқытыла бастады [36].

Шет тілін шынайы өмірлік контексте оқыту және оны мазмұндық тұрғыда маңызды пәндік материалмен ұштастыру қағидатын Орталық Еуропа өңірінің екі ірі педагогы да атап өткен. Ең алдымен, тиімді тіл үйрету әдістеріне айрықша назар аударған әйгілі чех педагогы Я.А. Коменскийді (1592-1670) атауға болады. Оның идеялары көптеген еңбектерде талданып, бағаланған. Екінші педагог – словак текті Матиаш Бел (Matthias Bel, 1684-1749). Неміс-Венгр-Словак-Чех көптілді аймақта орналасқан екі гимназияда мұғалім әрі директор болған Бел шәкірттерінің шет тілін үйренуін жеңілдетуге ұмтылды.

М. Бел үшін тіл – оқу бағдарламасының мазмұнын меңгеру және кең білім алу құралы болды. Оның ұстанымы: *«Сөздерді шынайы өмірді таныту арқылы үйрету»*. Мысалы, латын тілін үйренушілерге Словакия үңгірлеріне саяхатты сипаттап, «үңгірге кіру, өрмелеу, өлшеу» сияқты әрекеттерді латынша айту тапсырылған. Бел жас ерекшелігіне сай, көптеген суреттер, карталар, көрнекі әңгімелеу әдістерін пайдаланып, оқушылардың қиялын жандандыратын сабақтар әзірледі .

CLIL технологиясының дамуы тарихын Канадан бастауға болады. XX ғасырдың 60 жылдары Канадада ерте толық иммерсияның дамуы екі ресми тіл – ағылшын және француз тілдерінде қостілділікті қамтамасыз етуге деген әлеуметтік сұраныстың артуымен байланысты болды. Бұл үрдіс Екітілділік және екімәдениеттілік жөніндегі корольдік комиссияның есебінен кейін ұлттық ресурс ретінде қабылданған осы екі тілді дамыту қажеттілігімен негізделді. Ерте толық иммерсия бойынша ата-аналар бастамасымен жүргізілген алғашқы эксперимент Канаданың Квебек провинциясындағы Сент-Ламберт қаласында

өтті [37]. Англофон мемлекеттік мектебінің оқушыларының ата-аналары балалардың функционалды қостілді құзыреттілікті қалыптастыруына, бірақ иммерсияда оқымайтын құрдастарынан академиялық тұрғыдан қалып қоймауына мүдделі болды.

Lambert пен Tucker-дің Сент-Ламберттегі иммерсиялық эксперименттің классикалық сипаттамасында балаларға математика, жаратылыстану және әлеуметтік ғылымдар пәндері өте ерте жастан (5-7 жас) француз тілінде, ал оқу бағдарламасының қалған бөлігі (дене шынықтыру, бейнелеу өнері және қолөнер т.б.) ағылшын тілінде оқытылды. Нәтижесінде екінші тілді (L2) меңгеру айтарлықтай жылдам жүрді және олардың академиялық жетістіктері иммерсияда оқымайтын құрдастарымен тең болды. Бұл тәжірибе CLIL теориясының сүйенетін және эмпирикалық тұрғыдан растайтын негізгі идеясының бастауына айналды: екінші тілді үйрену ең тиімді, егер ол мазмұнды, когнитивтік тұрғыдан күрделі пәндерді оқыту барысында қолданыс арқылы меңгерілсе, яғни тілді пәндік оқудан бөлек оқытудан гөрі, пәнмен қатар меңгеру әлдеқайда нәтижелі [37, p. 3-246].

Иммерсияның теориялық негіздері J. Cummins-тің [38] еңбектерімен, әсіресе оның тұлғааралық қарым-қатынастың базалық дағдылары (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) мен когнитивтік-академиялық тіл құзыреттілігі (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) арасындағы айырмашылығын анықтаумен тығыз байланысты болды. J. Cummins көптеген иммерсиялық бағдарламаларда балалардың қарым-қатынаста белгілі бір деңгейде еркіндікке жеткенімен, академиялық тілді қатар дамытпаса, тіл меңгерудің түпкі мақсаттарына жете алмайтынын атап көрсетті. Бұл идея кейін CLIL теориясының өзегіне айналып, мазмұн мен тілді тең дәрежеде дамыту қағидатында көрініс тапты.

Сонымен қатар M. Swain-нің «Шығыс гипотезасы» (Output Hypothesis) да CLIL-дің теориялық және практикалық дамуына әсер етті. Бұл гипотезаға сәйкес, «мағына келісіліп, түсінілген жағдайда, үйренушілер өз ойын жеткізу үшін тілдік формаларға назар аударып, сол арқылы дәлдік пен күрделілік деңгейін арттырады» [30, p. 248]. Екінші тілді мағыналы әрі когнитивтік тұрғыдан күрделі жағдайларда қолдану тіл үйренудің негізгі тетігі және CLIL үшін де іргелі қағида саналады.

1970 жылдардың соңына және 1980 жылдарға қарай иммерсияның бірнеше түрі қалыптасты. Олар бастау жасына қарай (5-7 жаста басталса – ерте иммерсия; 8-12 жас – орта; 12 жастан кейін – кеш иммерсия), сондай-ақ пәндердің екінші тілде оқытылатын үлесіне қарай (ішінара иммерсия), не осы белгілердің комбинациясы бойынша ерекшеленді [31, p. 161]. Иммерсия бағдарламалары кейінгі жылдары тек француз-ағылшын қостілді контекстінде ғана емес, сонымен қатар мұра және байырғы тілдерді жаңғырту мақсатында да қолданылды. Канадалық иммерсиялық модельдің эмпирикалық тұрғыдан тиімділігін дәлелдеуі CLIL-дің екінші тілді меңгеру мен пәндік оқытудағы қағидаттарының нәтижелілігін көрсетті.

Тағы бір әдіс Пән арқылы тілдік оқыту (Language Across the Curriculum – LAC) – 1970 жылдардың басында Лондонда пайда болған кең ауқымды білім

беру қозғалысы. Бұл қозғалыстың бастамасы Ұлыбритания үкіметінің мектептердегі ағылшын тілі мәселелерін бағалау мақсатында әзірлеген Bullock Report (A Language for Life, Department of Education and Science, 1975) есебінің жариялануымен байланысты болды. Аталған есепте «ағылшын тілінде сабақ беретін әр мұғалім – ағылшын тілінің мұғалімі» деп атап көрсетілді, яғни тілдік дағдыларды тек ағылшын тілі мұғалімдері ғана емес, барлық пән мұғалімдері қалыптастыруы тиіс деген идея ұсынылды [39]. Математика, жаратылыстану, тарих және басқа да гуманитарлық пәндер тіл мен коммуникациялық дағдыларды дамытуға үлес қосады деп есептелді. Мысалы, Britton [40] және Barnes [41] тіл – ойлаудың құралы екенін атап өтті. Яғни, тіл тек ақпарат жеткізудің ғана емес, сонымен қатар мағынаны қалыптастырудың да құралы. LAC тұжырымдамасы тіл және пән мамандарының өзара ынтымақтастығына негізделді, мұнда пәндік мазмұн мен тіл біртұтас қарастырылады. Бұл қағида кейін Солтүстік Америкада қалыптасқан мазмұнға негізделген оқыту (Content-Based Instruction – CBI) тәсілінің дамуына негіз болды.

CBI тұжырымдамасы бойынша, екінші тілді тиімді меңгеру ең табиғи және мағыналы түрде, оқушылар тілдік формаларды контекстен бөлек емес, пәндік мазмұнмен айналысқанда жүзеге асады [42]. Бастапқыда 1970-1980 жылдары Канада мен АҚШ-тағы тілдік иммерсия және екітілді білім беру контекстінде дамыған CBI пәндік мазмұнды игеру мен мақсатты тілді жоғары деңгейде меңгеру сияқты қосарлы міндетті шешуге бағытталды. Бұл тәсіл коммуникативтік тілді оқыту теорияларына және *Krashen-нің input hypothesis* – тілді дамыту үшін түсінікті әрі мазмұнды кіріктірудің маңызын атап көрсететін теориясына сүйенді [43].

Дәстүрлі тіл сабақтарында грамматиканы және оқшауланған тілдік дағдыларды басымдыққа алудан айырмашылығы, CBI тақырыптық ұйымдастыруды, түпнұсқа материалдарды қолдануды және тілдік мақсаттарды пәндік оқу мақсаттарымен біріктіруді көздейді. Мысалы, биология пәнін CBI арқылы оқыту барысында тек қана жасушаның құрылымы мен қызметі қарастырылмайды, сонымен бірге студенттердің академиялық дискурсқа қатысу құзыреті – салаға тән терминология, ғылыми аргументация және жазбаша есеп беру дағдылары да дамытылады. Жоғары білімде CBI sheltered content courses (тілдік қолдауы бар пәндік курстар), adjunct models (тіл және пән курстары үйлестірілетін үлгі) және қарқынды ағылшын тілін оқыту бағдарламалары шеңберіндегі ұзақ мерзімді пәндік курстар түрінде дамыды [44].

CBI бағдарламаларына жүргізілген эмпирикалық зерттеулер студенттердің тілдік құзыреттілігі мен академиялық жетістіктеріне оң әсерін тұрақты түрде көрсетті. АҚШ университеттерінде жүргізілген зерттеулерде CBI форматындағы студенттер дәстүрлі ағылшын сыныптарындағы құрдастарымен салыстырғанда академиялық терминологияны және дискурс құрылымдарын анағұрлым жақсы меңгергені анықталды [45]. Канадада, CBI тәсілдері иммерсиялық білім берумен қатар енгізілген жағдайда, әсіресе жаратылыстану мен математика пәндерінде тіл үйрену мен пәндік мазмұнды меңгеру

арасындағы алшақтықты азайту әлеуеті расталды [46]. Бұл деректер СВИ-ді Еуропадағы CLIL тәсілінің педагогикалық ізашары ретінде танытты, өйткені екі тәсілдің де өзегі – пәндік білім мен мақсатты тілдік құзыреттілікті бір мезгілде дамыту.

Маңыздысы, СВИ үлгісінің когнитивті күрделі тапсырмаларға оқушыларды тарту, тіл және пән мамандарының ынтымақтастығы, мағыналы контекст аясында тілдік формаға бағытталған оқыту қағидаттары CLIL үшін әдістемелік негіз қалады. CLIL бұл үлгіні кейін көптілді жоғары білім беру ортасына, соның ішінде Қазақстандағы үштілді білім беру саясаты аясында бейімдеді. Осылайша, СВИ-дің мұрасы қазіргі CLIL тәжірибесінде айқын көрініс табады және жаратылыстану мен математика пәндері бойынша болашақ мұғалімдерді даярлау бағдарламаларында ағылшын тілінде пән оқытуды кіріктіруге теориялық негіз де, тәжірибелік үлгі де береді.

Канадалық иммерсия тәжірибесі және оның ізімен дамыған Ұлыбритания мен Еуропадағы ұқсас бағдарламалар тіл саясатына қызығушылық танытқан саясаткерлер мен білім беру саласының мүдделі тараптарын дамытуды жалғастырды. 1970-1980 жылдары Еуропада тіл мен мазмұнды кіріктірудің педагогикалық құндылығы туралы түсінік арта түсті. 1978 жылы Еуропалық комиссия мектептерде «бір тілден көп тілде білім беру» жөнінде ұсыныс жасады [28, р. 51]. 1983 жылы бұл бастаманы Еуропарламенттің «Еуропалық комиссияны шет тілін оқытуды жетілдіру бойынша жаңа бағдарлама ұсынуға шақырған» қарары жалғастырды [28, р. 52]. Соның нәтижесінде Еуропадағы көптеген мемлекеттік қаржыландырылатын жалпы білім беретін мектептерде кейбір пәндерді шет тілінде оқыту тәжірибесі қалыптасты. Бұл тәжірибе кейін ресми түрде жүйеленіп, Content and Language Integrated Learning - деп аталды.

CLIL бағдарламалары иммерсиялық білім беру түрінде Еуропалық Одақ мүше мемлекеттерінде Еуропалық мектептер құрылғанға дейін-ақ кейбір мекемелерде енгізілді. Әсіресе ірі қалаларда студенттерге тіл емес пәндерді мақсатты шет тілінде меңгеру мүмкіндігі ұсынылды. CLIL терминін алғаш рет 1994 жылы Финляндиядағы Ювяскюля университетінде көптілділік пен қостілді білім беру саласында зерттеулер жүргізген Дэвид Марш (David Marsh) қолданды. Австралияда туған, Ұлыбританияда білім алған және Финляндияда кәсіби қызмет атқарған Marsh әртүрлі мәдениеттер мен тілдердің тоғысындағы өмір тәжірибесіне ие болды. 1990 жылдардың басында ол канадалық иммерсия тәжірибесінің және Ұлыбританиядағы LAC қозғалысының педагогикалық сабақтарына қызығушылық танытып, осы негізде жаңа идеяны қалыптастыруға және оны жүйелеуге талпынды [47]. Marsh CLIL-ді оқу бағдарламасындағы пәндерді шет тілінде оқыту түрі ретінде анықтап, онда да тілдік, да мазмұндық мақсаттар көзделетінін атап өтті.

CLIL тікелей тіл үйрету әдістемесі ретінде анықталмағанымен, Marsh тілдік құзыреттілікті дамыту басты мақсаттардың бірі болуы тиіс екенін нақты көрсетті. Marsh атап өткендей, 1994 жылы CLIL-дің Еуропада ресми түрде басталуы тек педагогикалық емес, саяси мақсаттарды да көздеді [48]. Саяси тұрғыдан алғанда, Еуропалық одақ бірыңғай нарық жағдайында анағұрлым мобильді әрі икемді жұмыс күшін қалыптастыру идеясын дамытты. Бұл сол

кездегіден әлдеқайда жоғары деңгейдегі көптілді құзыреттілікті талап етті. Білім беру тұрғысынан алғанда, канадалық иммерсия сияқты ауқымды екітілді бағдарламалар CLIL-дің дамуына ықпал етсе де, Marsh-тың пікірінше, мұндай жүйені Еуроодақ деңгейінде жүзеге асыру мүмкін емес еді. Алайда CLIL арқылы еуроаплық мектеп жүйесінде шет тілдерін жоғары деңгейде меңгеруге қолжетімділікті кеңейту мүмкін болды.

1990 жылдардың соңына қарай CLIL Еуропада мазмұн мен тілді кіріктіріп оқытудың ең көп қолданылатын атауына айналды және саясат құжаттарындағы «қостілді білім беру», «иммерсия» сияқты әртүрлі және бытыраңқы атауларды ығыстырды. Marsh CLIL-ді «оқыту тілінің де, тақырыбының да мазмұнына көңіл бөлінетін екі бағытты білім берудің әдістемелерін біріктіретін «қолшатыр» термин деп сипаттады.

2000 жылдары CLIL-дің енгізілуі, таралуы және институционалдануы жалғасты. Eurydice баяндамасы жарияланғаннан кейін CLIL-ді білім беру ұйымдарына енгізу айтарлықтай қарқын алды [49]. Бұл баяндама CLIL бағдарламаларының ЕО-ға мүше мемлекеттердің дерлік барлығында бар екенін көрсетті. 2007 жылы 20 еуропалық елдегі CLIL жағдайына арналған Windows on CLIL атты кешенді есеп жарық көрді [50]. Баяндамада бастауыш деңгейде CLIL-дің таралуы артып келе жатқаны, алайда оның негізгі бөлігі орта білім беру сатысында шоғырланғаны және бастауыштағы бағдарламалар негізінен Аустрия, Финляндия, Мажарстан және Испаниямен шектелетіні көрсетілді.

Келесі онжылдықта Еуропада және әлем бойынша CLIL туралы зерттеулер саны артты, алайда бастапқы кезеңде олар көбіне тіл дамуына бағытталды, ал тілдік емес оқу жетістіктеріне аз көңіл бөлінді. Зерттеу саласына лингвистермен қатар педагогтар, психологтар және тіпті нейробиологтар да кірген сайын дискурс пен тұжырымдамалық модельдер кеңейді. Тіл мен мазмұнға қос назар аудару сақталғанымен, тәжірибе мен зерттеулерде үшінші бағыт – оқу стратегияларын, метатанымды және жоғары деңгейлі дағдыларды дамыту – барған сайын күшейе түсті [51, 52].

CLIL 2000 жылдардың басынан бастап Азияда көріне бастады. Азиядағы CLIL-дің таралуына негізінен екі фактор әсер етті: *біріншіден*, білім, бизнес және ғылым салаларында лингва франка рөлін атқаратын ағылшын тілі (сонымен қатар басқа да тілдер) арқылы пәндік білімді дамыту қажеттілігін мойындау; *екіншіден*, оқу бағдарламасын шамадан тыс жүктемей, студенттерге пән мен тілді қатар үйренуге мүмкіндік беретін интегративті педагогикалық тәсілге саясаткерлердің қызығушылығының артуы [53, 54].

Жапония CLIL-мен алғаш танысқан азиялық елдердің бірі болды. Дегенмен тәжірибе жүзінде бұл көбіне орта және жоғары білім деңгейлерінде ағылшын тілінде оқыту (EMI) шеңберінде іске асырылды [55]. Жапондық CLIL және EMI тәжірибесі Еуропадағы үлгілерден біршама ерекшеленеді: Жапонияда көбіне «жұмсақ CLIL» (soft CLIL) қолданылды, яғни мазмұн күрделілік, дәлдік және дискурс түрлері тұрғысынан жеңілдетілмеді. Ал Еуропада екітілді мектептерде жиі «қатаң CLIL» (hard CLIL) тәсілі пайдаланылады. Мұндай айырмашылықтың басты себебі – оқушылардың ағылшын тілі деңгейінің орташа төмен болуы, бұл бірінші тілді (L1) қоса

қолдану сияқты қосымша тілдік қолдауды қажет етеді. Сонымен қатар жапондық зерттеулер CLIL-дің тек пәнге тән сөздік қорды дамытуда ғана емес, сонымен бірге студенттердің уәждемесін арттыруда да пайдалы екенін көрсетті, әсіресе мұғалімдерге тілдік және пәндік мақсаттарды ықпалдастыруды үйреткен жағдайда.

Гонконгта CLIL-ге ұқсас тәсіл 2000 жылдардың ортасында «*екі жазба, үш тілділік*» (ағылшын, кантон тілі және путунхуа) саясатына көшу аясында пайда болды. Yuen Lo атап өткендей, Гонконгта орта мектептер үшін ағылшын тілінде оқыту саясаты енгізілгенімен, оның жүзеге асуы әрқашан біркелкі болмады: төменгі сыныптарда мұғалімдер оқушылардың түсінігін жоғалтпау үшін сабақта ағылшын мен кантон тілдері арасында ауысып отырды, ал бағалау кезінде ағылшын тілі қолданылды. CLIL бұл жағдайда мазмұнды ағылшын тілінде оқытуды күшейтуге бағытталғанымен, түсінікті сақтап қалу басты басымдық болды [56].

Тайвань, Оңтүстік Корея және Қытай сияқты басқа азиялық елдерде CLIL немесе CLIL-ге ұқсас тәжірибелер 2000 жылдардан бастап қолданыла бастады, көбіне екітілді эксперименттік бағдарламаларда немесе ағылшын тілі деңгейі жоғары мектептерде жүзеге асты. Тайваньда CLIL жаратылыстану және қоғамдық пәндер бағдарламасына енгізіліп, білім саясаты құжаттарында ұсынылды [57]. Қытайдың материктік бөлігінде CLIL қағидаттары «екі тілде оқыту» моделінде, жергілікті мемлекеттік мектептердің халықаралық бөлімдерінде немесе шетелдік серіктестік университеттік бағдарламаларда жиі қолданылады [58]. Дегенмен пән мен тілді теңгерімді оқыту, екі тілде оқу нәтижелерін бағалау және біріктірілген тәсілмен жұмыс істеуге дайын емес мұғалімдерді даярлау сияқты қиындықтар бар.

Пәндік-тілдік кіріктіріп оқыту (CLIL) әдістемесінің қолданыс аясы негізінен жекеменшік оқу орындарымен, ағылшын тілін тереңдетіп оқытатын арнайы аймақтармен және мемлекет тарапынан қаржыландырылатын пилоттық жобалармен шектеледі [59]. Корея ғалымдары CLIL әдістемесін елдегі Ұлттық тестілеу жүйесімен бейімдеу мәселесін жиі көтереді. Себебі дәстүрлі емтихан жүйесі мен ағылшын тілін оқыту үдерісі ұзақ жылдар бойы ережелерді жаттау мен грамматикалық талдауға негізделіп келген.

2010 жылдардың аяғына қарай Азия аумағында, әсіресе жоғары білім беру саласында бұл тәсіл кең етек жайды. Бұған көптеген университеттің жаһандық рейтингтегі позициясын нығайту және шетелдік білім алушыларды тарту мақсатында ағылшын тіліндегі курстарға көшуі түрткі болды. Атап айтқанда, инженерия, бизнес және жаратылыстану ғылымдарындағы ағылшын тілінде оқыту (EMI) бағдарламалары іс жүзінде пән мазмұны мен тілді ұштастыратын айқын CLIL элементтерін қамтыды. Пандемия бұл үдерісті жеделдетіп қана қоймай, CLIL-дің өткізу формаларын әртараптандырды: көптеген азиялық білім беру мекемелері онлайн және аралас CLIL форматтарын сынақтан өткізді, кейде түсінікті арттыру мақсатында онлайн сабақтарда жасанды интеллектке негізделген тілдік қолдау құралдарын пайдаланды.

Соңғы жылдары CLIL қостілді және көптілді білім беру саласындағы ең қарқынды дамып келе жатқан және ықпалды әдіснамалық бағыттардың біріне

айналды. CLIL ұғымының концептуалдық көпқырлылығы, ауқымдылығы және икемділігі әртүрлі зерттеушілер тарапынан түрліше түсіндірілгенімен, оның мәні айқын: CLIL – пәндік мазмұн мен шетел тілін (немесе екінші тілді) бір мезгілде меңгеруді көздейтін, екі мақсаты өзара тығыз байланысқан және бірін-бірі толықтыратын педагогикалық тәсіл. Мұндай қос бағдар білім берудің барлық деңгейінде, түрлі пәндік салаларда және әртүрлі әлеуметтік-тілдік жағдайларда CLIL-ді тиімді қолдануға мүмкіндік береді. P. Mehisto, D. Marsh және M. Frigols Martín атап өткендей, CLIL-дің икемділігі оқытушыларға оқу уақытының көлемін және мақсатты тілді қолдану қарқындылығын білім алушылардың қажеттіліктері мен оқу бағдарламасының ерекшеліктеріне сай реттеуге жол ашады.

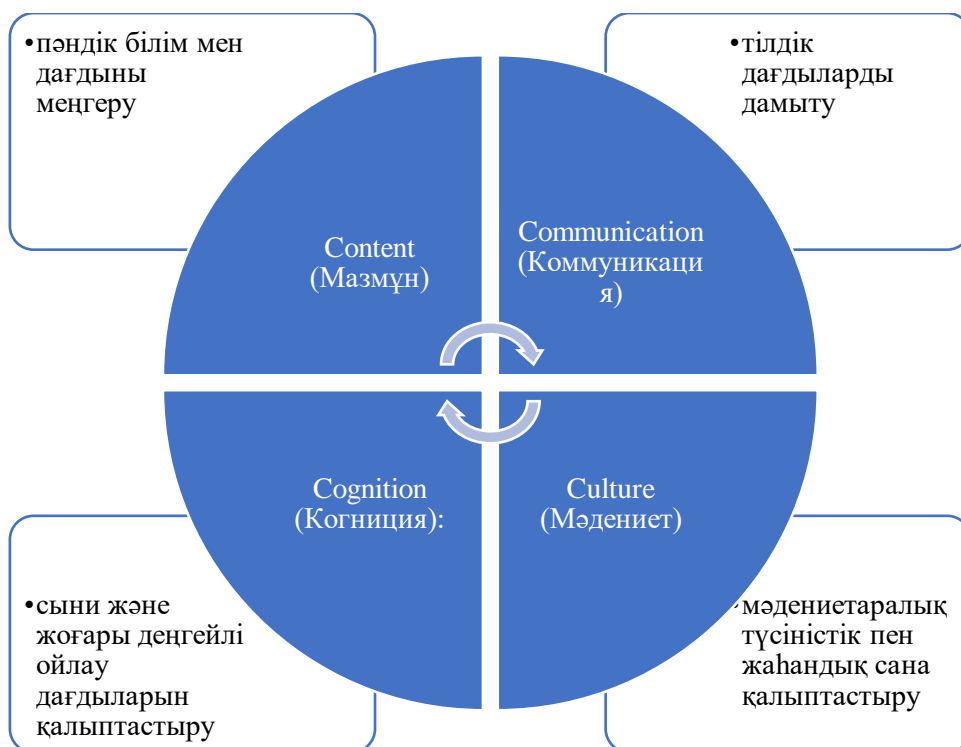
Зерттеулердің артуы CLIL-дің шығармашылықты, ауызша сөйлеу жатықтығын, сөздік қорды, мақсатты тілде сөйлеу дағдыларын, сондай-ақ жоғары деңгейлі ойлау қабілеттерін (higher-order thinking) дамытатынын көрсетеді [60-62]. CLIL бағдарламаларына қатысушылар өзге әдістермен оқытылған құрдастарына қарағанда пәндік білім мен метатілдік хабардарлық бойынша жиі алда тұрады. D. Wolff CLIL жағдайында білім алушылардың пәндік мазмұнды да, тілді де табысты меңгеретінін дәлелдейді [63], ал D. Marsh және т.б. бұл тәсілдің жоғары және кәсіби білім беруде білім сапасын, тұлғааралық және мәдениетаралық коммуникация дағдыларын, оқыту мен оқудың тиімділігін, түлектердің еңбек нарығындағы мүмкіндіктерін арттыруға ықпал ететінін атап өтеді [64]. Бұл артықшылықтар негізінен CLIL-дің студентке бағдарланған табиғатымен түсіндіріледі.

CLIL әдіснамасының орталық құрауыштарының бірі – скаффолдинг (scaffolding), яғни білім алушылар өз бетінше орындай алмайтын тапсырмаларды орындау барысында уақытша әрі мақсатты қолдау көрсету [65]. CLIL-де скаффолдингтің рөлі ерекше, себебі ол тіл мен мазмұнды қатар меңгеруге бағытталған. Бұл тәсіл когнитивтік және тілдік жүктемені азайтып, білім алушыларға әлі толық меңгерілмеген тілде күрделі пәндік материалды игеруге мүмкіндік береді. Скаффолдинг стратегияларына үлгі көрсету, бағытталған ізденіс, құрылымданған топтық жұмыс, тірек сөздер мен сөз орамдары, диаграммалар мен мультимодальды материалдар беру сияқты әдістер жатады. Уақыт өте келе бұл қолдау түрлері білім алушының дербестігі артқан сайын біртіндеп азаяды [66, 67]

Зерттеушілер CLIL-дегі скаффолдинг «жеткілікті мөлшерде» және «дәл уақытында» болуы тиіс деп есептейді. Ол білім алушылардың жедел қажеттіліктеріне (микро-деңгей) бейімделіп, оқу бағдарламасының мақсаттарымен (макро-деңгей) үйлесуі қажет. A. Walqui скаффолдингті үш иерархиялық деңгейде қарастырады: оқу жоспары деңгейінде, нақты тапсырма деңгейінде және сынып ішіндегі импровизацияланған өзара әрекет деңгейінде. Соңғы деңгейдегі өзгерістер жоғарғы деңгейлердегі стратегияларды да түрлендіре алады [65, p. 159]. O. Meyer болса, визуализация, түпнұсқа материалдар және тілдік тіректерді біріктіретін мультимодальды енгізудің маңызын атап өтеді [68], бұл түсінуді жеңілдетіп, мақсатты тілде дұрыс пайымдауға ықпал етеді.

CLIL конструктивистік қағидаттарға да негізделеді. Мұнда білім алушылар мағынаны өздері құрастырушы және мәселені шешуші белсенді субъектілер ретінде қарастырылады. Бұл тұрғыда мақсатты тілді меңгеру пәндік мазмұнмен мәнді айналысудың жанама нәтижесі ретінде көрінеді. R. Muñoz-Luna CLIL-дің контекстік икемділігі студенттердің уәжін арттырып, белсенді қатысуына ықпал ететінін атап өтеді [69]. D. Wolff пікірінше, тіл үйрену білім алушылар естігенін немесе оқығанын түсінуге талпынғанда жүреді, ал түсіну үдерісі мазмұнның маңыздылығы мен өзектілігі арқылы белсендіріледі [63, p. 10-11].

Кеңінен танылған тұжырымдамалық негіз – Coyle ұсынған «4C» моделі, оған Content (мазмұн), Communication (коммуникация), Cognition (таным) және Culture (мәдениет) кіреді [70]. Бұл модель (1-сурет) CLIL-дің тиімді жүзеге асуы осы төрт құрамдастың теңгерімін сақтауды талап ететінін, оқу мақсаттары когнитивтік және тілдік дамуды қатар қамтуы керектігін көрсетеді. Сонымен қатар, «4C» пән мұғалімдері мен тіл мұғалімдерінің бірлесіп жұмыс істеу қажеттігін де айқындайды. Мұндай ынтымақтастық, P. Mehisto және т.б. пікірінше, жұмыс жүктемесін азайтып, оқу ресурстарын бейімдеудегі қиындықтарды жеңілдетеді және оқу нәтижелерін жақсартады [52, p. 11]. Дегенмен бірлескен оқытудың рөлін жете түсінбейтін мұғалімдер болған жағдайда бұл үдеріс күрделене түседі.



Сурет 1 – CLIL-дің 4C моделінің сипаттамасы

CLIL-мен үйлесімді педагогикалық әдістер көбіне студентке бағдарланған және зерттеуге негізделген тәсілдер болып табылады, оларға тапсырмаға негізделген оқыту (TBL), жобаға негізделген оқыту (PBL), феноменге

негізделген оқыту (PhBL), дизайн-ойлау және ғылыми-зерттеу сұрағына негізделген оқыту (IBSE) жатады [71, 72]. Бұл әдістер ынтымақтастықты, проблеманы шешуді және тілдің шынайы қолданысын дамытады, тілдік деңгейі төмен студенттердің де пәндік мазмұнмен мәнді айналысуына мүмкіндік береді, сондай-ақ CLIL-дің конструктивистік негіздерімен үйлеседі [73].

CLIL-дегі бағалау да өзіндік ерекшелікке ие. D. Leontjev және M. DeBoer атап өткендей, мазмұн мен тілді қатар бағалау мұқият теңгерімді талап етеді [74]. Көп жағдайда пәндік мазмұнға басымдық беріледі, алайда бағалау барған сайын ынтымақтастық, студенттердің белсенділігі мен әлеуметтік-эмоциялық дамуды да қамтиды [75].

CLIL «soft» және «hard» түрлерінде іске асады. Soft CLIL мақсатты тілді белгілі бір модульдерде немесе тақырыптық бөлімдерде ішінара қолдануды қамтыса, Hard CLIL пәнді толықтай сол тілде оқытуды білдіреді [52, p. 12]. Таңдау оқу мақсаттарына, мұғалімнің біліктілігіне және білім алушылардың ерекшеліктеріне байланысты.

Қорытындылай келе, CLIL – мазмұн мен тілді кіріктіре оқытуды мұқият құрылымдалған педагогикалық стратегиялар, бірлескен оқыту модельдері және ғылыми негізделген тұжырымдамалар арқылы жүзеге асыратын кешенді тәсіл. Өткен ғасырдың ортасынан бері дамып келе жатқан бұл әдіс Жасанды интеллектінің дамуына байланысты одан әрі дами түсуде. Төменде ұсынылған 1-кестеде CLIL-дің даму жолы көрсетілген. Оның икемділігі оны түрлі білім беру жағдайларына, соның ішінде болашақ мұғалімдерді шетел тілінде пән оқытуға дайындайтын бағдарламаларға бейімдеуге мүмкіндік береді. Жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын, академиялық тілдік құзыреттілікті, мәдениетаралық түсіністі және пәндік біліктілікті дамыту арқылы CLIL білім алушыларды аудиториядан тыс кең ауқымды, көптілді және өзара байланысқан әлемге даярлайды.

Кесте 1 – CLIL ұғымының даму жолдары

Жылдар	Ел / Аймақ және оқиға	Маңызы мен контекст	Әдебиеттер
1	2	3	4
1965–1971	Канада: Ерте француз тілінде оқыту бағдарлама лары (Сен-Ламбер тәжірибесі)	Тіл мен мазмұнды біріктіретін алғашқы ауқымды бағдарлама; Ламберт пен Таккер бастамашы болды. Кейінгі CBI/CLIL үлгілерінің негізін қалады.	Lambert & Tucker, 1972
1970 жж.	Ұлыбритания: «Пәндер арқылы тіл» (Language Across the Curriculum, LAC) қозғалысы	Барлық пәндерде тілдік дағдыларды кіріктіруді насихаттады. Кейінгі CLIL педагогикасына Еуропада ықпал етті.	Bullock, 1975
1970 жж. соңы – 1980 жж.	АҚШ: Мазмұнға негізделген оқыту (Content-Based Instruction, CBI)	ESL және екітілді білім беру контекстінде дамыды; тілді пән мазмұны арқылы оқытуды баса көрсетті.	Brinton, Snow, & Wesche, 1989

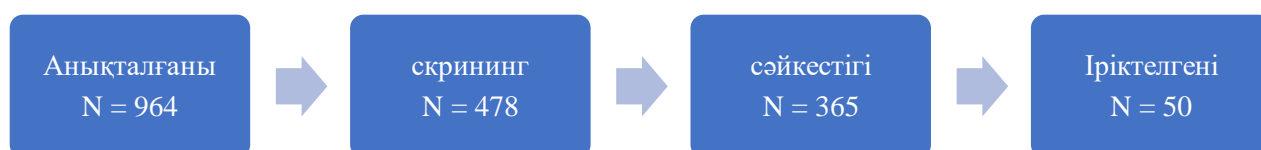
1-кестенің жалғасы

1	2	3	4
1978	Еуропалық комиссияның ұсынысы	Мектептерде бірден артық тілде оқытуды ынталандырды; кіріктірілген тәсілдерге ерте саяси қызығушылық туғызды.	Marsh, 2002
1983	Еуропалық парламенттің іс-қимылға шақыруы	Еуропада шет тілін оқытуды жетілдіруге үндеді; көптілді білім беру саясатына жол ашты.	Marsh, 2002
1990–1993	Lingua бағдарламасы (Еуропалық комиссия)	Университет студенттеріне негізгі мандықтарын шет тілімен ұштастыруға мүмкіндік берді; екітілді білім беру бойынша семинарларды қамтыды.	European Commission, 2006
1995	Еуропалық комиссияның қарары	Бейтілдік пәндерді екітілді оқытуды және болашақ мұғалімдермен алмасуды насихаттады.	European Commission, 2006
1996	EuroCLIC желісінің құрылуы	CLIL-ге арналған еуропалық ынтымақтастық алаңын құрды; әдістемелік бірегейлігін нығайтты.	Pérez-Cañado M.L. (2012).
2000–2006	ЕО бағдарламалары (Comenius, Erasmus, Socrates)	CLIL мұғалімдерін даярлау мен мобильділікті қаржыландырды.	European Commission, 2006
2001	Еуропадағы тілдер жылы	Тілдік әралуандықты ілгерілетудің құралы ретінде CLIL-ді мойындады.	European Commission, 2006
2002	CLIL/EMILE басылымы	CLIL-дің панееуропалық анықтамасын берді және саясат пен тәжірибеге стратегиялық бағдар ұсынды.	Marsh, 2002
2004–2006	CLIL-дің Азияға таралуы	Жапония және Гонконг университеттері CLIL-ді ағылшын тілінде оқыту (EMI) контекстіне бейімдеді.	Ikeda, 2013
2007	«Windows on CLIL» есебі	Еуропаның 20 еліндегі CLIL тәжірибесін зерттеді; эталондық көрсеткіштерді бекітті.	Maljers, Marsh, & Wolff, 2007
2008	Mehisto, Marsh, & Frigols – <i>Uncovering CLIL</i>	Педагогикалық қағидаларды жүйеледі; бастауыш білімге енгізуді кеңейтті.	Mehisto et al., 2008
2011	CLIL мұғалімдерін даярлаудың еуропалық негізі	CLIL мұғалімдерінің құзыреттерін халықаралық деңгейде стандарттады.	Frigols Martín et al., 2011
2014–2019	Жоғары білімге жаһандық таралуы	CLIL әлем университеттерінде (Испания, Италия, БАӘ, Қазақстан, Қытай) EMI контекстіне бейімделді.	Costa & Coleman, 2013; Lasagabaster & Doiz, 2016
2020 жж.	CLIL және ЖИ интеграциясы	CLIL қашықтан екітілді мазмұнды оқытуды COVID-19 кезінде және одан кейін онлайн-платформалар мен жасанды интеллект арқылы жүзеге асырды.	Cinganotto, 2025

Ескерту – Әдебиет негізінде құралған [28, p. 4, p. 5; 37, p. 5; 39, p. 11; 49, p. 10, p. 11; 50, p. 7; 52, p. 4; 53, p. 31; 76-81]

Соңғы он-он бес жыл ішінде CLIL Қазақстандағы педагогикалық инновациялардың негізгі бағыттарының біріне айналды. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі елімізді Орталық Азия мен посткеңестік кеңістікте CLIL-ді педагогикалық тәсіл ретінде ресми түрде қабылдаған алғашқы мемлекеттердің бірі деп мәлімдеді. Қазақстанда CLIL алғаш рет НЗМ, БИЛ және бірқатар жоғары оқу орындарында қолданылды. Үштілді білім беру саясаты аясында ағылшын тілінде химия, физика, биология, информатика пәндерін оқыту CLIL әдістемесінің негізінде жүзеге асырылады.

Жалпы, аталған тақырып Қазақстан ғалымдар арасында кеңінен зерттеліп жүр. Қазақстан жағдайында CLIL енгізілуі бірқатар зерттеу объектісіне айналды. Осы орайда, Scopus, Web of Science, ERIC сияқты бірқатар шетелдік деректер базасында шолу жасалды. Шолу стратегиясы Қазақстанда CLIL-ді енгізу, білім саясаты, мұғалімдер мен студенттердің көзқарастары, қиындықтар, сондай-ақ салыстырмалы зерттеулерді қамтитын 8 тақырыптық кластерге біріктірілген 20 нысаналы сұраудан тұрды. Нәтижесінде 964 еңбек анықталды, оның 486-сы қайталанғандықтан алынып тасталып, 478-і бастапқы скринингтен өтті, 365-і сәйкестік критерийлеріне лайық деп танылды, ал осы шолуға ең өзекті 50 мақала енгізілді (2-сурет).



Сурет 2 – Әдебиетке шолудың нәтижесі

Жүргізілген шолу нәтижелері (2-кесте) CLIL әдістемесін енгізу үдерісіндегі күрделі қайшылықтарды айқындап берді. Зерттеулерге сүйенсек, басты мәселе – нормативтік мақсаттар мен орындаушылардың дайындығы арасындағы алшақтық:

Біріншіден, институционалдық қолдаудың біркелкі еместігі байқалады. Мемлекет тарапынан үштілділік пен ЕМІ саясаты қарқынды түрде ілгерілетілгенімен, оны жүзеге асырудың бірыңғай стандарты мен объективті бағалау жүйесі әлі күнге дейін толық қалыптаспаған. Бұл жағдай тәжірибеде ұғымдық хаосты тудырды: білім беру ұйымдары CLIL-дің мазмұн мен тілді кіріктіру қағидатын толық түсінбей, оны механикалық түрде «шетел тілінде сабақ беру» деп қабылдауға бейім.

Екіншіден, педагог мәртебесін жаңа сатыға көтеру процесі жүріп жатыр. Педагогтер бұған дейін тек өз пәнінің маманы ғана ретінде қарастырылса, қазір педагогтерге тіл үйретуші функциясы қоса жүктелді. Бұл кәсіби рөлдердің ауысуы педагогтар арасында «кәсіби сенімсіздік» тудырып, олардың өзін-өзі бағалауына кері әсерін тигізуде. Нәтижесінде, мұғалімдер қорғаныс

стратегиясы ретінде тілдік мақсаттарды екінші орынға ысырып, басымдықты дәстүрлі пәндік білімге беруге мәжбүр.

Үшіншіден, әдістемелік икемділік (гибридті формат) қалыптасуда. Таза күйіндегі CLIL әдістемесін қолдану ресурстардың тапшылығы мен студенттердің тілдік деңгейінің төмендігіне байланысты қиынға соғуда. Сондықтан практикада «транслянговинг» (тілдерді алмастыра қолдану) және цифрлық құралдарды араластыра пайдалану сияқты гибриді педагогика кең етек жайды. Бұл мұғалімдердің жергілікті контекстке бейімделуінің көрінісі.

Кесте 2 – Әдебиетке шолудың негізгі нәтижелері мен қорытындылары

Бөлім	Негізгі мазмұн
Саясат және білім беру ұйымдарының контексті	<ul style="list-style-type: none"> - Үштілді білім беру саясаты CLIL енгізуді жеделдетті. - ЕМІ (English-Medium Instruction) және CLIL ресми деңгейде қолдау табуда. - Саясат пен нақты тәжірибе арасында алшақтық бар: CLIL кейде тек ағылшын тілінде оқыту деп түсіндіріледі. - Мұғалімдерді даярлау бағдарламалары іске қосылған, бірақ бірыңғай үлгі және объективті бағалаудың жоқтығы тиімділікті шектейді.
Мұғалімдер мен студенттердің көзқарастары	<ul style="list-style-type: none"> - Мұғалімдердің CLIL түсінігі әркелкі: көбісі пән мазмұнына басымдық беріп, тіл дамытуды екінші орынға қояды. - Жаңа талаптарға бейімделу кезінде кәсіби сенімсіздік, кәсіби бейненің өзгеруі байқалады. - Студенттер CLIL-ге оң көзқарас білдіреді (тіл үйрену, қызығушылық арту), бірақ тіл деңгейі мен материал тапшылығы қиындық тудырады.
Оқыту тәжірибелері мен жаңашылдықтар	<ul style="list-style-type: none"> - Гибриді педагогика: конструктивизм, жобаға негізделген оқыту, транслянговинг. - Мұғалімдер мазмұнға және тілге бағытталған стратегияларды біріктіреді, жергілікті жағдайға бейімдейді. - Цифрлық құралдар мен аралас оқыту кеңейген, бірақ қосымша дайындық қажет.
Қиындықтар мен жетілдіру жолдары	<ul style="list-style-type: none"> - Мұғалімдердің дайындық деңгейінің жеткіліксіздігі. - Әдістемелік материалдардың аздығы. - Бағалау құралдарының шектеулі болуы. - Жергілікті контексті ескеретін әдістердің жетіспеуі. - Транслянговингтің рөлі туралы бірізді пікір жоқ. - Мұғалімдердің ынтымақтастығы және тұрақты кәсіби даму – табыстың кілті.
Ескерту – Әдебиет негізінде құралған [9, p. 787; 13, p. 1530; 82-112]	

Қорыта айтқанда, студенттердің жоғары қызығушылығына қарамастан, оқу процесіндегі материалдық және әдістемелік базаның әлсіздігі CLIL-дің толыққанды жұмыс істеуіне кедергі келтіруде. Болашақтағы басты міндет мұғалімдерді қайта даярлау курстарын тек тіл үйретумен шектемей, пән мен тілді кіріктіре оқытудың нақты педагогикалық техникаларына бағыттау болмақ.

2016 жылдан бастап жарастылыстану пәндері (физика, химия, биология, информатика) мұғалімдерін ағылшын тілінде оқытуға даярлауға бағытталған

мақсатты бағдарламалар әзірленді. Аталған бағдарламалар педагогикалық жоғары оқу орындарының оқу жоспарларына CLIL әдістемесін, соның ішінде тілдік дайындық пен әдіснамалық компоненттерді кіріктірді. Алайда бірқатар зерттеулер көптеген мұғалімдердің CLIL тұжырымдамасы туралы түсінігі толық қалыптаспағанын көрсетті. Мәселен, Л. Карабасова сұхбаттар мен бақылаулар негізінде мұғалімдердің айтарлықтай бөлігі CLIL-ді тек ағылшын тілінде оқыту деп қабылдайтынын, ал оның мазмұн мен тілді кіріктіру қағидаттарымен байланысын ескермейтінін анықтады.

Жуырдағы халықаралық зерттеулер Қазақстандағы CLIL тәжірибесін түсіндірудің жаңа теориялық шеңберлерін ұсына отырып, оның талдау өрісін кеңейтті. Мысалы, Bedeker, Ospanbek, Simons, Yessenbekova және Zhalgaspayev [97, p. 121] «үшінші кеңістік» тұжырымдамасына сүйене отырып, ЕМІ жағдайында жаратылыстану пәндері мұғалімдерінің (n=15) тәжірибесі ғылыми білімге, гуманистік және конструктивистік педагогикаға қатысты аралас көзқарастар арқылы, сондай-ақ қазақ, орыс және ағылшын тілдері арасында икемді ауысу негізінде қалыптасатынын көрсетті. Ал Bedeker және Kerimkulova [98, p. 1475] «Funds of Knowledge» тәсілін қолдана отырып, «ана тілі иесі» мифін сынға алды және қазақстандық биология мұғалімдері білімді трансляциялау мен оны конструктивті меңгеруді үйлестіре отырып, пәнді терең түсінуді қамтамасыз ету үшін орыс және қазақтілді ресурстарды пайдаланатынын дәлелдеді. Бұл, өз кезегінде, жаһандық CLIL үлгілері мен посткеңестік білім беру контексті арасында тепе-теңдік табу және жергілікті кәсіби тәжірибелерді мойындау қажеттілігін айқындайды.

Қазақстанда CLIL тақырыбын зерттеуде айқын көрініп, ғылыми тұрғыда ықпал еткен авторлардың бірі – Лаура Карабасова. Ол Қазақстанда CLIL бойынша алғашқылардың бірі болып докторлық диссертация қорғады. Оның диссертациясы «Content and language integrated learning (CLIL) in Kazakhstan: case studies of five teachers at a Nazarbayev Intellectual School (NIS)» деп аталады [113]. Зерттеуші бұл әдісті академиялық ортада талқылауға енгізіп қана қоймай, елдің жедел қарқынмен жүзеге асырылып жатқан үштілділік саясаты аясында оны сыни тұрғыдан талдауға да үлес қосты. Оның жұмыстары әдістемелік тұрғыдан мықты және, негізінен, сапалық зерттеу әдістеріне – жартылай құрылымдалған сұхбаттарға, бақылауға, сондай-ақ білім беру саясатын талдауға сүйенеді. Мұндай әдіснамалық тәсілдер оған мұғалімдердің CLIL-ді қалай түсінетінін, оның олардың кәсіби болмысына қалай ықпал ететінін, сондай-ақ тіл мен пән мазмұнының оқыту үдерісінде қалай ұштасатынын тереңінен зерделеуге мүмкіндік береді. Карабасованың еңбектерінде пайда болған маңызды ғылыми тұжырымдардың бірі – CLIL мұғалімдерінің «кәсіби осалдығы» ұғымы. Бұл ұғым мұғалімдердің жаңа әдістемені қолданудағы сенімсіздігін, тілдік және пәндік талаптарды қатар орындаудағы қиындықтарын, сондай-ақ саясат пен тәжірибе арасындағы алшақтықтан туындайтын қысым сезімін сипаттайды. Карабасова беделді халықаралық ғылыми журналдарда (Q1/Q2) тұрақты түрде жарияланып отырады, сондықтан оның еңбектері Орталық Азияда ғана емес, одан тыс өңірлерде де жиі дәйектеледі. Осылайша, ол Қазақстанды CLIL, ЕМІ және көптілді білім беру

жөніндегі халықаралық ғылыми дискурстарға қосып қана қоймай, қазақстандық тәжірибені кең ауқымды халықаралық аудиторияға жеткізеді.

CLIL тақырыбы қазақстандық басқа да көптеген зерттеушілердің еңбектерінде көрініс тапқанымен, көбінесе ол тек бір немесе ең көп дегенде екі жарияланыммен шектеледі. Мұндай мақалалар, әдетте, авторлық ұжымдар тарапынан дайындалады, олардың құрамында орта есеппен бес автор болады. Бұл жағдай соңғы жылдары жарияланымдар санының өсіп келе жатқанына қарамастан, зерттеулердің басым бөлігінің шашыраңқы сипатта қалып отырғанын және бұл бағыттың дамуын жалғастыруға қажетті теориялық және тұжырымдамалық сабақтастықтың жеткіліксіз екенін көрсетеді.

Ауқымы жағынан ерекшеленетін аз санды зерттеушілердің бірі – Б. Жетпісбаева. Оның ғылыми еңбектерінде CLIL және көптілді білім беру мәселелеріне арналған бірнеше зерттеу бар, бұл оны осы тақырыпты жүйелі түрде қарастыратын аз ғана авторлардың қатарына қосады. Алайда оның еңбектерінің халықаралық деңгейдегі ықпалы шектеулі, себебі олар негізінен ұлттық ғылыми басылымдарда жарияланып келеді, ал мұндай журналдардың халықаралық көріну деңгейі төмен.

Соңғы жылдары Қазақстандық педагогикалық ғылымда болашақ педагог кадрларды даярлауда CLIL технологиясын енгізуге арналған докторлық диссертация деңгейіндегі зерттеулер айтарлықтай жанданды (3-кесте). Бұл қызығушылық, ең алдымен, көптілді білім беруді дамытуға және жоғары сыныптар мен жоғары оқу орындарында бірқатар пәндерді ағылшын тілінде оқытуға бағытталған мемлекеттік стратегиялармен айқындалады.

Қазақстандағы алғашқы кешенді зерттеулердің бірі – Кубеева А.Е. (2018) еңбегі, ол жоғары оқу орны жағдайында CLIL-педагогтың құзыреттерін қалыптастыру мәселесіне арналды (D011900 – Шетел тілі: екі шетел тілі, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті). Диссертацияда CLIL-оқытушысының құзыреттер құрылымы айқындалып, оған әдістемелік, лингвистикалық және пәндік компоненттер кіретіні көрсетілді. Сонымен қатар, бұл құзыреттерді кәсіби даярлау үдерісінде қалыптастыруды қамтамасыз ететін педагогикалық жағдайлар әзірленді [114].

Сол жылы Донцов А.С. (2018) ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың пәндік-тілдік интеграцияланған оқытуды жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыру бойынша зерттеуін қорғады (6D010300 – Педагогика және психология, С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті). Оның еңбегі болашақ педагогтарды CLIL-форматында жұмыс істеуге дайындаудың теориялық негіздемесіне және эксперименттік тексеруіне бағытталды. Модельге оқу курстарын жобалау, тілдік және пәндік мақсаттарды интеграциялау, сондай-ақ күрделі ұғымдарды екі тілде түсіндіру дағдыларын дамыту кірді [115].

Келесі жылдары бұл тақырып жаратылыстану бағытында да жалғасын тапты. Мысалы, Бабич И.М. (2022) болашақ химия мұғалімдерін ағылшын тілінде оқытуға дайындығын қалыптастыру мәселесін зерттеді (8D01540 – Химия, Павлодар педагогикалық университеті). Диссертацияның мақсаты – болашақ химия мұғалімдерін жоғары оқу орны жағдайында ағылшын тілінде

оқытуға дайындаудың әдістемелік жүйесі моделін теориялық тұрғыда негіздеу, жобалау және сынақтан өткізу, сондай-ақ оны тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін педагогикалық шарттарды анықтау болды [116].

Кесте 3 – CLIL тақырыбында Қазақстанда қорғалған диссертациялар

Диссертация авторы	Диссертация атауы	Қорғалған жылы	Білім беру бағдардамас	Қорғалған мекеме
Кубеева А.Е.	Формирование компетенций CLIL-педагога в условиях вуза	2018	6D011900 - Иностранный язык: два иностранных языка	Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Донцов А.С.	Формирование готовности магистрантов научно-педагогического направления к реализации предметно-языкового интегрированного обучения	2018	6D010300 – Педагогика и психология	Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті
Бабич И.М.	Формирование готовности будущих учителей к преподаванию химии на английском языке	2022	8D01540 – Химия	Павлодар педагогикалық университеті
Сатаев М.Т.	Подготовка будущих учителей биологии на основе CLIL - технологии	2024	8D01511 – Информатика	Абай атындағы ҚазҰПУ
Нариман С.	Теоретико-практические основы обучения технологии CLIL будущих педагогов информатики	2024	8D01511 – Информатика	Л.Н. Гумилев атындағы Еурзаия ұлттық университеті

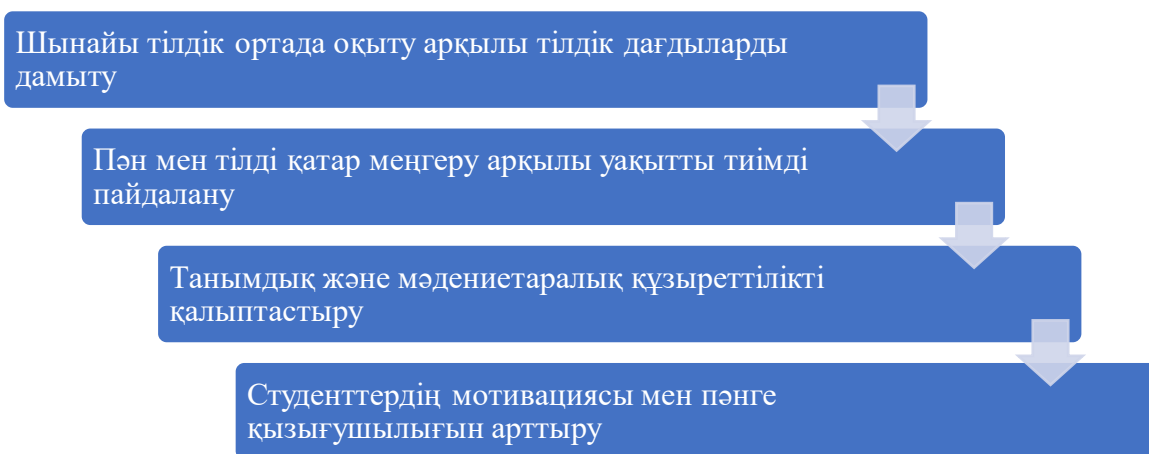
2024 жылы отандық ғылымда жаратылыстану бағытындағы педагогтерді CLIL технологиясы арқылы даярлау мәселесіне арналған екі маңызды зерттеу қорғалды. Атап айтқанда, М.Т. Сатаев (Абай атындағы ҚазҰПУ) болашақ биология мұғалімдеріне арналған, кәсіби мазмұн мен тілдік компонентті кіріктіретін оқыту моделін ұсынып, оның тиімділігін эксперимент жүзінде дәлелдеді [117]. Ал С. Нариман (Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ) информатика мұғалімдерін даярлаудағы CLIL әдістемесінің теориялық-практикалық базасын жасақтап, онда АКТ-құзыреттілік пен көптілді әдістемелік даярлықтың өзара үйлесіміне басымдық берді [118].

Аталған еңбектерге жасалған салыстырмалы талдау Қазақстандағы CLIL саласындағы ізденістердің әртүрлі пәндерді (шет тілі, химия, биология, информатика) қамтығанымен, ортақ тұжырымдамалық сипатқа ие екенін айқындайды: – диссертациялардың дені болашақ педагогтердің CLIL форматындағы әдістемелік дайындығын жетілдіруге бағытталған; – зерттеу

дизайны көбіне «теориялық негіздеу – модель құру – эксперименттік тексеру» алгоритміне сүйенеді, бұл олардың қолданбалы сипатын білдіреді; – дегенмен, CLIL контексіндегі дайындықтың түйінді нәтижесі саналатын шет тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілік мәселесі әлі де толыққанды зерттелмеген.

Осы олқылықтың орнын толтыру мақсатында ұсынылып отырған «Жаратылыстану-математика бағыты пәндерінің болашақ мұғалімдерінің шетел тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін CLIL технологиясы негізінде қалыптастыру» тақырыбы қазіргі ғылыми дәстүрмен сабақтаса отырып, оны жаңа мазмұнмен байытады. Бұл зерттеу жалаң әдістемелік дайындықтан гөрі, кәсіби-бағдарланған тілдік қарым-қатынасты дамытуды және көптілді білім беру кеңістігіндегі мұғалімге қажетті кешенді құзыреттерді қалыптастыруды көздейд.

CLIL технологиясын қазақстандық білім беру жүйесіне енгізу бірқатар маңызды артықшылықтарға ие (3-сурет). Солардың ең айқын көрінісі – мазмұн мен тілді қатар меңгерту, бұл болашақ мамандарға пәндік құзыреттерді игеруімен қатар халықаралық қарым-қатынасқа қажетті академиялық ағылшын тілін дамытуға мүмкіндік береді [119]. Қазақстандық жағдайда бұл қағида икемді дағдыларды, сыни ойлауды, академиялық ұтқырлықты және жаһандық білім беру мен ғылыми-зерттеу жобаларына қатысуға дайындықты қамтиды. Сонымен бірге, бұл әдіс мемлекеттік үштілді білім беру саясатының қағидаттарымен тікелей үндеседі, оған сәйкес қазақ, орыс және ағылшын тілдері ұлттық білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін жұмыс тілдері ретінде қолданылады.



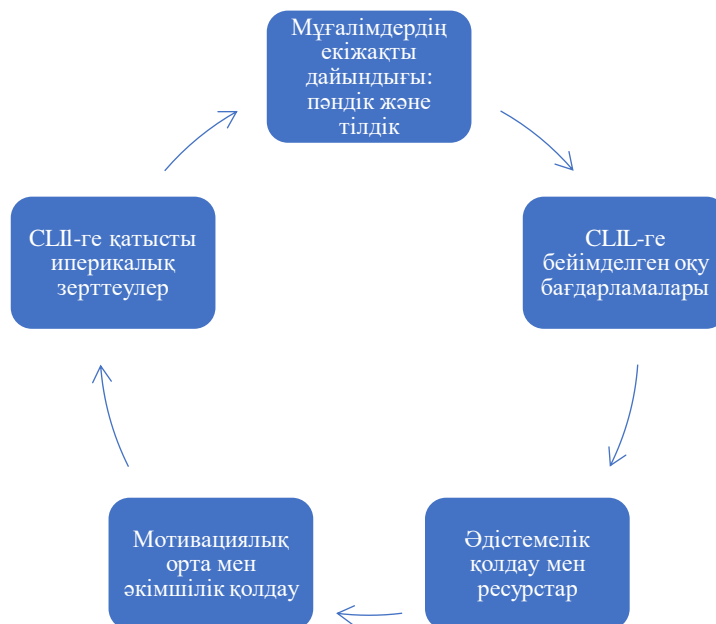
Сурет 3 – CLIL әдісінің артықшылықтары

Алайда Қазақстанда CLIL-ді енгізу әлі де көптеген күш-жігерді талап ететін күрделі міндет болып отыр. Мұғалімдердің (негізінен жаратылыстану-математика бағытында) ағылшын тілін жеткілікті деңгейде меңгермеуі үлкен кедергілердің бірі ретінде қарастыралды. Көп жағдайда бұл шектеу мұғалімдердің назарын тілдік кедергілерді жеңуге аударып, CLIL-дің педагогикалық әлеуетін айтарлықтай төмендетеді. Сондықтан тиісті заманауи қолдау болмаған жағдайда, CLIL-ді енгізу нысаналы тілдік жұмысы жоқ жай ғана ағылшын тілінде оқытуға айналып кетуі мүмкін. Бұған қоса, қазақстандық

оқу бағдарламасына және әлеуметтік-лингвистикалық жағдайға бейімделген оқу-әдістемелік материалдардың жеткіліксіздігі, сондай-ақ болашақ педагогтерді пәндік және тілдік мақсаттарды бір мезгілде қадағалауға үйрететін ұзақ мерзімді біліктілікті арттыру бағдарламаларының жоқтығы да елеулі проблема болып отыр [105, р. 50].

Осы тұрғыдан алғанда, CLIL-ді Қазақстанға жүйелі түрде енгізу үдерісін институционалдық және ұлттық деңгейде қолдау қажет деп санаймыз. Институционалдық деңгейде бұл – мұғалімдердің тілдік және әдістемелік даярлығын қамтамасыз ету, сондай-ақ CLIL-ге арналған ресурстарды жергілікті тілдерде әзірлеу мәселелерімен байланысты. Ұлттық деңгейде – білім мен тәжірибе алмасу үшін халықаралық байланыстардың маңыздылығын атап өту қажет. Сонымен бірге, қазақстандық білім беру жағдайында CLIL бойынша теориялық тұрғыдан негізделген және, ең бастысы, ұзақ мерзімді зерттеулерді ынталандыру қажеттілігіне назар аудару керек, өйткені қазіргі зерттеулердің көпшілігі бір ғана жарияланыммен немесе теориялық сабақтастығы аз немесе мүлдем жоқ бірлескен мақалалар сериясымен шектеледі.

Қазақстандағы қазіргі жағдайды талдаған зерттеулер CLIL әдісін ендіруде жүйелілік пен тұрақтылықтың әлі де жеткіліксіз екенін көрсетеді. Осы себепті, болашақ мұғалімдердің шет тілінде сабақ бере алу құзыреттілігін дамыту мақсатында, CLIL технологиясына негізделген ғылыми-әдістемелік модельдер қажет. CLIL әдісін табысты қолдану үшін 4-суретте көрсетілген алғышарттар қажет.



Сурет 4 – CLIL әдісінің алғышарттары

Қорытындылай келе, барлық елеулі шектеулерге қарамастан, CLIL – Қазақстандағы көптілділікті дамыту мен мұғалімдерді даярлау сапасын арттырудың ең әлеуетті бағыттарының бірі. Ұзақ мерзімді перспективада бұл елдің әлемдік білім беру кеңістігіне кірігуіне ықпал ететіні сөзсіз.

Осы диссертациялық зерттеу осы олқылықтың орнын толтыруды мақсат етіп, CLIL технологиясы негізінде жаратылыстану-математикалық пән мұғалімдеріне арналған шет тілдік кәсіби-коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық моделін жасап, оны тәжірибеде апробациялауға бағытталған.

1.2 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың мәні, құрылымы мен мазмұны

Болашақ педагогтардың кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін жасау – қазіргі педагогикалық кадрларды даярлаудың негізгі және стратегиялық маңызды аспектілерінің бірі. Бұл үдеріс тек тілдік білім мен практикалық дағдыларды меңгерумен шектелмейді. Ол пән мазмұнын шет тілінде сапалы трансляциялау, академиялық және кәсіби дискурста еркін қарым-қатынас жасау, сондай-ақ әртүрлі лингвомәдени ортада педагогикалық қызметті атқару сияқты кешенді біліктіліктерді қалыптастыруды көздейді.

Ал кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік ұғымы пәндік және тілдік мақсаттарды кіріктіре отырып оқытуды, шетел тіліндегі ресурстарды әзірлеу мен бейімдеуді, білім беру үдерісінің субъектілерімен (әріптестер, білім алушылар, ата-аналар) кәсіби диалог орнатуды және көптілді кеңістікте нәтижелі жұмыс істеу қабілетін қамтиды. Мұндай құзыреттілікті дамыту үшін теориялық дайындықты, тілдік және әдістемелік практиканы, сондай-ақ тәжірибелі әріптестердің тәлімгерлігін қамтитын кешенді тәсіл қажет.

Қазіргі білім беру әдістері сыни тұрғыдан ойлауды, икемділікті және бейімделгіштікті дамытуға ерекше мән береді, бұл көптілді және көпмәдениетті ортада жұмыс істейтін педагог үшін аса маңызды. Сонымен қатар, тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын жетілдіру, кәсіби этиканы сақтау, академиялық дискуссияға қатысу, сондай-ақ шет тілінде ғылыми және әдістемелік ақпаратты тиімді ұсыну да басты назарда болуы тиіс.

«Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы» [120] және «Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы» құжаттарында заманауи педагог кәсіби міндеттерді өз бетінше және шығармашылықпен шеше алатын, өзінің кәсіби қызметінің әлеуметтік маңыздылығын түсінетін, жауапкершілігі жоғары тұлға ретінде қарастырылуы тиіс екені көрсетілген. Бұл мақсатқа жету жолында шет тілінде кәсіби коммуникацияға қабілетті, көптілді білім беру ортасында еркін жұмыс істей алатын мамандар даярлау қажеттігі айқын көрінеді.

2019 жылы қабылданған «Педагог мәртебесі туралы» заң [121] педагогтардың кәсіби және әлеуметтік мәртебесін арттыруға бағытталды. Бұл заңда педагогтардың авторлық әдістемелерді әзірлеу және қолдану, оқу-әдістемелік құралдарды таңдау, ақпараттық ресурстарды пайдалану, біліктілікті

арттыру формаларын еркін таңдау сияқты құқықтары кеңейтілді [122, 123]. Мұндай құқықтар болашақта шет тілінде пәнді оқытуға дайын, кәсіби бағытталған коммуникацияны меңгерген педагогтарды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттіліктің мазмұны қоғам дамуының үрдістерін, білім беру жүйесінің жаңаруын, педагогиканың басым бағыттарын, жаңа білім мазмұнын және пән мен тілді ықпалдастыра оқытудың әдістемелік негіздерін түсініп, меңгеруді қамтиды. Сондықтан мұндай құзыреттіліктің мазмұны мен моделін құру үшін тілдік-пәндік интеграция әдістемесі, мәдениетаралық коммуникация теориясы және білім берудің философиялық-әдіснамалық негіздерін меңгеру қажет.

Жаһандық кәсіби интеграция жағдайында жаратылыстану пәндері мұғалімдерінің шет тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру – жалпымәдени дайындықтың маңызды императивтерінің бірі. Дегенмен, ғылыми ортада аталған құзыреттіліктің мазмұндық және құрылымдық сипатын айқындауда, әсіресе жаратылыстану бейініндегі мамандарға қатысты тұжырымдамалық айқындық пен бірізділік әлі де жетіспейтіні байқалады. Сондықтан бұл бөлімнің мақсаты – осы мәселенің қазіргі жағдайын талдау.

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге жүргізілген талдау нәтижесінде ХХ ғасырдың соңында педагогика ғылымында «құзыреттілік» ұғымы орныққанын көруге болады. Білім беру жүйесінде кеңінен қолданылатын «құзыреттілік» және «құзырет» терминдері жаңа білім стандарттарының негізгі бағыттарының бірі ретінде біздің еліміздің де білім беру тәжірибесіне енгізіле бастады.

Бүгінгі таңда болашақ мамандардың, соның ішінде болашақ педагогтардың кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін дамыту – аса маңызды міндеттердің бірі. Жаһандық өзгерістердің жылдам қарқыны, технологиялық прогрестің жеделдігі және қоғамның тұрақты дамуы шетел тілінде кәсіби қарым-қатынас жасай алу қабілетін мамандардың кәсіби құзыреттерінің ажырамас бөлігіне айналдырды. Мұндай жағдайда кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілік тек қана пәндік білімді емес, сонымен қатар халықаралық кәсіби ортада табысты жұмыс істеуге мүмкіндік беретін тілдік, дискурстық, әлеуметтік-мәдени және стратегиялық дағдыларды да қамтиды.

Кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілік – бұл маманның кәсіби мәселелерді шешу, ғылыми және өндірістік идеяларды жеткізу, шетелдік әріптестермен тиімді қарым-қатынас орнату және түрлі жағдайларда тілдік кедергілерді еңсере отырып жұмыс істеу қабілеті. Мұндай құзыреттілікті меңгерген маман өз саласында терең білімге ие, заманауи тілді технологияларды қолдана алатын, мәдениетаралық коммуникацияға дайын және халықаралық жобаларға қатысуға қабілетті тұлға.

Гарвард университетінің профессоры David McClelland кәсіби құзыреттіліктерді бағалау мен дамытудың жаңа тәсілін ұсына отырып, дәстүрлі интеллектуалдық қабілет өлшемдерін (мысалы, IQ тесттері) сынға алды және шынайы кәсіби табысқа жету үшін мотивация, тұлғааралық қарым-қатынас

дағдылары және бейімделу қабілеті секілді қасиеттердің маңыздылығын көрсетті [124]. Бұл көзқарас шет тілінде кәсіби қарым-қатынас жасау құзыреттілігін қалыптастыруда да өзекті, себебі мұнда тілдік дағдыларды меңгерумен қатар, серіктеспен тиімді байланыс орнату, мәдени ерекшеліктерді ескеру және кәсіби ахуалға бейімделу дағдылары маңызды орын алады.

McClelland идеялары Richard Boyatzis [125] және Daniel Goleman [126] еңбектерінде дамытылып, эмоционалды интеллект, өзін-өзі реттеу, мәдениетаралық сезімталдық және тұлғааралық өзара әрекеттесу қабілеттері кәсіби құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөлігі ретінде айқындалды. L.Spencer мен S. Spencer [127] бұл тұжырымдаманы әртүрлі кәсіби контексттерде қолдануға мүмкіндік беретін үлгілермен толықтырды.

Алайда «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарына қатысты ғылыми әдебиеттерде бірізділік жоқ. Бірқатар еңбектерде бұл терминдер синоним ретінде қолданылғанымен, феноменологиялық тұрғыдан оларды ажырата білу қажет. Терминологиялық тұрғыдан «құзырет» белгілі бір саладағы білім, дағды және тәжірибені білдірсе [128], «құзыреттілік» – бұл сол құзыреттерді нақты кәсіби қызмет барысында тиімді қолдану қабілеті [128, б. 73-78]. А.В. Хуторской да бұл көзқарасты қолдап, құзырет – кәсіби қызметті табысты орындауға қажетті талаптар жиынтығы, ал құзыреттілік – осы талаптарды тәжірибеде жүзеге асыру қабілеті екенін атап өтеді [129].

А.В. Хуторскойдың талдауына сәйкес, «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын педагогикалық тұрғыдан ажырату маңызды. Ғалымның пайымдауынша, құзырет – бұл студенттің белгілі бір қызмет саласында нәтижелі әрекет етуі үшін қажетті білімді, дағдыны және тәжірибені меңгеруге қойылатын талаптар жиынтығы. Ол мотивация, білім, қабілет және мінез-құлық сияқты жеке тұлғаның өзара байланысты қасиеттерін қамтиды. Ал құзыреттілік – бұл нақты саладағы маманның кәсіби тәжірибесін және оның қызмет пәніне деген жеке бейімділігін көрсететін, сол құзыреттерді практикада тиімді қолдану қабілетін бағалайтын ерекше құбылыс. Осылайша, құзырет белгілі бір кәсіби талаптарды сипаттаса, құзыреттілік – сол талаптарды іс жүзінде жүзеге асыру деңгейін сипаттайды [129, с. 112].

Болашақ маманның кәсіби құзыреттілігі – оның кәсіби қызметті тиімді орындау және жеке қабілеттерін жүзеге асыру мүмкіндігімен анықталады. Әсіресе болашақ педагогтың кәсіби коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыруда оның тұлғалық сапалары мен кәсіби қасиеттерін дамыту маңызды орын алады. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі педагогикалық ортаға тез әрі тиімді бейімделуді талап етеді.

Қазіргі таңда рухани-адамгершілікке негізделген гуманизм принциптерімен үйлесетін білім беру мен тәрбиелеудің жаңа мазмұны жасалып, жаһандық білім беру кеңістігіне интеграцияланудың ұлттық үлгісі қалыптастырылуда. Бұл бағытта білім беру жүйесіне ұлттық құндылықтарды және құзыреттілікке негізделген тәсілді енгізу тетіктері қарастырылып келеді. Осыған байланысты құзыреттілікке бағытталған оқытудың жаңа дидактикалық модельдері әзірленіп, педагогикалық білім берудің мазмұны, құндылықтары мен парадигмалары қайта қарастырылуда.

Педагогика теориясы мен тәжірибесінде жеке тұлғаға бағытталған білім беру парадигмасы және нәтижеге бағытталған оқыту қағидаттары қайта сараланып, болашақ педагогтарды даярлау мен олардың креативтілігін дамытуға басымдық берілуде. Мұндағы негізгі мақсат – кәсіби даярлығы жоғары, жауапкершілікпен шешім қабылдай алатын, серіктестікке бейім, құзыретті кадрларды қалыптастыру. Бұл ретте елдің дамуы мен болашағы тікелей жас ұрпақтың тәрбиесі мен білім сапасына байланысты. Сондықтан педагогикалық жүйені басқару мен ізгілендіруді жетілдіру басты міндеттердің бірі болып саналады.

А.В. Хуторской құзырет ұғымын білім алушының нақты өмірлік жағдайларға қатысты мағыналық бағдарын, білімін, біліктілігін, икемін және тәжірибесін қамтитын қасиеттер жиынтығы ретінде түсіндіреді. Ол құзыретті сапалы және өнімді әрекет ету үшін қажет өзара байланысты білім, білік және дағдылардың жиынтығы деп анықтайды [129, с. 111]. Осы тұрғыдан, құзыреттілік – білім, білік, дағдымен қатар, оларды тәжірибеде тиімді қолдана алу қабілеті. Құзыреттілікке негізделген тәсіл білім сапасын арттырудың маңызды жолы ретінде қарастырылады, ал білім сапасы – алынған білімді өмірде қолдана білумен айқындалады.

Жаһандану жағдайында педагогтың басты рөлі – білім беру жүйесінің стратегиялық мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған, ғылыми негізделген және тәжірибеде сыналған білім беру моделін іске асыру арқылы тұлғаны қалыптастыру. Бұл болашақ педагогтың кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін арттыру үшін жаңаша көзқарасты, кәсіби құзыреттілікті дамытуға бағытталған жүйелі ізденісті қажет етеді.

Ғылыми еңбектерде коммуникативтік құзыреттілік білім алушының қарым-қатынас үдерісінде өз ойын және көзқарасын анық әрі мазмұнды жеткізе алу қабілеті ретінде анықталады. Психологиялық тұрғыдан алғанда, бұл – тұлғаның сөйлеу әрекетін тиімді ұйымдастыра білу мүмкіндігі. Осы орайда оқытушының кәсібилігі мен нәтижелілігін қамтамасыз ететін маңызды факторлардың бірі – оның психологиялық тұрғыда қолайлы педагогикалық коммуникация орната білуі және білім алушылардың жеке-психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып жұмыс жүргізуі.

Құзырет – білім алушының табысты іс-әрекетін қамтамасыз ететін білім, білік және дағдылардың мазмұндық қоры.

Құзыреттілік – осы құзыретті меңгеру үдерісінде қалыптасатын және көрініс табатын тұлғаның білімін, іскерлігін, дағдысын, мотивациясы мен жеке қасиеттерін біріктіретін тұтас интегративті қабілеттер жиынтығы.

Құзыреттілік ұғымы көптеген отандық және шетелдік ғалымдар тарапынан әртүрлі ғылыми бағыттарда зерттеліп, әрқайсысы өзіндік анықтама берген (5-сурет). Атап айтқанда, Г.Ж. Меңлібекова, Ш. Таубаева, К.Л. Қабдолова, Б.Т. Кенжебеков, Г. Әбілқасымова, М.Ж. Жадрин, Н.В. Кузьмина, А. Аманова, Е. Сармурзин және басқа да зерттеушілердің еңбектерін талдау «құзыреттілік» ұғымының мәнін айқындауға мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, құзыреттілік тек адамның кәсіби бейімділігін

ғана емес, сонымен қатар тұлғаның бойындағы бірқатар кешенді қасиеттерді қамтитын кең ауқымды ұғым.

Кәсіби құзыреттілік	Ақпараттық құзыреттілік	Коммуникативтік құзыреттілік	Зерттеушілік құзыреттілік	Басқарушылық құзыреттілік
<ul style="list-style-type: none"> • Г.Ж. Меңлібекова • Б.Т. Кенжебеков • А. Аманова 	<ul style="list-style-type: none"> • А.Д. Майматаева • Г.И. Муратова 	<ul style="list-style-type: none"> • Г.М. Касымова • Л.К. Карабаева 	<ul style="list-style-type: none"> • Ш.Т. Таубаева • Б.Омаров • А.К. Жексембинова 	<ul style="list-style-type: none"> • Е.Ж. Сармурзин

Сурет 5 – Құзыреттілік тақырыбын зерттеген отандық ғалымдар

К. Құдайбергенованың пайымдауынша, «құзыреттілік» – белгілі бір сала бойынша жан-жақты хабардар, терең білімді, сонымен қатар белгілі бір мәселе бойынша беделді шешім қабылдай алатын қабілет. Ал «құзырет» – адамның нақты пәндік салаға қатысты білімі, біліктілігі, икем-дағдысы мен жұмыс тәсілдерінің тұтас жиынтығы, ал «құзыреттілік» – тұлғаның өз іс-әрекетінде осы құзыреттерді меңгеріп, тиімді қолдана алу қабілеті [130]. Бұл түсініктерді нақтылау мақсатында құзырет білім алушының дайындық деңгейіне қойылатын талап ретінде, ал құзыреттілік тұлғаның қалыптасқан сапалық қасиеттері мен белгілі бір саладағы тәжірибесін меңгеруі ретінде қарастырылады.

Н.Д. Хмельдің пікірінше, мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінде оқытушы мен оқушының өзара қарым-қатынасы тұтас жүйе құрайды [131]. Ш. Таубаева кәсіби құзыреттілікті маманның жеке қабілеті, өзін-өзі жетілдіру іскерлігі, шығармашылық қабілеті, теориялық білімін тәжірибеде тиімді қолдана алу дағдысы және жауапкершілігі арқылы сипаттайды. Ол «құзыреттілікті» – тұлғаның оқыту мен әлеуметтену процестері барысында меңгерген білім мен тәжірибеге негізделген, іс-әрекетке даярлығы мен жалпы қабілетін көрсететін кіріктірілген қасиет ретінде анықтайды [132].

Г.Ж. Меңлібекова педагогтің әлеуметтік құзыреттілігін жеке тұлғаның әлеуметтік шынайылықты құнды ұғым ретінде қабылдауының жан-жақты сапалық атрибуттары, әлеуметтік әрекеттерді тиімді басқарудағы практикалық білімі, өзін-өзі анықтаудың субъективті мүмкіндіктері және әлеуметтік технологияларды енгізуге бейімділігі ретінде сипаттайды [133]. Бұл көзқарас болашақ педагогтердің кәсіби шеберлігін дамыту мәселесінің қазақстандық ғылымда өзекті екендігін көрсетеді. Мұндай зерттеулер қазіргі таңда болашақ педагогтардың білімдері мен дағдыларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарып отыр деп айтуға болады.

А. Аманованың пайымдауынша, педагогтің кәсіби құзыреттілігі – күрделі әрі көпқырлы ұғым. Ол философия, психология, педагогика, әлеуметтану, теория және кәсіби білім беру әдіснамасы сияқты бірқатар пәндерді қамтиды. Қазіргі уақытта бұл тақырып гуманитарлық ғылымдар аясында әртүрлі аспектілерден зерттеліп, жан-жақты талдануда [134].

Осыған сәйкес, жоғары оқу орындарының алдында кәсіби құзыреттілігі жоғары, педагогикалық міндеттерді дербес шеше алатын мұғалімді даярлау міндеті тұр. Жүргізілген талдау нәтижесінде, «құзыреттілік» ұғымы зерттеушілердің көзқарастарында біркелкі түсіндірілмейтіні анықталды. Кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілік ұғымының теориялық мазмұнын айқындау мақсатында психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді зерделеу оның тілдік, тұлғалық және кәсіби қырлары кеңінен зерттелгенін көрсетті.

Талдау нәтижелері болашақ педагогтың кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін дамыту мәселесінің өзектілігін айқындайды. Бұл процестің тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі критерийлер ретінде маманның кәсіби қызметке деген ішкі мотивациясы, құндылықтық сенімдері, тілдік және мәдениетаралық коммуникация дағдылары, рефлексивтік қабілеттерінің жоғары деңгейде болуы, сондай-ақ өзін-өзі адекватты бағалай білу қабілеті қарастырылады. Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, болашақ педагогтың шет тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру күрделі, көпаспектілі сипатқа ие және түрлі теориялық-әдістемелік бағыттарда қарастырылып келеді.

Шет тілдік коммуникативтік құзыретті қалыптастыру және дамыту мәселесі жоғары оқу орындарында шетел тілін оқыту теориясы мен практикасының өзекті проблемаларының бірі. Бұл мәселені отандық (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова және т.б.) және шетелдік (J. Savignon, D. Hymes, D. Raven және т.б.) ғалымдар зерттеген. Көптеген еңбектерге қарамастан, «шет тілдік коммуникативтік құзырет» ұғымының мазмұны, оның құрамдас бөліктері, қалыптасу ерекшеліктері мен деңгейін бағалау критерийлері әлі де талқылау нысаны болып отыр.

Коммуникативтік құзыреттілікке алғашқы ғылыми негіздемені этнолингвистер D. Hymes пен М.Н. Вятютнев ұсынды. Hymes оны тілдің жағдаятқа сай қолданылуы туралы ішкі білім ретінде сипаттады [25, p. 269-292], ал Вятютнев – коммуникативтік құзыреттілікті тақырыпқа, қарым-қатынас міндеттеріне және адамның жеке мүмкіндіктеріне сәйкес сөйлеу мінез-құлқы бағдарламасын таңдау және жүзеге асыру қабілеті деп анықтады [135]. Н.И. Гез бен И.А. Зимняя да осыған ұқсас пікір білдіріп, коммуникативтік құзыреттілікті әлеуметтік тұрғыдан әртүрлі жағдайларда мақсатқа сай сөйлеу актілерін орындау қабілеті ретінде қарастырды [136, 137].

Коммуникативтік құзыреттілік құрылымын талдауда әртүрлі ғалымдар әр кезеңде өзіндік үлесін қосқан. D. Hymes оның құрамына төрт негізгі компонентті енгізеді: *лингвистикалық құзыреттілік* – тілдің грамматикалық ережелерін, лексикалық қорын және құрылымын меңгеру; *социолингвистикалық құзыреттілік* – диалектілік және әлеуметтік ерекшеліктерді игеру; *дискурсивтік құзыреттілік* – мағыналық тұтастық пен байланысты қамтамасыз ететін сөйлеу құрылымдарын құру; *стратегиялық құзыреттілік* – әңгімелесушімен өзара әрекеттестікті қолдау және тілдік олқылықтарды әртүрлі компенсаторлық тәсілдер арқылы толықтыру [25, p. 269].

М. Canale мен М. Swain де осы бағытты жалғастырып, коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымына үш негізгі компонентті енгізеді: *грамматикалық құзыреттілік* (лексикалық, фонетикалық, грамматикалық және синтаксистік білімдер жиынтығы), *социолингвистикалық құзыреттілік* (тілді қарым-қатынас контекстіне сәйкес қолдану қабілеті) және *стратегиялық құзыреттілік* (жетіспейтін тілдік білімді немесе әлеуметтік тәжірибені орнын толтыруға арналған тәсілдер) [138].

Van Ek коммуникативтік құзыреттіліктің аясын кеңейтіп, оған лингвистикалық, социолингвистикалық, дискурсивтік, стратегиялық, социомәдени және әлеуметтік құзыреттерді енгізеді. Бұл модельде тілдік білімнің өзімен қатар, социомәдени контексті тану және басқа коммуниканттармен өзара әрекетке түсуге деген ұмтылыс маңызды орын алады [139].

S. Savignon ұсынған үлгіде коммуникативтік құзыреттілік төңкерілген пирамида бейнесінде сипатталып, оның құрамына грамматикалық, дискурсивтік, стратегиялық және социомәдени субқұзыреттер енгізіледі [140].

Ең толық әрі күрделі модельдердің бірі L. Bachman еңбектерінде көрініс тапқан. Ол «коммуникативтік тілдік қабілет» (communicative language ability) ұғымын қолданып, оны мынадай құрамдас бөліктер арқылы түсіндіреді: лингвистикалық/тілдік құзыреттілік (тілді жүйе ретінде түсіну және қолдану), дискурсивтік құзыреттілік (сөйлеудің құрылымдық және мағыналық тұтастығын қамтамасыз ету), прагматикалық құзыреттілік (мазмұнды әлеуметтік контекске сай жеткізе білу), әңгімелесу қабілеті (тілдік бірліктерді еркін таңдай отырып, шетел тілінде еркін сөйлеу), социолингвистикалық құзыреттілік (қарым-қатынас жағдайына сәйкес тілдік формаларды таңдай алу), стратегиялық құзыреттілік (коммуникациядағы олқылықтарды орнын толтыру стратегияларын пайдалану), сондай-ақ речемыслительный компонент (ойлау әрекеті барысында коммуникативтік мазмұнды құра білу) [141].

Біздің «құзыреттілік» ұғымына берген түсіндірмемізге және жоғары оқу орындарында жүзеге асырылып жатқан пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың ерекшеліктеріне сүйене отырып, кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілікке (КБШТКК) мынадай анықтама беруге болады: ол – тұлғаның кешенді қасиеті, яғни белгілі бір пәндік салада шетел тілінде тиімді кәсіби-коммуникативтік әрекетке қабілеттілігі мен дайындық деңгейін сипаттайтын сапа. Мұндай құзыреттілік студенттің базалық тілдік дағдылары мен кәсіби-коммуникативтік құзыреттерінің және пәндік білімдерінің тоғысуы негізінде қалыптасып, түлектің болашақ кәсіби қызметінде еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болуына мүмкіндік береді.

Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттіліктің мәнін айқындаған соң, оның мазмұны мен құрылымын талдауға көшеміз. Бұл ретте пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың негізгі элементтеріне сүйену қажет.

Coyle пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың іргетасын төрт құрамдас бөлік (4С тұжырымдамасы) құрайтыны көрсетілген:

Content (мазмұн) – пәндік білімді меңгеру.

Communication (коммуникация) – тілдің үйренілуі және қолданылуы.

Cognition (таным) – ойлау және когнитивтік процестерді дамыту.

Culture (мәдениет) – мәдениетаралық коммуникацияны қалыптастыру және түрлі мәдениеттер арасындағы айырмашылықтарды түсіну [70, p. 543].

Осылайша, КБШТКК шетел тілін тек қарым-қатынас құралы ретінде емес, сонымен бірге кәсіби саладағы пәндік білімді меңгеруді, танымдық дағдыларды дамытуды және мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыруды қамтамасыз ететін көпқырлы құрылым ретінде сипатталады.

Мазмұн (Content). CLIL технологиясында «мазмұн» ұғымы тек белгілі бір пәннің оқу бағдарламасындағы пәндік біліммен шектелмейді. D.Coyle және басқа зерттеушілер мазмұнның тақырыптық, мәдениетаралық және пәнаралық сипатта да қарастырылуы мүмкін екенін атап өтеді. Алайда мазмұн түрлерін білу оның оқытуда қалай қолданылатынын толық түсіндіріп бере алмайды.

Студенттердің CLIL аясында пәндік мазмұнмен нәтижелі жұмыс істеуі үшін оларға мұғалім тарапынан толыққанды қолдау көрсетілуі қажет. Осы орайда әдебиеттерде scaffolding ұғымы қолданылады. Бұл – Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» концепциясына негізделген оқытудағы әдістемелік қолдау. Bruner, J. ұсынған оқыту «тіректері» идеясы CLIL-де студенттің дербестігі арта түскен сайын мұғалімнің қолдауын біртіндеп азайту түрінде жүзеге асады [142]. Кең мағынада scaffolding студенттердің өзара және оқытушымен бірлескен жұмысының, топ ішіндегі ынтымақтастықтың маңыздылығын және тілдік дербестікке жетудегі қажеттілігін көрсетеді.

CLIL аясында қолданылатын оқыту қолдауының көптеген стратегиялары бар. Оларды таңдау пән мазмұнына, студенттердің дайындық деңгейіне және оқу мақсаттарына тәуелді. A. Walqui [65, p. 159-179] ең тиімді деп есептейтін алты түрін сипаттайды:

- моделдеу – оқытушы өз мысалында орындалу жолын көрсетеді;
- байланыстыру – студенттің бұрынғы білімін жаңа материалмен ұштастыру;
- контекстуализация – көрнекіліктер мен иллюстрациялар арқылы материалды түсінуді жеңілдету;
- схемалар құру – жаңа білімді график, кесте, диаграмма арқылы ұйымдастыру;
- мәтінді қайта өңдеу – мәтінді визуалды, ауызша немесе жазбаша басқа формада ұсыну;
- метатанымдық процестерді дамыту – студенттердің өз жұмысын бағалауға үйренуі.

O. Meyer оқыту қолдауы когнитивтік жүктемені азайтып, студенттерге тапсырмаларды тиімді орындауға, ойларын шет тілінде ауызша және жазбаша жеткізуге көмектесетінін атап өтеді. Сонымен қатар бұл әдістер студенттердің оқу процесін жақсы түсінуіне, бастамашыл болуына, жаңа материалды тезірек меңгеруіне және кішігірім, бірақ тұрақты нәтижелерден қуат алып, мотивациясын арттыруына мүмкіндік береді [143].

Көрнекі тіректерге схемалар, диаграммалар, ментальды карталар, суреттер мен фотосуреттер жатады. CLIL жағдайында олардың маңызы зор,

себебі пән мазмұнын шет тілінде түсіндірудегі басты қиындықтарды еңсеруге мүмкіндік береді.

Коммуникация (тіл). CLIL әдісі шетел тілін үйренудің немесе меңгерудің оған дейін қалыптасқан бірқатар әдіснамалық ұстанымдарына сүйенеді. Мәселен, Dalton-Puffer CLIL үшін ең маңызды теориялық негіз ретінде S. Krashen енгізген «түсінікті кіріс» гипотезасын (comprehensible input) қарастырады [144]. Алайда басқа зерттеушілер керісінше, «түсінікті шығарылым» гипотезасының (comprehensible output) маңыздылығын ерекше атап көрсетеді.

S. Krashen шет тілін меңгеруде шешуші рөл атқаратын фактор – оқушылар қабылдай алатын, түсінікті кіріс материалы деп есептейді. Ол тілдік құзыретті дамытудың жалғыз жолы – ауызша және жазбаша мәтінді түсіну деп санады, ал оқушының өзінен шығатын тілдік өнім (output) тілдік қабілеттерге еш әсер етпейді деген тұжырым жасады [43, p. 3-200]. Бұған қоса, Krashen шет тілін жоғары деңгейде толық меңгеру тек бейсаналбы түрде, яғни «тілді игеру» (acquisition) арқылы мүмкін болады, ал «сана деңгейіндегі оқу» (learning) сөйлеу дағдысының дамуына ықпал етпейді деп есептеді.

Бұл идеялардың бірқатары CLIL тәсілінде де көрініс табады. Dalton-Puffer атап өткендей, CLIL бірінші кезекте тілдік формалардан гөрі пәндік мазмұнға назар аударады, сөйтіп оқыту процесінде табиғи тілдік орта қалыптастырады. Мұндай ортада тілдің «үйренілуінен» гөрі «меңгерілуі» жүзеге асады. Сонымен қатар, CLIL-дің пән мен тілге қатар назар аударуы студенттерді шетел тілінде сөйлеуге мәжбүрлейтін қысымды азайтып, басты назарды мазмұн мен мәнге шоғырландырады. Дегенмен Krashen теориясы тәжірибелік тұрғыдан дәлелденбегені үшін сынға да алынды. Оның ішінде «меңгеру» (acquisition) мен «оқып-үйренудің» (learning) ара-жігін нақты ашып бермеуі ең үлкен әлсіздік ретінде көрсетілді [145].

Бұл тұрғыда M. Swain «түсінікті кіріспен» қатар «түсінікті шығарылымның» да (output) маңыздылығын бірінші болып негіздеді. Ол канадалық студенттердің француз тіліне қатысты иммерсиялық оқыту тәжірибесін зерттей отырып, мол кіріс материалына қарамастан, олардың сөйлеу өнімі әлдеқайда төмен деңгейде екенін анықтады. Осыдан шығатын қорытынды – тілдік өнім де оқытуда маңызды рөл атқарады, өйткені ол студенттерді грамматикалық күрделі формаларды қолдануға және материалды тереңірек талдауға итермелейді. Swain-нің пікірінше, топтық немесе командалық жұмыс түрлері ерекше маңызды, өйткені осындай әрекеттер мағынаға басымдық бере отырып, күрделі тілдік формаларды қолдануды талап етеді [146]. Бұл көзқарасты D. Coyle және басқа зерттеушілер қолдайды, олар CLIL-дің мән мен формаға бірдей назар аударуы тиіс екенін атап көрсетеді.

CLIL шеңберінде тілді меңгеру үдерісі пәндік контекстке және когнитивті тұрғыдан күрделі болғанымен, танымдық қызығушылықты оятатын мазмұнды материалдарға (input) негізделеді. Бұл тәсіл білім алушылардың белсенді өзара интеракциясы мен кең ауқымды коммуникациясын, тілдік форма мен пәндік мазмұнды симультанды (қатар) игеруді, сондай-ақ екінші тілдің құрылымдық жүйесін терең ұғынуды қамтамасыз етеді. Педагогтің міндеті – әлемдік

деңгейдегі тақырыптарды күнделікті өмірмен байланыстыра отырып, студенттерді топтық жұмысқа жұмылдыру, шынайы коммуникацияға жетелейтін тапсырмалар беру, сонымен бірге шетел тілін меңгерудегі психологиялық қысым мен үрейді төмендету. Дегенмен көптеген ғалымдар теория мен практика арасында үлкен алшақтық бар екенін көрсетеді: нақты сабақтарда тіл көбіне мазмұнды жеткізудің құралы ретінде емес, қосымша элемент ретінде қолданылады. Осы тұрғыдан Meyer [143, p. 11] CLIL үшін тиімді әдістемелік материалдардың жақсы көзі – тапсырмаға негізделген оқыту (Task-Based Instruction, TBI) екенін айтады. Оның мәні – студенттердің арасындағы шынайы коммуникация тек ақпарат алмасудағы олқылықтар пайда болғанда ғана басталады. Демек, CLIL шеңберінде тілдік құзыреттілікті нәтижелі дамыту тек осы қағидалар толық жүзеге асқанда ғана мүмкін болады.

Таным (Cognition). Оқыту үдерісінің нәтижелі болуы үшін студенттердің танымдық тұрғыдан белсенді қатысуы аса маңызды. Дегенмен Watson мен Young атап өткендей, көптеген оқытушылар көбіне тек студенттердің бар білім қорына сүйенеді [147]. Ал дәстүрлі шет тілін оқыту әдістері көбінесе танымдық дамуды көздемейді деген пікір кең тараған. Алайда шет тілін меңгеру ойлау әрекетінсіз мүмкін емес, себебі студент тілдік материалды игеру барысында жоғары деңгейлі ақыл-ой белсенділігіне тартылады. Дегенмен пән мен тілді интеграциялау фактісінің өзі CLIL жағдайында танымдық компоненттің автоматты түрде жүзеге асырылуын білдірмейді. Сондықтан оқытушы сабақ құрылымын ерекше жоспарлап, студенттердің когнитивтік белсенділігін арттыруға жағдай жасауы қажет, алайда когнитивтік шамадан тыс жүктемеге жол бермеуі тиіс.

XX ғасырдың ортасында Б. Блум бастаған ғалымдар тобы ойлау дағдыларының алғашқы жіктемесін жасап, ол кейіннен «Блум таксономиясы» деп аталды. Олар танымдық үдерісті алты дағдыға бөлді: *білу, түсіну, қолдану, талдау, жинақтау және бағалау*. Кейінірек 1990 жылдары Anderson мен Krathwohl бұл жіктемені жетілдіріп, білімнің төрт деңгейін анықтады: фактілік, концептуалды, процедуралық және метатанымдық [148]. Сондай-ақ ойлау дағдыларын төменгі деңгейлі (есте сақтау, түсіну, қолдану – Low Order Thinking Skills, LOTs) және жоғары деңгейлі (талдау, бағалау, құру – High Order Thinking Skills, HOTs) деп екі топқа жіктеді. Осылайша, «білім өлшемі» мен «когнитивтік үдерістер өлшемі» бірге оқыту мақсаттары мен тапсырмаларын жүйелеуге арналған әмбебап құрал ретінде қарастырылады. Мұғалімдер осы модельді пайдаланып, сабақ құрылымын студенттердің жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамытуға бағыттай алады.

CLIL контексінде танымдық процестердің айқындалуы ерекше мәнге ие. D. Coyle және т.б. студенттердің когнитивтік дамуға теңдей қол жеткізуі үшін олардың қолында қажетті тілдік құралдар болуы керектігін баса айтады. O. Meyer де «академиялық тілдің» маңызын атап өтіп, ойлау дағдылары мен тілдің білім беру мақсатында қолданылуы арасындағы байланысты көрсетеді. Осы орайда CLIL мазмұн, таным және тілдің тоғысатын нүктесі ретінде көрініс табады.

Канадалық ғалым J. Cummins студенттердің тілдік дамуын түсіндіру үшін BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills – базалық тұлғааралық коммуникативтік дағдылар) және CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – когнитивтік академиялық тілдік құзыреттілік) ұғымдарын ұсынады [149]. Оның пікірінше, күнделікті қарым-қатынасқа қажетті тілдік біліктер студенттің пәндік мазмұнды меңгеруін қамтамасыз етпейді. Өйткені тұрмыстық коммуникация контексте тәуелді әрі жеңіл, ал академиялық тапсырмалар, керісінше, контекстен тәуелсіз және танымдық тұрғыдан күрделі болып келеді.

J. Cummins зерттеулерінде бірнеше маңызды модельдер бар. «Мұзтасты метафорасы» (iceberg model) бойынша, студент алдымен тұрмыстық тілдік қарым-қатынасқа қажетті дағдыларды (BICS) меңгереді, содан кейін академиялық мақсаттағы тілдік дағдыларды (CALP) дамытады. Кейін ол «қос мұзтас» моделін ұсынып, CUP (Common Underlying Proficiency – ортақ іргелі құзыреттілік) ұғымын енгізді. CUP идеясы бойынша, бір тілде игерілген ұғымдар екінші тілде қайта үйретуді қажет етпейді, тек оларды сипаттауға қажетті тілдік құралдарды меңгеру жеткілікті. Осылайша, ана тілінде когнитивтік дағдыларды қалыптастырған студент шет тілінде де күрделі тапсырмаларды орындауда табысты бола алады [150].

Сонымен қатар, J. Cummins зерттеуіндегі «табалдырықтар гипотезасы» билингвизмнің когнитивтік артықшылықтары екі тілді де жоғары деңгейде меңгерген жағдайда ғана іске асатынын көрсетеді [151]. Төменгі табалдырықта екі тілде де әлсіз болған жағдайда артықшылық байқалмайды; орташа деңгейде бір тіл басым болғандықтан когнитивтік пайда да жоқ; тек жоғарғы деңгейде, «балансты билингв» қалыптасқанда ғана артықшылықтар айқын көрінеді.

J. Cummins тағы бір құралы – «Камминз матрицасы». Онда тапсырмалар екі өлшем бойынша жіктеледі: контекстке тәуелді/тәуелсіз және когнитивтік тұрғыдан жеңіл/күрделі. Мысалы, контекстке тәуелсіз тапсырма – визуалды тірексіз ағылшын тіліндегі өлеңді тыңдау; контекстке тәуелді тапсырма – тәжірибе нәтижесін кілт сөздер арқылы сипаттау. Бұл матрица CLIL сабақтарын жоспарлау кезінде когнитивтік жүктемені тиімді реттеуге мүмкіндік береді.

Қорыта айтқанда, CLIL-дегі таным компоненті студенттердің жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын тіл арқылы дамытуға бағытталған. Блум таксономиясы, Камминздің теориялық модельдері және академиялық тілдің рөлі - CLIL сабақтарын жобалау мен іске асыруда негізгі әдістемелік бағдар.

Мәдениет (Culture). Жаһандану үдерісінің айқын нәтижелерінің бірі – мәдениетаралық коммуникацияның кеңеюі. Сондықтан да интеграцияланған тілдік құзыреттер мен мәдениетаралық қарым-қатынас дағдылары қазіргі қоғамда табысты өмір сүру мен дамудың негізгі шарттарының бірі болып саналады. Бірқатар ғалымдар CLIL әдістемесінің қосарлы табиғаты мен мазмұн мен формаға бір мезгілде назар аудару мүмкіндігі оның тиімді мәдениетаралық коммуникация қалыптастырудағы әлеуетін ерекше арттыратынын атап көрсетеді. Бұл тұжырымдар «пәндік мазмұн ешқашан мәдени тұрғыдан бейтарап бола алмайды», «тіл – мәдениеттің бір бөлігі, ал мәдениет – тілдің бір

бөлігі», «екі ұғым өзара тығыз байланыста және ажырамас» деген қағидаттарға негізделген [152].

D. Brown қазіргі таңда шет тілін оқыту барысында тек мәдениеттанулық қырын таныстыру жеткіліксіз екенін, сонымен бірге өзге халықтардың мәдениетіне құрмет пен төзімділікті қалыптастыру қажеттігін атап өтеді [152, p. 165]. D. Coyle және т.б. мұндай тәсілдің маңыздылығын мойындай отырып, мәдениетаралық өзара түсіністікке қол жеткізу үшін бұл жеткіліксіз екенін айтады. Ғалымдардың пікірінше, мәдениетаралық дағдыларды қалыптастыру студенттің өз мәдени дәстүрлерін тереңірек танудан басталып, біртіндеп көпмәдениетті ортаға кеңейтілуі тиіс. Сонымен қатар, мұндай дағдылар тек сабақ аясында ғана емес, одан тыс жерде де қолданылуы қажет. Тек осы жағдайда ғана CLIL-дің мәдениеттанулық аспектісінің толық қалыптасқанын айтуға болады.

D. Coyle мәдениетаралық орта құру қажеттігін атап өтсе, Dalton-Puffer мәдениетаралық құзыреттіліктің жинақтаушы рөліне тоқталып, оның коммуникативтік құзыретпен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Осы ойды K. Kramsch та қолдайды. Оның пайымдауынша, коммуникативтік құзыреттілік ең алдымен туындаған жағдайларды дұрыс түсіндіру, оларға сәйкес жауап беру, себеп-салдарлық байланыстарды тану қабілеттерінде айқын көрінеді [153]. Бұл өз кезегінде мәдениетаралық компоненттің маңыздылығын дәлелдейді. Практикада бұл дегеніміз – CLIL сабақтарында мұғалім тек танымдық емес, сонымен қатар көпмәдениетті орта қалыптастыруға тиіс, тіпті егер әдістеме моноэтникалық топта жүзеге асырылса да.

CLIL әдісіндегі сабақтарда тапсырмаларды аутентті мәдениеттанулық материалдар негізінде құрастыру өте маңызды. Бұл студенттердің өзге мәдениеттер жайлы бастапқы түсініктерін, олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын айқындауға, сонымен бірге төзімділікке тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Сондай-ақ студенттерді пәндік мазмұн аясында өз мәдениеті мен басқа халықтардың мәдени дәстүрлерін бағдарлай алуға үйрету қажет.

1-бөлім бойынша тұжырым

Қорыта айтқанда, CLIL әдісіндегі сабақтар – мәдениетпен үздіксіз танысу процесі. Ол бастапқы деңгейде қарапайым түсініктерден басталып, толыққанды мәдениетаралық коммуникацияға ұласады. Бұл үдерісте студент өзге мәдениеттердің дәстүрлерін танып, олардың ерекшеліктеріне құрметпен қарауға үйренеді және нәтижесінде тиімді мәдениетаралық өзара әрекетке қолайлы орта қалыптастырады.

D. Coyle ұсынған пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың 4C негізгі қағидаттарына сүйене отырып, жоғары оқу орындарындағы студенттердің интеграцияланған пәндік-тілдік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін төрт негізгі критерий бойынша бағалау ұсынылады. Олар құзыреттіліктің төрт компонентіне сәйкес келеді: коммуникативтік, мазмұндық, танымдық және мәдениетаралық:

Коммуникативтік критерий – студенттің топтық жұмыста ақпарат алмасу қабілеті және өзінің пәндік саласына қатысты ағылшын тілінде ауызша баяндама жасай білуі.

Мазмұндық критерий – студенттің жаратылыстану бағытындағы пәндік мазмұнды ағылшын тілінде меңгеруі.

Танымдық критерий – студенттің кәсіби пән бойынша ағылшын тіліндегі дереккөздерден ақпарат ала білуі, оны талдауы, қайта өңдеуі және интерпретациялай білу қабілеті.

Мәдениетаралық критерий – студенттің әртүрлі тілдік мәдениеттердің лингвистикалық және терминологиялық ерекшеліктерін түсіне алуы, сондай-ақ пәндік мазмұнға байланысты өз мәдени дәстүрі мен өзге мәдени дәстүрлер арасында еркін ауыса алуы.

Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттіліктің мәнін, мазмұнын және құрылымын ашу үшін келесі жұмыстар атқарылды:

Жоғары мектептегі құзыреттілікке негізделген тәсіл контекстінде «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдары зерттеліп, осы жұмыста қолданылатын анықтамалар ұсынылды.

Шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік, пәндік шет тілдік құзыреттілік және кәсіби шет тілдік құзыреттілік ұғымдары талданып, олардың негізінде студенттің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік құзыреттілігін жаңа ұғым ретінде енгізу қажеттілігі дәлелденді. Бұл құзыреттілік пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың күтілетін нәтижесі ретінде қарастырылады.

Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттіліктің мәні тұлғаның кешенді сапасы ретінде анықталды. Ол студенттің пәндік сала аясында шет тілінде тиімді коммуникация жасауға қабілеті мен дайындығын білдіреді. Бұл қабілет базалық және кәсіби-коммуникативтік дағдылар мен пәндік құзыреттерді қалыптастыру арқылы болашақ маманның еңбек нарығында табысты әрекет етуіне мүмкіндік береді.

Пәндік-тілдік интеграцияланған оқытудың төрт басты компоненті – мазмұн, коммуникация, таным және мәдениет – сипатталып, осы негізде студенттің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік құзыреттілігінің құрылымы ұсынылды. Ол төрт негізгі құзыреттен тұрады: коммуникативтік, пәндік, танымдық және мәдениетаралық. Бұл компоненттер базалық, кәсіби және қосымша деңгейлерге бөлініп жіктелді.

Кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттіліктің мазмұны оның құрамдас құзыреттері арқылы айқындалды, оларды қалыптастырудың негізгі принциптері мен шарттары көрсетілді.

Жоғары оқу орындары студенттерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін бағалаудың төрт критерийі анықталып, олардың қысқаша сипаттамасы берілді.

Осылайша, болашақ педагогтардың кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру тек тілдік білім беруді ғана емес, сонымен қатар мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын, кәсіби этика нормаларын, кәсіби дискурсты игеруді және халықаралық білім беру

кеңістігінде табысты әрекет ету қабілетін қамтитын кешенді педагогикалық үдеріс ретінде қарастырылады.

2 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

2.1 Болашақ педагогтерді коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлаудың педагогикалық шарттары

Қазіргі білім беру жүйесінде құзыреттілік тұғыр жетекші педагогикалық парадигма ретінде орнықты. Бұл тәсіл білім алушылардың тек теориялық білімді меңгеріп қана қоймай, оны іс жүзінде қолдану, түрлі құзыреттер қалыптастыру қабілеттеріне басымдық береді. Қазақстанның білім стратегиясы да білім мазмұнын жаңарту арқылы дәстүрлі «білімдік» үлгіден құзыреттілікке негізделген жүйелі-әрекеттік үлгіге көшуді көздейді. Демек білім беру нәтижесі ретінде түлектің бойында кешенді құзыреттерді қалыптастыру – мемлекеттік саясаттың талабы.

Педагог мамандарын даярлауда құзыреттілік тұғырдың мәні ерекше. Болашақ мұғалімге тек пәндік білім емес, оны жеткізе білу, оқушымен тиімді тілдесу, білім беру үдерісін басқару сияқты қабілеттер қажет. С.С. Құнанбаева құзырет пен құзыреттіліктің айырмасын атап көрсетеді: ғалымның пайымдауынша, *құзырет – оқу процесінде игерілетін білім, білік, дағдылар жиынтығы, ал құзыреттілік – жеке тұлғаның алдын ала қалыптасқан құзыреттер негізінде әрекет ету қабілеті, тұлғалық қасиеті* [19, с. 3-342]. Осы тұрғыдан алғанда, коммуникативтік дайындық (қарым-қатынасқа бейімділік) болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі. Педагогтің коммуникативтік құзыреттілігі – оның білім алушылармен, әріптестермен, ата-аналармен және көпмәдениетті ортада нәтижелі өзара әрекеттесе алу біліктілігі. Бұл құзыретті қалыптастыру құзыреттілік тұғырдың маңызды бағыты саналады, себебі құзыретті мұғалім өз білімін тиімді коммуникация арқылы іске асырады.

Құзыреттілік тұғыр аясында коммуникативтік құзыреттіліктің мәні артады. И.А. Зимняя атап өткендей, тіл – адамның қарым-қатынас жасау құралы ретінде ең маңызды қызмет атқарады. Сондықтан құзыреттілікке бағдарланған білім беру тілдік-коммуникативтік біліктерді дамытумен тікелей байланыста. Коммуникативтік дайындық дегеніміз – педагогтің кәсіби міндеттерін атқаруда тілдік құралдарды, сөйлесім дағдыларын қолдануға жан-жақты әзірлігі. Бүгінде педагогикалық кадрларға қойылатын талаптар қатарында көптілділік пен коммуникабельділік басты орын алады. Яғни құзыреттілік тұғыр мұғалімнің коммуникативтік дайындығын оның кәсіби құзыреттілігінің өзегі ретінде қарастырады. Бұл тұғыр білім беру мазмұнын қайта құруды, оқыту әдістерін жаңғыртуды талап етеді – оның бәрі болашақ педагогтің қарым-қатынас жасау қабілетін шыңдауға бағытталуы тиіс.

Жаһандану және халықаралық интеграция жағдайында болашақ мұғалімдердің шет тілінде кәсіби коммуникация жасау біліктілігі күн санап маңызды болуда. Қазіргі заман маманы өз саласындағы жаңалықтармен

халықаралық тілде таныса білуі, шет елдік әріптестермен тәжірибе алмасуы қажет. А. Сиротова зерттеуінде атап өткендей, болашақ маманның кәсіби құзыреттілігі міндетті түрде мәдениаралық өзара әрекеттестік пен өз кәсіби саласында шет тілінде іскерлік коммуникация жүргізуге қатысты құзыреттерді қамтуы тиіс. Яғни, мұғалімнің өзі оқытатын пәнін ғана білуі жеткіліксіз – ол сол пән бойынша шет тілінде сөйлесуге, жазуға, пікірталас жүргізуге дайын болуы қажет. Бұл білім алушыларға жаһандық білім кеңістігінде қажетті дағдыларды дарыту үшін маңызды [154].

Қазақстан жағдайында көптілді білім беру саясаты болашақ педагогтердің көптілді даярлығын талап етеді. Елімізде енгізілген үштілділік саясаты аясында мұғалімдер қазақ, орыс тілдерімен қоса ағылшын тілін меңгеруі, пәнді ағылшын тілінде оқытуға қабілетті болуы керек. Мемлекеттік стратегиялық құжаттар – Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы және «Педагог» кәсіби стандарты – мұғалімдердің үш тілде коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруды міндеттейді. Әсіресе жаратылыстану-математика пәндерінің мұғалімдерін ағылшын тілінде оқытуға көшу үдерісі жүріп жатқандықтан, педагогтің ағылшын тілінде кәсіби коммуникация жасай алуы – негізгі құзырет саналады. Зерттеулер көрсеткендей, педагогикалық білім беруді модернизациялау және үштілділік жағдайында болашақ мұғалімдердің өз пәнін шет тілінде оқытуға дайындығы мен қабілеті – олардың кәсіби құзыреттілігінің өзекті компоненті.

Шетел тілінде кәсіби коммуникация дамыту болашақ педагогтердің халықаралық білім кеңістігіне енуіне жол ашады. Мұғалім ағылшын тілінде ғылыми ақпаратты қабылдап, сондай-ақ өз білімін шет тілінде ұсынуға үйренсе, оның кәсіби өсу мүмкіндіктері кеңейеді. Ғалымдар болашақ мамандардың шет тілдік дайындығы тек жеке басының емес, жалпы ұлттық кадр әлеуетінің бәсекеге қабілеттілігін арттыратыны атайды. Осыған байланысты жоғары оқу орындарында шет тілін кәсіби бағытта оқыту жаңа мазмұнмен толықтырылуда: оқу бағдарламаларына көптілділік компоненті енгізіліп, пәнаралық интеграция жүзеге асуда. Мысалы, Қазақстанда да 5-сыныптан бастап жаратылыстану пәндерінің терминологиясын ағылшын тілінде оқыту қолға алынды – бұл жоғары сыныптарға келгенде кейбір пәндерді (физика, химия, биология, информатика) ағылшынша жүргізуге кезең-кезеңімен көшуге дайындық. Осындай қадамдар болашақ мұғалімдердің көптілді даярлығына деген қажеттіліктен туындап отыр.

Қорыта айтқанда, бүгінгі болашақ педагог үшін шет тіліндегі кәсіби коммуникация дағдысы сән емес, заман талабы. Көптілділік жағдайында мұғалім өз пәнін бірнеше тілде түсіндіре алатын, түрлі аудиториямен еркін қарым-қатынасқа түсе алатын деңгейге ұмтылуы тиіс. Бұл – оның кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігі. Сондықтан педагогикалық жоғары оқу орындары болашақ мұғалімдердің ағылшын тілінде сөйлесу, жазу, кәсіби дискурсқа ену қабілеттерін дамытуға ерекше мән беруде.

Болашақ мұғалімдердің коммуникативтік құзыреттілігін тиімді қалыптастыру белгілі бір психологиялық-педагогикалық алғышарттарды қажет

етеді. Ең алдымен, *ішкі мотивацияны* атап өткен жөн. Шет тілін немесе жалпы коммуникацияны игеруде студенттің ішкі ынтасы, қызығушылығы аса маңызды фактор саналады. Зерттеулерде ішкі түрткінің болуы және дамуы шет тілін табысты меңгерудің шешуші шарттарының бірі екені айқындалған. Шынайы коммуникацияға қажеттілік пен жетістікке жетуге ұмтылыс болашақ мұғалімнің тіл үйренуге деген белсенділігін арттырады. Сондықтан оқу үдерісінде мотивацияны көтермелеу, оқу материалын қызықты әрі өзекті ету – коммуникативтік құзыреттілік қалыптасуының психологиялық алғышарты.

Екінші маңызды алғышарт – жеке тұлғалық ұстаным және дайындық. Студенттің қарым-қатынасқа түсуге психологиялық дайындығы, ашықтығы, өзін көрсетуге деген сенімі коммуникациялық дағдылардың дамуына тікелей әсер етеді. Психологияда «ұстаным» (установка) ұғымы қолданылады – бұл тұлғаның белгілі бір әрекетке дайын болуының ішкі негізі, ол білім, эмоциялық қатынас және мінез-құлық бейімділіктерінен құралады. Демек болашақ мұғалімнің коммуникативтік дайын болуы үшін оның бойында қарым-қатынасқа позитивті көңіл-күй, мәдени әртүрлілікті құрметтеу, тіл үйренуге қызығу сияқты тұлғалық қасиеттер қалыптасуы тиіс. Л.С. Выготский шет тілін меңгеруде ана тілі мен шет тілін үйренудің психологиялық ерекшеліктерін салыстыра отырып, адам ана тілінде күнделікті өмірде еркін коммуникация жасайтынын, ал шет тілін көбіне оқу жағдайында қолданатынын атап өткен. Бұл шет тілдік коммуникация дағдысын дамыту үшін арнайы ұйымдастырылған тілдік орта мен тәжірибенің қажеттігін көрсетеді. Яғни коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру үшін білім алушыға шынайы сөйлесім жағдаяттарын жасау, практика арқылы үрейін жеңіп, сенімділік қалыптастыру маңызды.

Үшіншіден, психологиялық қолайлылық пен қолдау ортасын құру – коммуникация дағдыларын дамытудағы негізгі шарттардың бірі. Егер білім алушы өзін аудиторияда қауіпсіз, еркін сезінсе, ойын бөгелмей жеткізе алса, оның тілдік белсенділігі артады. Педагог пен студент бірлесіп сабақта психологиялық тұрғыдан қауіпсіз әрі ынталандырушы орта қалыптастыруы қажет. Әсіресе, шет тілінде сөйлеуде көп студент қате жіберуден жасқануы мүмкін; сондықтан түсіністікпен қарайтын, қателікті қалыпты құбылыс деп қабылдайтын ахуал керек. Тәжірибеде шағын топтарда жұмыс жасау, рольдік ойындар, диалогтік жаттығулар арқылы қарым-қатынас жасайтын орта құру – осы мақсатқа қызмет етеді. Андрагогика қағидаларына сүйенсек, ересек білім алушылар (болашақ мұғалімдер) өз тәжірибесіне сүйеніп үйренеді, оларға рефлексия мен қателерден сабақ алу мүмкіндігі берілгені жөн. Сондықтан коммуникативтік құзыреттілікті дамыту үшін сабақтарда рефлексиялық талдау жүргізу, студенттердің өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру да психологиялық алғышартқа жатады.

Төртіншіден, танымдық (когнитивтік) алғышарттарды да атап өткен жөн. Тілдік қарым-қатынас – күрделі танымдық үдеріс, ол тыңдау, түсіну, жауап беру сияқты көпқырлы ақыл-ой әрекеттерін қамтиды. Студенттің жалпы ой-өрісінің дамуы, жады, назар қою қабілеті, сыни ойлауы коммуникация сапасына әсер етеді. Мәселен, шет тілінде ақпаратты түсіну үшін адамның есте сақтау

және шоғырлану қабілеті жақсы болғаны маңызды; сол сияқты, өз ойын жеткізу үшін белгілі бір дәрежеде тілдік материалды құрылымдау, болжам жасау сияқты когнитивтік дағдылар керек. Бұл дағдыларды дамыту (мысалы, проблемалық тапсырмалар арқылы) коммуникативтік құзыреттіліктің орнығуына ықпал етеді. Сонымен қатар, білім алушының бұрынғы тілдік білімі, сөздік қоры – жаңаны үйренудің тірегі. Яғни коммуникативтік қабілет тиімді қалыптасуы үшін алдын ала тілдік базаның (лексикалық, грамматикалық) қалыптасуы және оны ары қарай байыту үрдісі жүруі тиіс.

Қорыта келе, коммуникативтік құзыреттілікті табысты қалыптастыру тек әдістемелік тәсілдерге емес, сонымен бірге психологиялық-педагогикалық жағдайларға да тәуелді. Оқуға деген ішкі мотивацияны ояту, тұлғаның қарым-қатынасқа оң көзқарасын қалыптастыру, қауіпсіз әрі қолдаушы орта құру және когнитивтік даярлықты қамтамасыз ету – мұның бәрі болашақ мұғалімнің тиімді коммуникация дағдыларын дамытуға қажетті алғышарттар. Психолог-педагог ғалымдар бұл шарттарды ескермейінше, коммуникацияны оқыту процестері күткендегідей нәтиже бере қоймайтынын айтады. Сондықтан педагогикалық даярлық барысында оқу мазмұнынан тыс та (тәрбие жұмысы, психологиялық тренингтер арқылы) студенттердің коммуникативтік дамуына қолайлы жағдай жасау – маңызды міндет.

Педагогикалық шарттардың анықтамасы және типологиясы

Педагогикалық шарт – педагогикалық үдерістің тиімді жүруіне ықпал ететін факторлар, жағдайлар мен мүмкіндіктер жиынтығын білдіретін ғылыми ұғым. Философиялық тұрғыда «шарт» белгілі бір объектінің айналасындағы құбылыстармен байланысын, сол құбылыстарсыз оның жүзеге аспайтынын көрсетеді; шарттар – құбылыстың пайда болып, жүзеге асатын ортасы немесе жағдайлары [155]. Себеп тікелей нәтижені туындатса, шарттар сол нәтижеге ықпал ететін қоршаған орта мен ахуалды құрайды. Педагогикада бұл ұғым білім беру процесінің жағдайларын, оған ықпал етуші ішкі әрі сыртқы факторларды сипаттайды.

Ғылыми әдебиетте «педагогикалық шарт» көбіне алдын ала қарастырылатын алғышарттар, жағдайлар, факторлар деген мағынада түсіндіріледі. Кейбір зерттеушілер педагогикалық шарттарды «білім беру процесінің табыстылығын арттыруға бағытталған өзара байланысты әрекеттер кешені» деп анықтайды [156]. Мәселен, С.В. Боровская «педагогикалық шарттар – оқу үдерісінің тиімділігін көтеруге және студенттердің өз мамандығы бойынша кәсіби деңгейін жетілдіруге бағытталған өзара логикалық байланыстағы шаралар жиынтығы» деп сипаттайды [157]. Тағы бірқатар ғалымдар педагогикалық шартты «жағдай» ұғымымен теңестіреді (Н.М. Борытко, Е.В. Коротаева, А.С. Белкин, Л.М. Яковлева, т.б.), яғни оқу үдерісінің барысына елеулі ықпал ететін және күтілетін нәтижені алуға мүмкіндік беретін сыртқы жағдай ретінде қарастырады [158]. Жалпы алғанда, педагогикалық шарт ұғымы педагогикалық жүйенің құрылымы мен функциялану логикасын айқындайтын, көзделген мақсатқа қол жеткізуге негіз болатын факторлар, мүмкіндіктер және жағдайлар кешенін білдіреді [159]. Демек кез келген оқу-тәрбие жобасының табысты орындалуы үшін сол ортаға

тән педагогикалық шарттарды анықтау және қамтамасыз ету – маңызды ғылыми және практикалық міндет.

Педагогикалық шарт категориясы педагогика ғылымында ХХ ғасырда кеңінен зерттеліп, түрлі педагогикалық мектептерде әрқилы анықтамаға ие болды. Кеңестік педагогикада оқу-тәрбие үдерісінің нәтижелілігін арттыру жолдарын іздестіру барысында бұл ұғымға мән берілді. Мәселен, Ю.К. Бабанский «педагогикалық үдерістің тиімділігі оның жүретін шарттарына тәуелді» екенін атап көрсеткен [160]. Бұл тұжырымды В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, В.И. Загвязинский, А.Я. Найдин сынды белгілі ғалымдар да қолдаған, яғни білім нәтижесі педагогикалық шарттарға тікелей байланысты деп санаған.

Ресейлік ғалым В.И. Андреев педагогикалық шарт ұғымын нақтылай отырып: «педагогикалық шарттар – оқу процесінің белгілі бір мақсаттарына қол жеткізу үшін мазмұн элементтерін, әдістерді (тәсілдерді) және оқу ұйымдастыру формаларын мақсатты түрде іріктеу, құрастыру және қолдану нәтижесінде қалыптасатын жағдайлар» деп анықтама береді [161]. Бұл анықтама педагогикалық шарттардың алдын ала жобаланатын және басқарылатын сипатта болатынын көрсетеді.

Отандық зерттеушілер де бұл ұғымның мазмұнын ашуға үлес қосқан. Мысалы, К.Ж. Қожахметова еңбектерінде этнопедагогика мен тәрбиеде белгілі нәтижеге жету үшін қажетті педагогикалық жағдайларды қалыптастыру мәселелері қарастырылып, ұлттық тәрбие тиімділігі белгілі бір шарттарды сақтағанда ғана мүмкін болатыны айтылады [162]. Зерттеуші қазақ халық педагогикасында тәрбие үдерісі табиғи-әлеуметтік орта, отбасы, дәстүрлер сияқты шарттарға негізделетінін көрсеткен.

Әртүрлі ғылыми көзқарастарды қорытындыласақ, педагогикалық шарттар даму тарихында үш негізгі тұрғыда қарастырылғаны байқалады: 1) оны оқу-тәрбие үдерісінің нақты нәтижелерін айқындайтын жағдай немесе circumstance деп қарастыратын көзқарас; 2) педагогикалық шарттарды арнайы жасалған педагогикалық шаралар кешені деп түсіндіретін тұрғыс (бұл Бабанский, Пидкасистый сынды ғалымдар еңбектерінде кездеседі; 3) оны білім беру ортасы мен мүмкіндіктерінің жиынтығы ретінде қарастыратын кешенді ұстаным. Мысалы, А.Я. Найдин «педагогикалық шарттар – мазмұн, форма, әдіс, құрал және материалдық кеңістіктік ортаның объективті мүмкіндіктерінің жиынтығы, олар қойылған педагогикалық міндеттерді шешуге бағытталған» деп тұжырымдайды [163]. Бұдан шығатын қорытынды – педагогикалық шарттар ұғымы педагогика тарихында біртіндеп кеңейіп, жеке факторлардан тұтас педагогикалық жүйенің құрамдас жағдайларына дейін дамыды.

Педагогикалық шарттарды түрлерге бөлу оны жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді. Ғалымдар педагогикалық шарттарды әртүрлі негіздер бойынша жіктеген. *Құрылымдық тұрғыдан* шарттар *ішкі* және *сыртқы* болып бөлінеді. *Ішкі шарттар* білім алушы мен педагогтың ішкі мүмкіндіктері мен ресурстарына қатысты (мысалы, эстетикалық орта, моральдық-психологиялық климат, оқу-материалдық база), ал *сыртқы шарттар* табиғи, әлеуметтік-мәдени, экономикалық ортаны қамтиды. Сондай-ақ, *ықпал ету сипатына* қарай

объективті және субъективті шарттар ажыратылған: *объективті шарттар* білім беру жүйесінің ақпараттық қамтамасыз етілуі, инфрақұрылымы, ұйымдастырылуы сияқты факторларды қамтыса, *субъективті шарттар* білім алушы мен оқытушының жеке ерекшеліктеріне, мотивациясы мен қарым-қатынасына байланысты тұлғалық-бағдарлы факторларды білдіреді.

Педагогикалық шарттарды *қамту ауқымы* бойынша да бөледі: *жалпы шарттар* (ұлттық, әлеуметтік, мәдени, экономикалық жағдайлар) және *нақты немесе арнайы шарттар* (белгілі аймаққа тән, белгілі бір пәнге немесе ортаға қатысты материалдық-техникалық, санитарлық-гигиеналық жағдайлар) деп жіктелуі мүмкін. Мысалы, белгілі бір оқу орнының географиялық орны, материалдық жабдықталуы – арнайы шарттар, ал қоғамның білімге сұранысы, мемлекеттік білім саясаты – жалпы педагогикалық шарттар қатарында.

Зерттеушілердің кейбірі педагогикалық шарттарды мазмұнына сай атауды ұсынады. В.М. Полонский педагогикалық шарттарды оқыту мен тәрбиелеумен өзара байланысты, тұлға қалыптасуына әсер ететін сыртқы және ішкі ықпалдардың жиынтығы деп көрсете келе, табиғи орта мен әлеуметтік ортаны, сондай-ақ тұлғаның психофизиологиялық жағдайын бөліп қарастырады [164]. В.И. Долгова педагогикалық шарттарды төрт топқа жіктеген: моральдық-психологиялық, ұйымдастырушылық-педагогикалық, ғылыми-әдістемелік және оқу-материалдық шарттар [165]. Бұл жіктеу білім беру процесін қамтамасыз ететін негізгі құрамдас бөліктерге негізделген: психологиялық ахуал, ұйымдастыру жүйесі, әдістемелік қамтамасыз ету, материалдық база.

Сонымен қатар педагогикалық шарттарды қатысушылардың сипаттамасына қарай жүйелеу бар. А.Г. Төлегенова ұсынған [166] типологияға сәйкес: 1) білім алушылардың жеке қасиеттеріне байланысты шарттар (мысалы, оқушының қабылдау ерекшеліктері, есте сақтау қабілеті, ойлау типі, құндылық бағдарлары); 2) педагогтың тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты шарттар (педагогтің кәсіби біліктілігі, қарым-қатынас стилі, темпераменті, т.б.); 3) педагог пен оқушының өзара әрекеттесуіне қатысты шарттар (қарым-қатынас стилі, оқыту әдістері мен оқушының оқу стилінің сәйкестігі); 4) материалдық-техникалық шарттар (оқу процесінің жабдықталуы, сыныптардың жабдықталуы, т.б.). Ал Б.В. Куприянов пен С.А. Дынина [167] педагогикалық шарттардың тағы да кеңейтілген жіктемесін берген: 1) білім алушының сипаттамалары; 2) педагогтың (немесе педагогикалық ұжымның) сипаттамалары; 3) оқушылардың оқу әрекеті; 4) оқушылардың оқу іс-әрекетіне қатынасы (мотивациясы); 5) оқу мекемесінің ішкі білім беру ортасы; 6) оқу мекемесінің сыртқы ортасы (отбасы, қоғам, басқа ұйымдармен байланыс) – бұлардың барлығы оқу-тәрбие үдерісіне ықпал ететін шарттар ретінде қарастырылады.

Осы аталған жіктемелер мазмұндық тұрғыдан педагогикалық шарттардың түрлі қырларын қамтиды. Егер қысқаша топтастыратын болсақ, педагогикалық шарттар: мазмұндық (оқу материалының мазмұны мен құрылымына қатысты жағдайлар), ұйымдастырушылық (оқу үдерісін ұйымдастыру формалары мен режимі), мотивациялық (оқушылардың ықыласы мен ішкі уәждерін қалыптастыратын ахуал), әдістемелік (қолданылатын әдістер мен

технологияларға қатысты жағдайлар), психологиялық (психологиялық қолайлы орта, қарым-қатынас климатын қамтамасыз ету) және материалдық-техникалық (оқу құралдары, орта ресурстары) шарттар деп негізгі алты топқа жинақталуы мүмкін. Әдебиеттерде бұған қоса кадрлық (мамандардың біліктілігі), құқықтық-нормативтік (білім беру саясаты мен нормативтері) шарттар да қарастырылады. Ең бастысы – осы түрлі шарттар кешені бір-бірімен үйлесімде қарастырылғанда ғана педагогикалық жүйенің тиімділігі артады.

Белгілі бір педагогикалық нәтижеге қол жеткізу үшін оқыту үдерісін арнайы жағдайлармен қамтамасыз ету қажеттігі туындайды. Осындай педагогикалық шарттар ұғымы педагогика теориясында кеңінен қолданылады. Жалпы алғанда, педагогикалық шарттар деп педагогикалық процестің жүрісіне әсер ететін және оның тиімділігін айқындайтын жағдайлар мен мүмкіндіктердің жиынтығын айтамыз. Ғалымдардың анықтамасына сүйенсек, педагогикалық шарттар – бұл білім беру ортасын құрайтын әдістер, тәсілдер, оқу іс-әрекетін ұйымдастыру формалары мен материалдық орта элементтері, олар мақсатты түрде сұрыпталып, белгілі бір педагогикалық мақсатқа бағындырылады. В.Андреев педагогикалық шарттарды «оқытудың мақсатты түрде іріктеліп, құрастырылып қолданылатын мазмұны, әдістері мен ұйымдастыру формаларының жиынтығы» деп сипаттайды. Демек педагогикалық шарттар – объективті тұрғыда білім алушыға сырттай әсер ететін, алайда оның сол әсерді қабылдауына байланысты нәтиже беретін факторлар кешені. Олар оқу үдерісін ұйымдастырушылар (мұғалімдер, оқытушылар) тарапынан түзіледі және педагогикалық мақсатты көздейді. Дұрыс таңдалған және жүйелі іске асырылған шарттар оқу үрдісінің тиімді өтуіне, нәтижесінің жоғарылауына жағдай жасайды.

Педагогикалық шарттардың түрлері алға қойылған мақсат пен ықпал ету бағытына байланысты жіктеледі. Зерттеулерде педагогикалық шарттарды бірнеше топқа бөлу кездеседі. Мысалы, мотивациялық шарттар – оқу мотивациясын арттыруға, қызығушылық тудыруға ықпал ететін жағдайлар (мазмұнның өмірмен байланысы, жетістікті көрсету, мадақтау т.б.). Мазмұндық шарттар – білім мазмұнын ұйымдастырумен байланысты (оқу материалының құрылымы, интеграциясы, пәнаралық байланыс, практикалық бағыттылық). Ұйымдастырушылық шарттар – оқыту үрдісін ұйымдастыру формаларына қатысты (топтық жұмыс, жұптық жұмыс, оқу уақытының тиімді бөлінуі, тәртіп ережелері). Әдістемелік (іс-әрекеттік) шарттар – қолданылатын оқыту әдістері мен технологияларына байланысты (әртүрлі оқыту әдістерін үйлестіру, АКТ пайдалану, жобалық әдіс, интерактивті тәсілдер). Кейбір еңбектерде партисипативтік шарттар деген де бөлек категория аталады – бұған білім алушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз ететін жағдайлар (коллаборация, командамен жұмыс, жауапкершілік бөлісу) жатады. Мысалы, Сиротова зерттеуінде мотивациялық, мазмұндық, партисипативтік және іс-әрекеттік деп төрт топқа жіктеу ұсынылған. Қалай жіктелсе де, кез келген педагогикалық шарт белгілі бір аспектіні күшейтуге бағытталғанымен, шын мәнінде олар өзара тығыз байланысты кешен ретінде жұмыс істейді. Сондықтан жеке шарттарды бөлшектеп қана қоймай, оларды жүйе ретінде қарастырған жөн.

Қысқаша айтқанда, педагогикалық шарттар – оқыту мен тәрбиенің көздеген мақсаттарына жетуі үшін қажет жағдайлар жиынтығы. Олар оқу процесінің мазмұнынан, әдістемесінен, ұйымдастырылуынан бастап, білім алушының ішкі ынтасына дейінгі көптеген факторларды қамтиды. Педагогикалық шарттарды ғылыми негіздеу – белгілі бір педагогикалық міндетті (мысалы, коммуникативтік дайындықты) іске асырудың тиімді жолдарын анықтау болып саналады. Әрі қарай болашақ педагогтерді коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлауға ықпал ететін нақ осындай шарттар қарастырылады. Аталмыш шарттар мазмұндық, мотивациялық, ұйымдастырушылық және әдістемелік тұрғыдан талданып, әсіресе көптілді білім беру контексіндегі CLIL технологиясы шеңберінде талданады.

CLIL технологиясы жағдайында болашақ мұғалімдердің коммуникативтік қарым-қатынас жасауға бейімделуін қамтамасыз ететін педагогикалық шарттар

CLIL жағдайында білім алушыға қосарланған когнитивтік жүктеме түседі: ол күрделі пәндік мазмұнды меңгерумен қатар, сол мазмұнды кодтайтын шет тілін де игеруі тиіс. Бұл жағдай студенттерде психологиялық кедергілердің (тілдік үрей, сенімсіздік) туындауына және пәндік білім сапасының төмендеу қаупіне алып келеді. Сондықтан, біз ұсынып отырған педагогикалық шарттар жай ғана «оқулықпен қамтамасыз ету» деңгейінде емес, тілдік және когнитивтік дамудың өзара байланысын, психологиялық қауіпсіздікті және кәсіби контекстің шынайылығын қамтамасыз етуге бағытталуы тиіс.

Зерттеудің теориялық талдауы мен эмпирикалық бақылаулары нәтижесінде біз болашақ пән мұғалімдерінің КБШТКК қалыптастырудың келесідей төрт негізгі педагогикалық шарттар тобын айқындадық:

1. *Ұйымдастырушылық-мазмұндық шарт:* Тілдік және пәндік оқу бағдарламаларының кәсіби контексте мазмұндық-хронологиялық синхрондалуы.

2. *Психологиялық-фасилитациялық шарт:* Тілдік қорқынышты (Anxiety) төмендететін және кәсіби өзіндік тиімділікті арттыратын фасилитациялық орта құру.

3. *Дидактикалық-технологиялық шарт:* Когнитивтік және лингвистикалық скаффолдинг стратегияларын жүйелі қолдану.

4. *Праксеологиялық-рефлексивті шарт:* Кәсіби жағдаяттарды модельдеу және рефлексивті практиканы енгізу.

Төменде әрбір шарттың ғылыми негіздемесі мен жүзеге асыру механизмдерін тереңірек қарастырамыз.

Тілдік және пәндік оқу бағдарламаларының мазмұндық-хронологиялық синхрондалуы

Қазіргі жоғары оқу орындарындағы «Кәсіби ағылшын тілі» пәнін оқытудың негізгі кемшілігі – оның бейіндік пәндерден оқшаулануы. Тіл кафедрасы мен мамандық кафедрасының арасындағы байланыстың жоқтығынан мазмұндық десинхронизация орын алады. Мысалы, студент «Физика» пәнінен «Кванттық механиканы» өтіп жатқанда, ағылшын тілі сабағында «Ұлыбританияның білім беру жүйесі» немесе «Экология мәселелері»

сияқты жалпы тақырыптарды оқуы мүмкін. Бұл жағдайда тіл – кәсіби құрал ретінде емес, абстрактілі пән ретінде қабылданады, ал студенттің санасында пәндік білім мен шет тілі арасындағы нейрондық байланыстар орнамайды.

CLIL технологиясының «4C» тұжырымдамасы мазмұн мен тілдің кірігуін талап етеді. Сондықтан, бірінші және іргелі шарт ретінде біз оқу бағдарламаларының мазмұндық және уақыттық синхрондалуын ұсынамыз.

Бұл шарт J. Cummins-тің «Тілдік өзара тәуелділік гипотезасына» сәйкес келеді. Оған сәйкес, егер студент ұғымның мағынасын ана тілінде терең түсінсе, оған шет тіліндегі баламасын игеру жеңіл болады. Синхрондау арқылы біз «Дәл уақытында оқыту» қағидатын жүзеге асырамыз: студентке ағылшын тіліндегі термин немесе құрылым дәл сол сәтте, ол пәндік мағынаны меңгеріп жатқан кезде ұсынылады.

Жүзеге асыру механизмдері: Пәнаралық коллаборация (Interdisciplinary Collaboration): Тіл оқытушысы мен пән оқытушысының бірлескен жоспарлауы (Co-planning). Силлабустарды құру кезеңінде тақырыптардың сәйкестігі тексерілуі тиіс. Мысалы, Химия мамандығының студенттері 4-аптада «Химиялық реакциялардың жылдамдығы» тақырыбын өтсе, дәл сол аптада ағылшын тілі сабағында осы процесті сипаттауға қажетті етістіктер (accelerate, inhibit, catalyze) және грамматикалық құрылымдар (cause and effect, passive voice) қарастырылуы керек.

Кәсіби дискурса ену: Оқу материалы ретінде жалпы мәтіндер емес, аутентті (шынайы) кәсіби материалдар алынуы тиіс. Бұл – ғылыми мақалалардың аннотациялары, зертханалық жұмыс нұсқаулықтары, ғылыми-көпшілік журналдар материалдары.

CLIL аясында болашақ мұғалімдердің коммуникативтік қарым-қатынас жасауға бейімделуін қамтамасыз ететін ерекше шарт – пәнаралық байланысты, яғни әртүрлі пән оқытушыларының (немесе болашақ мұғалімдердің) ынтымақтастығы. Бұл, нақтырағында, шет тілі педагогтері мен бейіндік пән педагогтерінің бірлесіп жұмыс істеуі дегенді білдіреді. Мұндай байланыс интеграцияланған білім берудің ажырамас құрамдасы саналады. Себебі CLIL-де тіл пәні мен бейіндік пән біріккенде ғана нәтиже береді, ал оны жүзеге асыратын адамдардың (мұғалімдердің) да бірлігі, өзара байланысы болуы шарт.

Университетте болашақ мұғалімдерді CLIL-ге дайындауда пәнаралық байланысты бірнеше деңгейде ұйымдастыруға болады. Біріншіден, оқу жоспарында пәндер үйлесімі арқылы: мысалы, шет тілі курсы мен арнайы пән бойынша біріктірілген тапсырмалар жүйесін жасау. Практикада кейде тіл кафедрасы оқытушылары мен мамандық кафедрасы оқытушылары бірге отырыс өткізіп, қай тақырыптарды қалай байланыстырып оқытуға болатынын талдайды.

А. Сиротова жұмысында шет тілі пәнін оқытуда пән оқытушыларымен тығыз ынтымақтастықта болу, олардың пәндік мазмұнын ескеру қажеттігі айтылған. Мәселен, университеттің биология кафедрасы биологияның белгілі бір тарауын ағылшын тілінде өткізуге шешім қабылдаса, шет тілі кафедрасымен ақылдаса отырып, сол тарауға тиісті тілдік минимумды алдын ала ағылшын тілі сабағында үйретуге болады. Немесе керісінше, шет тілі

оқытушысы мамандық оқытушыдан кеңес алып, өз сабақтарында кәсіби мәтіндерді қолданады. Осылайша, екі тараптың үйлесімді әрекеті нәтижесінде студенттерге біртұтас білім беріледі.

Екіншіден, пәнаралық байланыс командалық оқыту (team teaching) түрінде көрініс табады. Шетелдік тәжірибеде CLIL сабақтарын көбіне екі мұғалім бірге өткізеді: бірі – пән маманы, екіншісі – тіл маманы. Олар сабаққа бірге дайындалып, аудиторияға бірге кіріп, әрқайсысы өз үлесін қосады. Бұл өте тиімді болғанымен, ресурсты қажет ететін тәсіл. Ресейдің озық жоғары оқу орындарында да осындай практика бар: Санкт-Петербург, Қазан, Томск университеттері пәнаралық тандемдер құру арқылы CLIL жобаларын іске асырғаны белгілі. Яғни, бір инженерлік пән оқытушысы және бір ағылшын тілі оқытушысы жұп құрып, интеграцияланған курсты бірге жүргізген.

Болашақ мұғалімдер осы тәжірибеден үйреніп, мектепте әріптестеріме бірлесіп жұмыс істеуге дағдыланбақ. Қазақстан мектептерінде де жаратылыстану пәндерін ағылшын тілінде беру кезеңінде осындай командалық оқыту қолға алынған болатын: бастапқыда пән мұғалімі мен ағылшыншы мұғалім сыныпқа бірге кіріп, біреуі мазмұнды түсіндірсе, екіншісі тілдік көмек көрсетіп отырған. Бұл, әрине, өтпелі кезеңнің шарасы болды, бірақ болашақта пән мұғалімдері толықтай тілдік құзыретке ие болған соң қажеті азаюы мүмкін. Дегенмен кез келген жағдайда мұғалімдер арасындағы байланысты – білім сапасын арттырудың қуатты құралы

Қорыта айтқанда CLIL технологиясы аясында тіл мен пән мазмұнын ықпалдастыру – кіріктірілген оқытудың негізі әрі ең маңызды шарты. Ол болашақ педагогтерге пәндік білімді шет тілінде беру құзыреттілігін дарытады, яғни коммуникативтік қарым-қатынасқа әзірлейді. Осы шарт орындалғанда ғана CLIL мақсатына жетеді деуге болады, себебі интеграция жоқ жерде CLIL де жоқ. Пәндік-тілдік интеграция шетелдік және отандық зерттеулерде де CLIL табысының кілті ретінде қарастырылады.

Психологиялық қолайлы, фасилитациялық орта құру және кәсіби өзіндік тиімділікті арттыру

Зерттеудің эмпирикалық кезеңінде анықталғандай, студенттердің коммуникативтік белсенділігін тежейтін негізгі фактор – тілдік қорқыныш. Болашақ мұғалімдер үшін бұл қорқыныш ерекше сипатқа ие: олар тек тілді білмеуден ғана емес, «кәсіби дәрменсіз» болып көрінуден, ғылыми ұғымды қате түсіндіруден қорқады. Сондықтан екінші маңызды педагогикалық шарт – тілдік үрейді төмендететін және кәсіби өзіндік тиімділікті арттыратын фасилитациялық орта құру.

Бұл шарт С. Крашеннің «Аффективті сүзгі гипотезасына» және А. Бандураның «Әлеуметтік-когнитивтік теориясына» негізделген. Крашен бойынша, жоғары қорқыныш пен сенімсіздік білім алушының миында «блок» (сүзгі) тудырады, нәтижесінде ақпарат игерілмейді. Бандура бойынша, адамның іс-әрекетінің нәтижелілігі оның сол істі орындай алатынына деген сеніміне тікелей байланысты. Болашақ педагог үшін «Мен ағылшын тілін білемін» деген сенімнен гөрі, «Мен ағылшын тілінде оқушыға физиканы түсіндіре аламын» деген кәсіби-педагогикалық сенім маңыздырақ.

Жүзеге асыру механизмдері: «Қателікке кешіріммен қарау» мәдениет қалыптастыру: Сабақ барысында қателік – білімсіздік белгісі емес, дамудың табиғи кезеңі ретінде қабылдануы тиіс. Оқытушы түзетудің жанама стратегияларын қолдануы керек. Мысалы, студент қате сөйлем айтса, оқытушы оны тоқтатпай, дұрыс нұсқасын қайталап сұрау арқылы (Did you mean...?) түзетеді. Бұл студенттің сөйлеу ағымын бұзбайды және психологиялық жарақаттан сақтайды.

Фасилитация: Оқытушы «бақылаушы-сынаушы» рөлінен «қолдаушы-әріптес» рөліне ауысуы тиіс. Бұл студенттердің коммуникативтік бастамашылығын арттырады.

Табыс жағдаятын орнату: Тапсырмаларды «қарапайымнан күрделіге» (i+1) қағидаты бойынша құру. Студент әр сабақта өзінің кішкентай жеңісін (мысалы, бір формуланы ағылшынша дұрыс оқығанын, шағын экспериментті сипаттай алғанын) сезінуі керек. Бұл оның өзіндік тиімділік сезімін біртіндеп арттырады.

Психологиялық қауіпсіз орта – бұл жай ғана жақсы көңіл-күй емес, бұл – когнитивтік ресурстарды «қорқынышпен күресуге» емес, «білімді игеруге» бағыттаудың стратегиялық негізі.

Болашақ мұғалімдердің шет тілінде еркін коммуникативтік қарым-қатынас жасауға бейімделуі үшін оқу орнында сол тілдік ортаны қалыптастыру өте маңызды. Тілдік орта деп білім алушыны қоршаған күнделікті коммуникацияда мақсатты тілдің қолданыста болуы түсініледі. Егер студент аудиториядан шығып, тұрмыстық жағдайда немесе өзге пәндерді оқу барысында шет тілін қолданбаса, онда оның тілдік дағдылары тек шектеулі контекспен қалып қояды. Ал кеңірек тілдік ортаға енген студент тілдік құзыретін жылдам әрі табиғи жолмен дамытады.

Университет деңгейінде тілдік орта құру бірнеше жолмен жүзеге асады. Біріншіден, жоғарыда айтылғандай, кейбір профильдік емес пәндерді шет тілінде (немесе жартылай шет тілінде) өткізу тәжірибесі. Қазақстандық үштілділік моделінде тарих, информатика сияқты пәндердің жекелеген модульдерін ағылшынша өту қарастырылған. Бұл студенттерді (болашақ мұғалімдерді) тілдік қолданысқа мәжбүрлейтін орта қалыптастырады, әрі оларға сол рөлде болудың қандай екенін сезінуге мүмкіндік береді. Екіншіден, бейресми орта: университет ішінде ағылшын тілінде сөйлесетін клубтар, пікірталас үйірмелері, театр студиялары секілді шараларды ұйымдастыру. Онда студенттер еркін форматта тілдесім практикасын жасап, бөгетсіз сөйлеп үйренеді. Үшіншіден, шетелдік студенттер мен оқытушыларды тарту – кампуста көптілділікті күнделікті өмірдің бөлігіне айналдырады.

Тілдік орта құрылуының әсері туралы ғылыми әдебиетте көп айтылады. Екінші тіл Acquisition теорияларына сәйкес, тілге неғұрлым мол шомылса, соғұрлым жылдам үйренесің (С. Крашенның input hypothesis). Сиротова өз зерттеуінде аутентті материалдарды пайдалану жасанды тілдік орта жасауға көмектесетінін, сол ортада тақырыптық материалды талқылау мүмкіндігі студенттердің тіл пайдалану мотивациясын көтеретінін жазады. Демек, тіпті аудитория ішінде де мұғалім оқушыларын неғұрлым көбірек шет тілінде

сөйлетуге жағдай жасау керек. Оған түрлі коммуникативтік тапсырмалар, рөлдік ойындар, пікірталастар ұйымдастыру жатады. Мысалы, тарихтан бір тақырыпты қазақша оқыған болашақ мұғалімге, сол тақырып бойынша ағылшын тілінде дөңгелек үстел талқылауын жүргізу тапсырылса – ол тілдік орта элементі болады.

Сондай-ақ ұтқырлық бағдарламасы тілдік орта құрудың ең тиімді жолы деп санауға болады. Университетшілік немесе халықаралық алмасу арқылы студент бір семестр шетелде оқыса, толыққанды тілдік ортаға түседі де, тілді қарқынды меңгереді. Қазақстандық педагогикалық ЖОО-лар соңғы жылдары академиялық ұтқырлықты дамытып, шетелде тәжірибеден өтуді қолдап келеді. Бұл да болашақ ұстаздың коммуникативтік дайындық шарттарының бірі ретінде қарастырылуы тиіс.

Тілдік ортаны қалыптастыру дегенде, тек студенттер үшін ғана емес, оқытушылар ұжымы үшін де көптілді коммуникацияны енгізуді айтуға болады. Мысалы, кафедра отырыстарын кейде ағылшынша өткізу, ғылыми семинарларды ағылшын тілінде ұйымдастыру – осындай қадамдар студенттерге үлгі болады әрі жалпы атмосфераны тілді қолдануға бейімдейді. Нариман еңбегінде педагогикалық білім беру жүйесінде үштілді оқытуға көшу үшін ЖОО ішінде кешенді шаралар керектігі, оның ішінде тілдік курстар мен тренингтер ұйымдастыру, оқу-әдістемелік материалдардың қолжетімді болуы атап өтіледі.

Қорыта айтқанда, CLIL технологиясы табысты болуы және болашақ мұғалімдердің шет тіліндегі коммуникацияға үйренуі үшін оларды қоршаған ортада сол тілдің қолданысы қамтамасыз етілуі шарт. Тілдік орта – бұл күнделікті өмір мен оқу қызметінде мақсатты тілде коммуникация жасау мүмкіндіктерінің жүйесі. Онсыз тіл тек оқу пәні ретінде қалып, шынайы қарым-қатынас құралы дәрежесіне көтеріле алмауы мүмкін. Сондықтан педагогикалық шарттар кешенінде тілдік ортаны құру – мотивациялық әрі ұйымдастырушылық-шарттық қадам ретінде қарастырылады. Бұл шарттың орындалуы студенттердің тілді пайдалануға деген ішкі қажеттілігін туғызады және сол арқылы олардың коммуникативтік құзыреттілігін табиғи жолмен дамытады.

Когнитивтік және лингвистикалық скаффолдинг жүйесін қолдану

CLIL технологиясының дидактикалық ерекшелігі – студентке түсетін жоғары когнитивтік жүктемеде. Егер оқу материалының күрделілігі мен тілдік кедергілер студенттің мүмкіндігінен асып кетсе, оқыту тиімсіз болады. Сондықтан, үшінші шарт – скаффолдинг стратегияларын жүйелі қолдану.

Л.С. Выготскийдің «Жақын даму аймағы» теориясына негізделген скаффолдинг – бұл студентке өз бетінше орындай алмайтын тапсырманы орындауға көмектесетін уақытша, деңгейлеп берілетін қолдау жүйесі. CLIL жағдайында бұл қолдау екі деңгейде жүргізілуі шарт.

Лингвистикалық скаффолдинг: Студент ғылыми пікірталасқа түспес бұрын, оған қажетті тілдік құралдар ұсынылуы тиіс. Тілдік рамкалар: Дайын сөйлеу үлгілерін беру (мысалы: "Based on the experiment, we can conclude that...", "The reason for this reaction is...").

Глоссарийлер мен кілт сөздер: Сабақ алдында терминологиялық қолдау көрсету. Бұл студенттің зейінін «қалай айтамын?» (форма) деген сұрақтан «не айтамын?» (мазмұн) деген мәселеге аударуға мүмкіндік береді.

Когнитивтік скаффолдинг: Ақпаратты қабылдауды жеңілдету үшін мультимодальды құралдарды (сызбалар, графиктер, инфографика, видео-анимациялар) қолдану. Жаратылыстану пәндері үшін бұл әсіресе маңызды, себебі ғылым тілі – көбінесе визуалды тіл.

Транстілділік (Translanguaging): Күрделі ғылыми ұғымдарды түсіндіру кезінде ана тілін (қазақ/орыс) когнитивтік ресурс ретінде саналы түрде пайдалану. Бұл студентке мазмұнды толық түсінуге, содан кейін оны шет тілінде қайта кодтауға мүмкіндік береді.

CLIL технологиясын табысты енгізудің және болашақ мұғалімдерді оған бейімдеудің маңызы – арнайы әдістемелік дайындық, тренингтер ұйымдастыру. Дәстүрлі педагогикалық білім беру бағдарламасында пәнді оқыту әдістемесі және шет тілі әдістемесі көбіне бөлек қарастырылады. Ал CLIL болса, осы екеуінің тоғысында тұрған пәнаралық құзыреттілік. Сондықтан болашақ мұғалімдерге CLIL әдістемесінің негіздерін жүйелі үйрету, оларды интеграцияланған сабақтарды жоспарлап өткізуге машықтандыру қажет. Өкінішке қарай зерттеулер көрсеткендей, Қазақстанда (және жалпы ТМД кеңістігінде) болашақ педагогтерді CLIL бойынша оқыту әлі жеткілікті дамымаған, бұл бағытта теориялық және қолданбалы зерттеулер аз. Мұның орнын толтыру үшін педагогикалық жоғары оқу орындары өз оқу жоспарларына арнайы пәндер мен тәжірибелік курстар енгізуде.

CLIL әдістемесі бойынша тренингтер болашақ мұғалімдерге бірнеше тұрғыда көмектеседі. Біріншіден, олар CLIL-дің қағидаларын, жоспарлау үлгілерін, бағалау әдістерін меңгереді. Мысалы, шет тілін оқыту әдіскерлері жиі айтатын 4С қағидасын сабаққа енгізу жолдарын практикалық тұрғыда үйренеді. Екіншіден, мұндай дайындық барысында студенттер шағын интеграцияланған сабақтар өткізіп көріп, тәжірибе жинайды. Мәселен, биология пәні мұғалімдігі студенттері ағылшын тілінде биологияның бір тақырыбы бойынша фрагменталды сабақ өткізіп, бір-біріне кері байланыс беру арқылы өз шеберлігін шыңдайды. Үшіншіден, арнайы тренингтер CLIL бойынша теориялық білімді де береді – жаһандық тәжірибеде қолданылып жүрген озық әдістермен таныстырады, мысалы, командалық оқыту (team teaching), қос тілді оқулықтармен жұмыс, тілдік ортаны құру тәсілдері т.б. Бұл болашақ мұғалімнің көзқарасын кеңейтіп, тек өз елінің емес, шетелдік тәжірибені де игеруіне жол ашады.

Жалпы, CLIL әдістемесі бойынша сапалы дайындық алған болашақ мұғалім мектепке барғанда жаңа технологияны қолдануда сенімді болады. Ол тек тілді білуі жеткіліксіз екенін, пәндік білімді тілмен қалай ұштастыру керектігін білетін маманға айналады. Сонымен қатар, мұндай мұғалімдер өзгермелі білім беру жағдайына икемді, өз тәжірибесін үнемі жетілдіруге даяр келеді – өйткені CLIL динамикалық, шығармашылық көзқарасты талап ететін әдіс. Сондықтан педагогикалық жоғары оқу орнының міндеті – студенттерге жалпы әдістемелік пәндермен қоса CLIL сияқты инновациялық технологиялар

бойынша да жеткілікті білім мен дағды беру. Бұл шарт орындалғанда ғана көптілді білім беру реформасы нәтижелі болмақ.

Кәсіби жағдаяттарды модельдеу және рефлексивті практика

Құзыреттілік – бұл тек білім емес, іс-әрекеттегі қабілет. Болашақ мұғалім шет тілін біліп қана қоймай, сол тілде оқыту әрекетін жүзеге асыра алуы керек. Сондықтан, төртінші шарт – кәсіби жағдаяттарды модельдеу (Micro-teaching) және рефлексивті практиканы енгізу.

А.А. Вербицкийдің «Контекстік оқыту» және Д. Шонның «Рефлексивті практик» теорияларына сүйене отырып, біз студенттің оқу әрекетін оның болашақ кәсіби әрекетінің квази-кәсіби моделіне айналдыруымыз керек.

Жүзеге асыру механизмдері: Микро-оқыту (Micro-teaching): Студенттерге нақты педагогикалық рөлдік тапсырмалар беріледі. Мысалы, «Сіз – химия мұғалімісіз. Сыныпқа «Қышқылдар мен негіздер» тақырыбын ағылшын тілінде 5 минут ішінде түсіндіріп беріңіз». Бұл жағдайда студент тілдік грамматиканы емес, педагогикалық функцияларды (нұсқау беру, түсіндіру, сұрақ қою) ағылшын тілінде орындауды машықтандырады.

Рефлексия және бейне-талдау: Өткізілген микро-сабақтар бейнетаспаға жазылып, кейін талдануы тиіс. Студент өзін сырттан көріп, тілдік және әдістемелік қателіктерін өзі анықтайды. Бұл механикалық орындаудан саналы кәсіби әрекетке өтуді қамтамасыз етеді.

Рефлексивті оқыту немесе рефлексивті практика – болашақ мұғалімдердің кәсіби дамуына қажетті шарттардың бірі. Коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлықты қалыптастыруда рефлексияның маңызы зор: ол студентке өз коммуникациялық әрекетін талдауға, кемшіліктері мен жетістіктерін бағамдауға мүмкіндік береді. CLIL жағдайында рефлексивті оқыту екі бағытта жүреді: біріншісі – студенттің өз тілдік-қатынастық дағдыларын ұдайы саралап, түзетіп отыруы, екіншісі – сол студент болашақ мұғалім ретінде оқушылардың тілдік дамуын бағалай алуға үйренуі. Сабақ барысында рефлексивті компонентті енгізу арқылы оқытушы мен білім алушы арасында тиімді кері байланыс орнайды. Мысалы, әр сабақ соңында студенттен «Бүгінгі сабақта жаңа ұғынған үш терминді атаңыз» немесе «Ағылшын тілінде түсіндіру барысында қандай қиындық сездіңіз?» деп жазбаша шағын рефлексия алу – оның өз тәжірибесін ой елегінен өткізуіне жағдай жасайды. А. Сиротова мотивациялық шарттар қатарында әрбір шет тілі сабағында рефлексияны қолдануды атап көрсетеді: сабақ соңында оқытушы мен студент қысқаша жетістіктер мен кездескен қиындықтарды талқылайды, бұл келесі қадамдарын жоспарлауға мүмкіндік береді. Осылайша, рефлексия коммуникациялық дағдының саналы қалыптасуына себепкер болады.

Рефлексивті оқыту болашақ мұғалімдерді өздігінен үйренуге үйретеді. Коммуникативтік құзыреттілік тек аудиторияда қалыптаспайтыны белгілі – студент өз бетімен көп еңбектенуі, тыс уақытта да тілдік тәжірибе жинауы тиіс. Рефлексия осы өздік жұмысқа түрткі болады: студент қандай аспектіде әлсіз екенін көріп, оны жетілдіру жолдарын іздейді. Мысалы, ағылшын тілінде презентация өткізген соң студент өз сөзінде көп қайталаған немесе ұмытып қалған сөздерді байқап, кейін соларды толықтыруға тырысады немесе сөйлесу

барысында кейбір терминді білмей қиналғанын аңдап, сол терминологияны қарастырады. Мұндай өзін-өзі бағалау циклін қалыптастыру – CLIL педагогінің міндеті. Шетелдік тәжірибеде болашақ мұғалімдерді рефлексивті практикаға баулу үшін арнайы журналдар жаздыру, видео талдау әдістері қолданылады. Мысалы, Ұлыбританияның кейбір университеттерінде мұғалімдікке оқып жүргендер өздерінің сабақ өткізуін видеоқатарға жазып, кейін оны тәлімгермен бірге қарап, талдау жасайды. Бұл әдіс біздің педагогикалық жоғары оқу орындарына да ендіріліп келеді.

Сонымен қатар рефлексивті оқыту студенттің метакогнитивтік дағдыларын дамытады, яғни өз оқуын өзі басқару, өз қателігін түсініп түзету қабілетін шыңдайды. Бұл дағдылар әсіресе көптілді ортада қажет: болашақ мұғалім жаңа тілдік ортаға түскенде немесе күтпеген коммуникативтік жағдаяттарда қалай әрекет етуін білетін болады. Рефлексия арқылы ол өзінің коммуникативтік күшті және әлсіз тұстарын біледі де, сол білімін нақты жағдайда пайдалануға бейімделеді. Мысалы сабақ үстінде оқушы түсінбей тұрғанын байқаса, мұғалім дереу басқа тәсілмен түсіндіруге тырысуы керек – мұндай икемділік алдын ала қалыптасқан рефлексия дағдысынан туады.

Қорыта айтқанда, рефлексивті оқыту тәжірибесін енгізу – CLIL технологиясы жағдайында болашақ мұғалімнің коммуникативтік даярлығын қамтамасыз ететін маңызды шарттардың бірі. Рефлексия білім алушының өз әрекетіне саналы көзқарасын қалыптастырады, жетістігін нығайтып, кемшілігін түзетуге бағдарлайды. Зерттеу нәтижелері де рефлексивті компоненті бар сабақтардың тиімді кері байланыс орнатуға мүмкіндік беріп, оқу нәтижелілігін арттыратынын дәлелдейді. Сондықтан педагогикалық үдерісте әрбір сабақта шағын да болса рефлексия кезеңін жоспарлау керек – бұл болашақ мұғалімді кәсіби тұрғыдан өсіретін ұтымды қадам болмақ.

«Болашақ педагогтерді коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлаудың педагогикалық шарттары» деп аталатын бұл бөлімді қорыта келе, біз бірнеше өзара байланысты ғылыми түйін жасадық. Ең алдымен, құзыреттілік тұғыр тұрғысынан алғанда, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру – мұғалім даярлығындағы стратегиялық бағыт. Оған қол жеткізу белгілі бір педагогикалық шарттардың орындалуымен тікелей байланысты екені анықталды. Атап айтқанда, болашақ мұғалімдерді көптілді кәсіби коммуникацияға бейімдеу үшін білім беру мазмұны мен әдістерін түбегейлі жаңарту талап етіледі. Бұл жаңарту аясында біз талдаған шарттар – мотивациялық, мазмұндық, ұйымдастырушылық, әдістемелік және т.б. – біртұтас жүйе құрайды және оларды кешенді түрде іске асыру ғана күтілетін нәтижеге әкелмек.

Зерттеу барысында әрбір шарттың ғылыми негіздемесі анықталды. Мысалы, құзыреттілік тұғыр коммуникативтік дайындықпен тығыз байланыста екені елдің білім саясатынан да, ғалымдардың еңбектерінен де көрінді. Шет тілінде кәсіби коммуникацияны дамыту қажеттілігі жаһандық бәсекеге қабілеттілік талаптарынан туындап, Қазақстанның үштілділік бағдарламасында бекітілгенін байқадық.

Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың психологиялық-

педагогикалық алғышарттары ретінде мотивация, тұлғалық ұстаным, қауіпсіз орта, рефлексия сынды факторлардың рөлі эмпирикалық зерттеулермен расталған. Ал «педагогикалық шарттар» ұғымының өзі педагогика ғылымында жүйелі зерттеліп, оның белгілі бір классификациясы жасалғаны қарастырылды. Бұл теориялық негіздер біздің қарастырып отырған мәселемізге концептуалды база болды.

Жоғарыда негізделген төрт педагогикалық шарт – жеке-дара элементтер емес, біртұтас педагогикалық жүйенің өзара байланысты құрамдас бөліктері болып табылады:

Ұйымдастырушылық шарт (синхрондау) – коммуникацияның пәнін қамтамасыз етеді.

Психологиялық шарт (фасилитация) – коммуникацияның субъектісін (дайын тұлғаны) дайындайды.

Дидактикалық шарт (скаффолдинг) – коммуникацияның құралын ұсынады.

Праксеологиялық шарт (модельдеу) – нәтижені кәсіби дағдыға айналдырады.

Осы шарттардың кешенді түрде жүзеге асырылуы ғана болашақ жаратылыстану-математика пәні мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін сапалы жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді. Бұл шарттар зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделінің (2.2-бөлім) іргетасы болып табылады.

А. Сиротова атап өткендей, кез келген педагогикалық шарт жалғыз әсер етпейді – тек кешенді интеграция жағдайында ұсынылған модель өз нәтижесін береді. Біздің жағдайда да, мысалы, мазмұн мен тіл интеграциясы мотивацияны арттырады; рефлексия әдістемелік дайындықтың сапасын көтереді; тілдік орта пәнаралық байланысының әсерін күшейтеді, т.с.с. Осы шарттардың біртұтас іске асуы болашақ мұғалімдерді көптілді білім беру жағдайындағы кәсіби қызметке жан-жақты даярлайды деп тұжырым жасауға болады.

Практикалық мысалдар талдауы бұл шарттардың өміршендігін дәлелдейді. Шетелдік тәжірибеде CLIL кең тараған елдер – Еуропаның көптеген мемлекеттері, Канада, Азиядағы кейбір елдер – мұғалім даярлауда интеграция, тілдік орта, арнайы курстар сынды шарттарды мықтап орнықтырғанын көрдік. Отандық тәжірибеде де Назарбаев Зияткерлік мектептері, кейбір жетекші ЖОО-лар үштілді оқыту элементтерін енгізу арқылы алғашқы қадамдарын жасауда, бұл аталған шарттардың іс жүзінде маңызды екенін көрсетеді. Әрине, барлық шартты түгел сақтау оңай міндет емес, дегенмен жүйелілік пен реттілік қағидатын ұстану қажет. Яғни алдымен ғылыми-теориялық негіз бен мотивация қалыптастырып алып, содан соң материалдық база мен әдістемелік дайындықты қамтамасыз ету, кейін тілдік орта мен байланысты жетілдіру – осындай сатылы жұмыстар атқарылуы керек. Осылайша ғана шарттар кешені өзінің күтілетін ықпалын толық тигізеді.

Жалпы алғанда, жүргізілген талдау нәтижесінде коммуникативтік қарым-қатынасқа даярлайтын педагогикалық шарттардың педагогикалық маңызы зор, ал іске асу тиімділігі олардың жүйелілігі мен ықпалдастығына тікелей тәуелді

деген ғылыми қорытынды жасаймыз. Бұл шарттар – құзыретті мұғалімді қалыптастыру тетіктері. Оларды оқу үрдісіне ендіру арқылы біз болашақ педагогтердің кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін жаңа сапалық деңгейге көтере аламыз. Демек қарастырылған шарттар кешенін біртұтас педагогикалық жүйе ретінде үйлестіру – қазіргі педагогикалық білім беруді дамытудың және көптілді, коммуникацияға қабілетті мұғалімдер даярлаудың тиімді жолы деп санаймыз. Бұл ғылыми тұжырымды әрі қарай тәжірибелік зерттеулермен бекітіп, отандық білім беру практикасына енгізу – келешектегі маңызды міндеттердің бірі.

2.2 CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі

Зерттеудің маңызды бағыттарының бірі болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделін әзірлеуге бағытталады. Модель құрастыру педагогикалық зерттеу әдістерінің ішінде кеңінен қолданылатын тиімді тәсілдердің бірі саналады. Ол педагогикалық жүйенің ішкі құрылымын, өзара байланысын және даму заңдылықтарын жүйелі түрде бейнелеуге мүмкіндік береді. Модельдеу әдісі педагогикалық үдерісті ғылыми тұрғыда талдауда, оның элементтерін анықтауда және олардың өзара ықпалын сипаттауда зерттеушіге бағыт береді. Педагогикалық модель зерттеліп отырған нысанның мәнін ашуға, оның құрылымдық компоненттерін, мазмұндық байланыстарын және қызметтік ерекшеліктерін логикалық және көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік туғызады. Бұл әдіс нақты педагогикалық жүйені сызба немесе құрылымдық үлгі түрінде бейнелеу арқылы оның жұмыс істеу тетіктерін, факторлар мен шарттардың өзара әрекеттесуін айқындауға негіз болады. Нәтижесінде модель зерттеу нысанының теориялық негізін нақтылап, оны тәжірибелік деңгейде іске асырудың ғылыми-әдістемелік базасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Модель ұғымы ғылымның көптеген салаларында кең қолданылады. Жалпы айтқанда, модель – шынайы болмыстың белгілі бір бөлігін көрнекі, қарапайым түрде бейнелейтін арнайы құрылым. В.А. Штоффың анықтамасы бойынша, модель – нақты объектінің, процестің немесе құбылыстың негізгі қасиеттері мен байланыстарын шағын түрде көрсететін, идеалданып құрылған жүйе [168]. Модель түпнұсқаның кейбір бөліктерін немесе қасиеттерін имитациялап, зерттеушіге сол түпнұсқа туралы жаңа ақпарат алуға мүмкіндік береді.

Ғылыми-зерттеуде модельдеу әдісі күрделі жүйелердің мәнін түсініп, оларды басқарудың тиімді жолдарын қарастыруға көмектеседі [169]. Педагогика саласында модельдер оқу-тәрбие үдерістерін зерделеу, жобалау және жүзеге асыруда маңызды құрал. Педагогикалық құбылыстарды модельдеу арқылы ғалымдар мен ұстаздар білім беру жүйесін жүйелі талдап, оны жетілдіру бойынша болжамдар жасайды. Модель педагогикалық жүйенің

құрылымы мен қызметін түсінуге, оқу процесін жоспарлауға және бақылауға мүмкіндік береді.

Философиялық сөздікте модель бір объектінің қасиеттерін басқа объект арқылы бейнелейтін, зерттеу мақсатында арнайы жасалған жүйе ретінде сипатталады. Егер зерттеу нысанын тікелей талдау қиын немесе ұзақ уақыт талап етсе, модельдеу әдісі тиімді шешім ретінде қолданылады. Оның басты артықшылықтары – қолайлылық, жылдамдық және икемділік. Педагогикалық сөздікте де осы ұғымға ұқсас анықтама берілген .

В.В. Подласый модельді ойша немесе материалдық формада жүзеге асырылатын, зерттелетін объектіні қамтитын жүйе деп анықтайды. Ғалым ғылыми және педагогикалық модельдерді ажыратып көрсетеді. Оның пікірінше, ғылыми модель педагогикалық процестің құрылымы мен қызмет ету тетігін сипаттайды, ал педагогикалық модель оқыту процесінің мақсаты мен мазмұнын, сондай-ақ оның формалары мен әдістерін анықтайды [170].

Модельдерді жіктеу олардың сипаттары мен қолданылу негізіне сүйенеді. «Модель» ұғымының әртүрлі түсіндірмелері бірыңғай жіктемені жасауды қиындатады. Модельдерді топтастыру кезінде әдетте модельдеудің мақсаты, құралдары, объектісі, деңгейі мен көлемі сияқты белгілер есепке алынады.

Қолданылу сипатына қарай модельдер танымдық, прагматикалық және құралдық түрлерге бөлінеді. Танымдық модель жаңа білім мен бұрынғы білім арасындағы байланысты қамтамасыз ететін таным құралы ретінде қызмет етеді, сондықтан ол теориялық мазмұнға ие және шынайылыққа барынша жақын. Прагматикалық модель тәжірибелік іс-әрекетті ұйымдастыру мен жүйені басқарудың құралы және көбінесе қосымша сипатта қолданылады. Құралдық модель зерттеу жүргізу, жүйе құру немесе танымдық және прагматикалық модельдерді іске асыру мақсатында пайдаланылады. Педагогикалық модель – бұл белгілі бір педагогикалық жүйенің немесе процестің маңызды сипаттарын ойша (концептуалды) тұрғыда бейнелейтін құрылым. Ғылыми әдебиетте педагогикалық модельге көптеген анықтамалар берілген. Солардың бірі бойынша, педагогикалық модель – зерттелетін педагогикалық объектінің белгілі бір қасиеттерін, ішкі құрылымдық байланыстары мен жұмыс істеу заңдылықтарын имитациялайтын немесе бейнелейтін ойша құрылған жүйе. Мұндай модель шынайы педагогикалық үдерістің идеалдандырылған нұсқасы ретінде ұсынылады, яғни нақтылы оқу ситуациясын жеңілдетіп, оның басты элементтері мен байланыстарын көрсетеді.

Педагогикалық модельдеу ұғымы педагогикалық жүйелердің, процестердің немесе жағдайлардың мәнін бейнелеп, олардың мақсаттарын айқындауға және осы мақсаттарға жетудің тиімді жолдарын белгілеуге бағытталған қызмет ретінде түсіндіріледі. Модельдер қоғам мен ғылымның дамуына айрықша үлес қосады, себебі олар күрделі құбылыстарды талдауға және түсіндіруге мүмкіндік береді. Мысалы, экономикада модельдер нарықтағы үрдістерді болжауға, ал климатологияда – ғаламдық климаттың өзгерістерін алдын ала анықтауға көмектеседі. Сол сияқты білім беру жүйесінде модельдер – оқыту процесін жетілдіру мен студенттердің оқу нәтижелерін бағалауда маңызды құрал. Жалпы алғанда, модельдердің қолданылу аясы кең

және олар қоғамның түрлі салаларында жаңашыл шешімдер мен стратегияларды қалыптастыруда қызмет етеді.

Педагогикалық модельдер білім беру практикасын түсінуге және оны тиімді ұйымдастыруға көмектеседі. Мысалы, оқу процесінің моделін құру арқылы оқытушы оның құрылымын, құрамдас бөліктерін (оқу мақсаттары, мазмұны, әдістері, нәтижелері және т.б.) айқындай алады. Педагогикалық модель нақты жағдайларда оқу-тәрбие жұмысын жобалауға негіз болып, күтілетін нәтижелерді алдын ала көруге мүмкіндік береді.

Педагогикалық модельдерді жіктеу мәселесі бойынша түрлі ғылыми көзқарастар бар. Зерттеуші Е.А. Лодатко педагогикалық модельдердің үш негізгі түрін атап көрсетеді: мазмұндық модель, құрылымдық модель және функционалдық модель. Мазмұндық модель білім беру процесінің мазмұнын, яғни оқытудың дербес пәндік мазмұнын немесе оқу бағдарламасын бейнелейді. Құрылымдық модель педагогикалық жүйенің немесе процестің құрылымын, оның элементтері мен олардың арасындағы байланыстарды көрсетеді. Функционалдық модель педагогикалық үдерістегі негізгі функцияларды, қызмет түрлерін (оқыту, тәрбиелеу, дамыту функциялары және т.б.) модельдейді.

Аталған негізгі түрлердің өзара кірігуі нәтижесінде аралас модельдер туындайды: құрылымдық-мазмұндық, құрылымдық-функционалдық және функционалдық-мазмұндық модельдер. Құрылымдық-мазмұндық модель – білім беру процесінің құрылымы мен мазмұнын біртұтас қарастыратын модель түрі. Басқаша айтқанда, ондай модельде педагогикалық жүйенің құрылымдық компоненттері (мақсат, әдіс, нәтиже, т.б.) оның мазмұнымен (білім мазмұны, дағды, құзырет, т.б.) бірлікте және байланыста бейнеленеді. Біз қарастыратын үлгі осындай құрылымдық-мазмұндық типке жатады, өйткені болашақ пән мұғалімдерін кәсіби бағыттағы шет тілінде коммуникация жасауға үйрету үдерісі әрі белгілі бір құрылымға, әрі арнайы мазмұнға ие.

Кез келген педагогикалық модель тиімді болу үшін белгілі критерийлерге (талаптарға) сәйкес келуі керек. Ғылыми еңбектерде модельдің тиімділігін бағалауға арналған өлшемдер қатарынан мынадай негізгі талаптарды бөлуге болады [171]:

Технологиялылық. Модель практикалық тұрғыда қолдануға ыңғайлы, педагогикалық және әдістемелік талаптарға сай болуы тиіс. Яғни оқу процесін модель бойынша ұйымдастырғанда ол қолданыстағы білім беру стандарттары мен әдістемелік ұстанымдарға сәйкес нәтижелер беруі керек.

Концептуалдылық. Модель нақты ғылыми тұжырымдамаларға, педагогика ілімінің принциптеріне негізделуі тиіс. Модельдің астарында философиялық, психологиялық, дидактикалық негіздеме, білім беру мақсаттарына сай теориялық қағидалар жатуы қажет.

Басқарылушылық. Педагогикалық модель оқу процесін тиімді басқаруға мүмкіндік беруі керек. Модель негізінде мақсат қою, жоспарлау, болжам жасау, оқу барысын диагностикалау және нәтижелерді түзету сияқты басқару циклдері жүзеге аса алғаны жөн.

Тиімділік. Құрылатын модель күтілетін нәтижелерге қол жеткізу тұрғысынан тиімді болуы шарт. Модель білім беру сапасын жақсартуға ықпал етіп, бәсекеге қабілетті нәтижелер көрсетуі, сондай-ақ мемлекеттік білім стандарты талаптарын орындалуын қамтамасыз етуі қажет.

Жоғарыдағы талаптар модельдің ғылыми негізделген және практикалық тұрғыдан қолдануға жарамды болуын қамтамасыз етеді. Яғни педагогикалық модель мүмкіндігінше қарапайым, бірақ мазмұны толық; құрылымы нақты, бірақ икемді; қолданылуы қолайлы, бірақ нәтиже тұрғысынан қуатты болуы тиіс. Осындай модель ғана оқу үрдісін тиімді ұйымдастыруға және күтілетін нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда жалпы теориялық негіздерді, отандық және шетелдік ғалымдардың ғылыми ізденісі мен зерттеуін терең талдай келе, сондай-ақ қазіргі заманғы білім беру парадигмалары мен пән мен тілді кіріктіріп оқытудың озық тенденциясын ескере отырып, біз болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби даярлығын жетілдіру қажеттілігіне толықтай көз жеткіздік. Осы стратегиялық маңызды мәселені практикалық тұрғыда шешу мақсатында, біз халықаралық деңгейде кеңінен танылған CLIL, яғни пән мен тілді кіріктіріп оқыту технологиясы негізінде студенттердің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің нақты құрылымдық-мазмұндық моделін ұсынамыз. Алтыншы суретте егжей-тегжейлі бейнеленген бұл жаңартылған әрі толықтырылған модель өзара тығыз байланысты, бірін-бірі логикалық түрде толықтыратын және біртұтас динамикалық педагогикалық жүйені құрайтын төрт негізгі ауқымды блоктан тұрады. Олар ғылыми әдебиеттердегі дәстүрлі тәсілдерге сүйене отырып, *мақсаттық, мазмұндық, ұйымдастырушылық-әрекеттік және бағалау-нәтижелік компоненттер* ретінде жүйеленген. Аталған құрылымдық элементтердің барлығы бір-бірінен оқшауланған, бөлек дүние емес, керісінше, ортақ түпкі мақсатқа жұмылдырылған, студенттің кәсіби өсу траекториясын басынан аяғына дейін сүйемелдейтін кешенді үдерісті бейнелейді. Сонымен қатар кез келген педагогикалық модельдің өміршеңдігі мен жоғары тиімділігі оның қандай білім беру ортасында және қандай алғышарттар аясында іске асатындығына тікелей тәуелді екендігі ғылымда бұрыннан дәлелденген аксиома болып табылады. Осы орайда, ұсынылып отырған жүйенің практикалық іске асуын және оқу үдерісіндегі жоғары нәтижелілігін толыққанды қамтамасыз ету үшін модельдің мызғымас іргетасы ретінде арнайы педагогикалық шарттар кешені айқындалып, модель құрылымына тұтастай біріктірілді.

Кәсіби бағытталған шет тілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру сияқты күрделі әрі көпдеңгейлі үдерісті табысты іске асыру ең алдымен *төрт негізгі педагогикалық шарттың* бұлжытпай, кешенді түрде орындалуын қатаң талап етеді. Олардың ішінде бірінші кезекте психологиялық-фасилитациялық шартқа ерекше назар аударылады. Бұл шарт білім алушылардың шет тілінде кәсіби қарым-қатынас жасау кезіндегі ішкі психологиялық үрейі мен аффективті тілдік тосқауылдарын жеңуге барынша ықпал ететін, қауіпсіз әрі қолайлы академиялық орта қалыптастыруды көздейді.

Жаратылыстану-математика бағытындағы күрделі пәндерді бөтен тілде оқу үлкен когнитивтік жүктеме болғандықтан, мұндай ортада студенттер өздерінің тілдік немесе кәсіби қателіктері үшін қатаң сыналмайды, керісінше, қателіктер оқу үдерісінің табиғи әрі қажетті тәжірибелік бөлігі ретінде қабылданады. Оқытушы бұл жағдайда тек қатаң бақылаушы немесе бағалаушы ғана емес, үнемі эмоционалдық қолдау көрсететін, бағыт-бағдар беретін фасилитатор рөлін атқарады. Екінші маңызды шарт ұйымдастырушылық-мазмұндық сипатқа ие болып келеді. Оның негізгі мәні пәндік мазмұн мен тілдік материалдардың оқу бағдарламасында жасанды, механикалық түрде емес, барынша табиғи, органикалық түрде сабақтаса кіріктірілуін қамтамасыз етуде жатыр. Жаратылыстану пәндерінің өзіндік ғылыми күрделілігін ескерсек, ағылшын тілі оқу үдерісіне кедергі келтіретін қосымша ауыр жүк болмауы тиіс, керісінше, ол ғылыми ұғымдарды әлемдік деңгейде тереңірек түсінуге көмектесетін қуатты танымдық құралға айналуы шарт. Бұл өз кезегінде арнайы пән оқытушылары мен тіл мамандарының өзара тығыз ынтымақтастықта жұмыс істеуін қажет етеді. Үшінші орында дидактикалық-технологиялық шарт тұр. Қазіргі цифрландыру дәуірінде оқу үдерісінде CLIL технологиясының заманауи интерактивті әдістерін, мультимедиялық ресурстарды, виртуалды зертханаларды және түрлі электрондық білім беру платформаларын мақсатты әрі жүйелі түрде қолдану міндетті саналады. Төртіншісі праксеологиялық-рефлексивті шарт деп аталады. Теориялық білім қаншалықты терең болғанымен, ол үздіксіз практикамен ұштаспаса, кәсіби құзыреттілік толыққанды қалыптаспайды. Осыған орай, бұл шарт болашақ мұғалімдердің алған білімдерін құрғақ күйінде қалдырмай, оны квази-кәсіби ортада, атап айтқанда микросабактар өткізу арқылы тікелей педагогикалық әрекетте сынап көруіне жағдай жасайды. Сонымен қатар студент әрбір орындалған тапсырмадан кейін өз тәжірибесіне, қолданған әдіс-тәсілдері мен сөйлеу мәнеріне тұрақты түрде терең сыни рефлексия жасап отыруы қажет.

Модельдің әрбір құрылымдық компонентіне жеке және барынша егжей-тегжейлі тоқталу зерттеу логикасын ашу үшін өте маңызды. Педагогикалық жүйенің бастамасы ретінде мақсаттық компонент бүкіл оқу үдерісінің стратегиялық бағытын, негізгі мағынасы мен мәнін, сондай-ақ күтілетін түпкі нәтижелерді нақты айқындайды. Аталған құрылымдық-мазмұндық модельдің негізгі және ең жоғарғы *мақсаты* болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін жоғары деңгейде қалыптастыру болып табылады. Халықаралық тәжірибеде дәлелденгендей, CLIL технологиясының ішкі табиғаты мен философиясы пәндік мазмұнды терең меңгеру мен шет тілін шынайы коммуникация құралы ретінде үйренуді бірдей, тең дәрежедегі мақсат етіп қояды. Осы ауқымды мақсатқа қол жеткізу үшін модель аясында бірнеше нақты, тактикалық міндеттерді кезең-кезеңімен шешу көзделеді. *Ең алдымен*, пәндік мазмұн мен шет тілін сауатты кіріктіру арқылы білім алушылардың танымдық жүктемесін оңтайландыру міндеті алға қойылады. Күрделі физикалық заңдылықтарды, химиялық реакцияларды немесе математикалық формулаларды бөтен тілде қабылдау студенттің миынан үлкен когнитивтік

күш-жігерді талап етеді. Сондықтан, оқыту үдерісі осы екі ақпарат ағынын студенттің қабылдауына ауыр тимейтіндей етіп, скаффолдинг әдістері арқылы жеңілдетіп үйлестіруі тиіс. *Екінші маңызды міндет* шет тілінде кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас дағдысын жан-жақты дамыту болып саналады. Бұл міндет болашақ мұғалімдердің жалаң ғылыми терминдерді сөздікпен жаттап алуымен еш уақытта шектелмейді. Керісінше, ол педагогтің сынып ішінде ағылшын тілінде еркін диалог құруына, оқушыларға нақты нұсқаулықтар беруіне, күрделі тақырыптарды деңгейлеп түсіндіруіне және туындаған сұрақтарға кәсіби деңгейде жауап беруіне бағытталады. *Үшінші міндет* студенттердің кәсіби өзіндік тиімділігін айтарлықтай арттыруды көздейді. Психологиялық тұрғыдан алғанда, болашақ мұғалім өзінің пәнді ағылшын тілінде сапалы оқыта алатынына, аудиторияны толықтай басқара алатынына іштей кәміл сенімді болуы шарт. Кәсіби өзіндік тиімділік сезімі жоғары мұғалім ғана кез келген педагогикалық қиындықтардан қорықпайды және өз оқушыларына оң мотивация бере алады. Осылайша, мақсаттық компонент педагогикалық жүйенің темірқазығы немесе бағдаршамы қызметін атқара отырып, қалған барлық блоктардың мазмұны мен жұмыс істеу логикасын алдын ала айқын белгілеп береді.

Осы аталған мақсат-міндеттерді іс жүзінде асыру үшін модельдің *мазмұндық компоненті* іске қосылады. Бұл компонент болашақ мұғалімнің игеруі тиіс арнайы білім көлемін, оның кәсіби әрекетіне тікелей қажетті лексика-грамматикалық тілдік ресурстарды және сол ресурстарды шынайы педагогикалық коммуникацияда қолдану алгоритмдерін қатаң жүйелейді. Осы зерттеу аясында мазмұндық компонентті тәжірибеге енгізудің негізгі құралы ретінде «*Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach*» деп аталатын арнайы элективті курс әзірленді. Бұл курс дәстүрлі ағылшын тілі сабақтарына тән жалпы грамматикалық жаттығуларды орындаумен немесе кәсіби мәтіндерді сөздікпен құрғақ аударумен мүлдем шектелмейді. Ол тікелей мұғалім еңбегіне ғана тән педагогикалық дискурсты мақсатты түрде қалыптастыруға арналған. Курстың тұжырымдамалық және философиялық негізі ретінде әлемдік CLIL әдістемесінде кеңінен таралған 4C тұжырымдамасы қабылданды. Бұл қағидат оқу мазмұнын төрт бағыт бойынша құрылымдауға толық жағдай жасайды. *Мазмұн ұстанымы* курс тақырыптарының болашақ мұғалімнің тікелей пәндік саласымен және сабақ беру практикасымен тығыз байланысты болуын қамтамасыз етеді. *Коммуникация ұстанымы* ағылшын тілін жай ғана оқу пәні емес, ғылыми мазмұнды талдауға және меңгеруге арналған негізгі жұмыс құралы ретінде қарастырады. *Таным ұстанымы* студенттің логикалық ойлауын, дәлелдеу, себеп-салдарлық байланыстарды анықтау, болжам жасау сияқты жоғары деңгейлі танымдық дағдыларын іске қосады. *Мәдениет ұстанымы* оқытушының халықаралық ғылыми қауымдастықтағы академиялық этиканы, ғылыми мәтіндердің жанрлық ерекшеліктерін түсінуін және көпмәдениетті сыныптағы коммуникативтік әдепті меңгеруін көздейді. Осы іргелі тұжырымдамаға сүйене отырып, арнайы курстың мазмұны логикалық тұрғыда сабақтасқан төрт үлкен модульге бөлініп оқытылады. Алғашқы модуль пәнді түсіндіру тіліне арналады. Мұнда ғылыми

тілдің күрделі лексика-грамматикалық құрылымдары мұғалімнің түсіндіру әрекетімен тікелей ұштастырылады. Студенттер күрделі ғылыми ұғымдарды мектеп оқушысының жас ерекшелігі мен қабылдау деңгейіне қарай бейімдеп түсіндіруді, синонимдерді, перефраз жасау тәсілдерін және визуализацияны қолдану арқылы мағынаны жеңілдетіп ашуды терең үйренеді. Екінші модуль сыныпты басқару тіліне бағытталған. Бұл маңызды бөлімде болашақ мұғалімдер сабақ басын тиімді ұйымдастыруға, оқу мақсаттарын айқын қоюға, нақты нұсқаулар беруге, топтық немесе жұптық жұмыстарды бақылауға және тәртіп орнатуға арналған тұрақты сыныптық тіл үлгілерін мақсатты түрде меңгереді. Үшінші модуль кері байланыс жасау мәдениетіне құрылған. Педагогикалық коммуникациядағы ең нәзік әрі маңызды дағдылардың бірі бұл оқушының тақырыпты қаншалықты түсінгенін үздіксіз тексеріп отыру, оларды орынды мадақтау және ең бастысы, қателермен экологиялық тұрғыда жұмыс істеу. Яғни, оқушының сағын сындырмай, оның оқуға деген ынтасын жоймай сындарлы түзету стратегияларын қолдану жан-жақты үйретіледі. Төртінші модуль микросабактарды өткізуге арналады. Бұл қорытынды кезеңде алдыңғы үш модульде жинақталған барлық тілдік, әдістемелік және педагогикалық дағдылар бірігіп, нақты кәсіби оқу өніміне айналады. Студенттер он минуттық шағын сабақ фрагментін жоспарлап, оны аудитория алдында толықтай ағылшын тілінде өткізеді. Сонымен қатар, мазмұндық компонент тек аудиториялық жұмыстармен шектелмейді, ол студенттердің өзіндік жұмыстарын да кеңінен қамтиды. Кәсіби коммуникация автоматтанған дағдыға айналуы үшін студенттер жүйелі түрде терминологиялық глоссарийлер жасайды, аутентті шетелдік бейнесабактарды талдайды, рефлексивті эссе жазады және курстың соңында өз жетістіктерін көрсететін кәсіби портфолио жинақтайды.

Модельдің келесі ірі бөлігі *ұйымдастырушылық-әрекеттік компонент* теориялық мазмұнды іс жүзінде қалай жүзеге асыру керектігін, яғни оқыту кезеңдерін, ұйымдастыру формалары мен нақты әдіс-тәсілдерін жан-жақты сипаттайды. Құзыреттілікті қалыптастыру үдерісі психологиялық және дидактикалық заңдылықтарға сүйене отырып, *үш дәйекті, бірінен соң бірі келетін кезеңнен өтеді*. Бастапқы *мотивациялық кезеңде* студенттердің пән мен шет тілін кіріктіріп оқуға деген ішкі танымдық қажеттілігі оятылып, халықаралық білім кеңістігіндегі қос тілді мұғалімдерге деген жоғары сұраныс көрсетіліп, олардың мамандыққа деген қызығушылықтары барынша артады. Одан кейінгі *когнитивті кезең* жаңа академиялық ақпаратты терең қабылдауға, кәсіби терминологиялық базаны қалыптастыруға және педагогикалық қарым-қатынастың күрделі тілдік үлгілерін саналы түрде ұғынуға, оны есте сақтауға бағытталады. Соңғы *рефлексивті кезеңде* білім алушылар жинақтаған когнитивтік теориялық базаларын іс жүзінде, имитациялық немесе шынайы сынып ортасында тікелей қолданып көреді және өздерінің мықты немесе әлсіз тұстарына терең талдау жасайды. Бұл маңызды кезеңдерді сапалы өткізу үшін *оқыту формалары* ретінде тек дәстүрлі қатаң академиялық сабақтар ғана емес, студентке шығармашылық еркіндік беретін кіріктірілген дәрістер, практикалық воркшоптар, белсенді топтық жұмыстар және жоғарыда аталған рөлдік

ойындарға құрылған микросабактар кеңінен таңдап алынды. Осы формаларды сапалы мазмұнмен толтыру үшін CLIL технологиясының табиғатына толық жауап беретін заманауи интерактивті оқыту әдістері іріктелді. Олардың ішіндегі ең негізгісі әрі маңыздысы – *танымдық және тілдік қолдау көрсету әдісі*. Бұл тәсіл тұлғаның жақын даму аймағы теориясына тікелей негізделген. Оқытушы алдымен педагогикалық жағдаятқа сай келетін дайын тілдік үлгіні өзі көрсетеді, содан кейін студенттерге барынша құрылымдалған тілдік тіректерді, мысалы, сөйлем бастамаларын немесе тірек сөздерді ұсынып жаттығу орындатады. Студенттің тілдік дағдысы біртіндеп қалыптасып, өзіне деген сенімділігі артқан сайын, бұл тіректер немесе қолдаулар біртіндеп азаяды да, ақырында студент тапсырманы толық дербес орындау деңгейіне жетеді. Келесі маңызды әдіс *жағдаяттық талдау* немесе *кейс-стади* деп аталады. Бұл әдіс арқылы студенттер шынайы мектеп тәжірибесінде жиі кездесетін проблемалық жағдайларды талдайды. Мәселен, оқушының күрделі физикалық терминді мүлдем қате түсінуі немесе эксперимент барысында қауіпсіздік ережесін бұзуы сияқты күрделі сәттерді ағылшын тілінде қалай сауатты шешу керектігі талқыланады. *Үшінші әдіс* тапсырмаға негізделген оқыту әдісі білім алушылардың нақты шағын оқу өнімдерін әзірлеуіне бағытталады. Студенттер аудиторияда жай ғана ауызша сөйлеп қоймай, толыққанды сабақ жоспарларын, визуалды тірек ресурстарын, зертханалық жұмысқа арналған қадамдық нұсқаулықтарды немесе ғылыми инфографикаларды толықтай кәсіби шет тілінде дайындап шығарады.

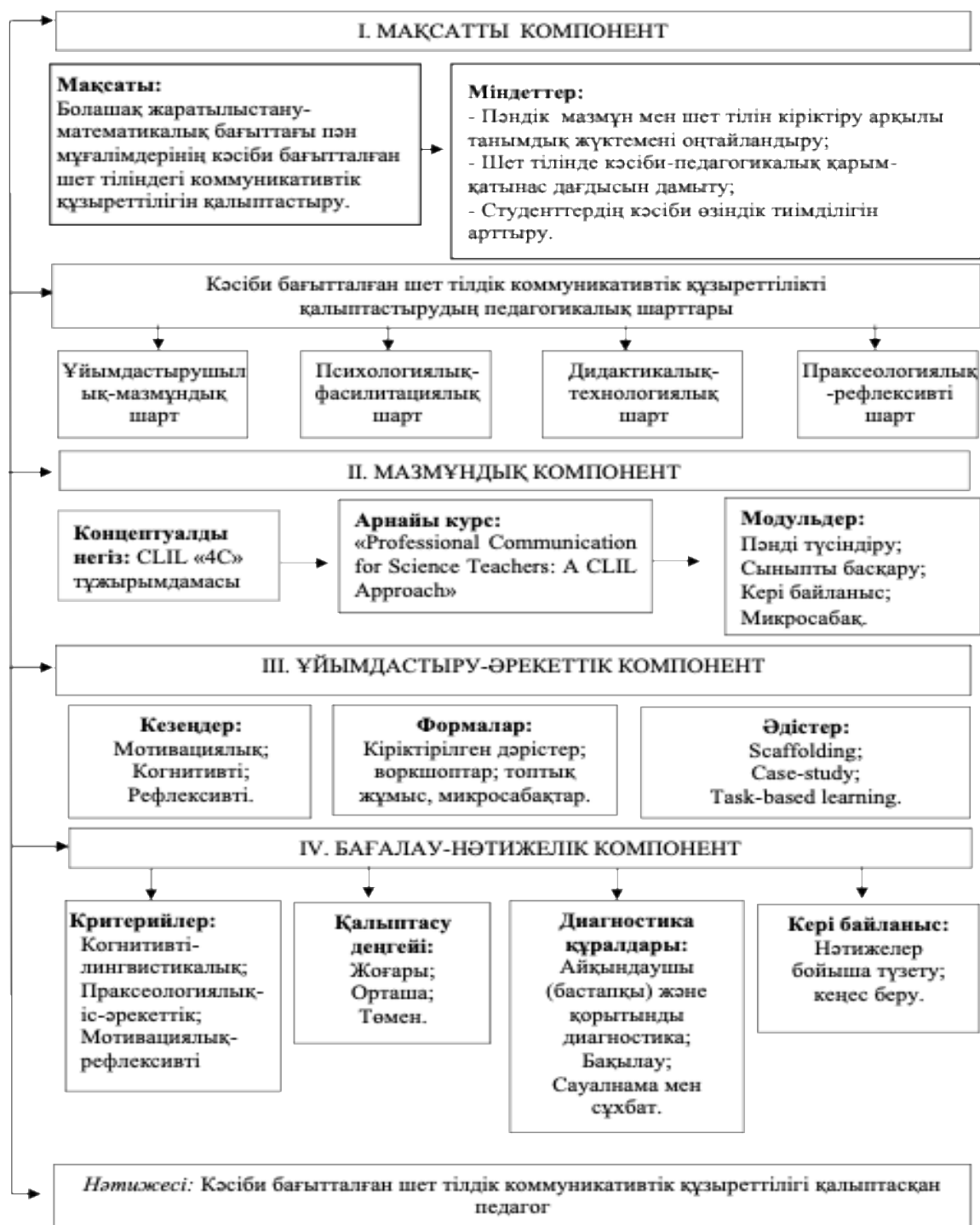
Модельді логикалық тұрғыдан қорытындылайтын төртінші блок – *бағалау-нәтижелік компонент*. Ол оқу үдерісінің барлық сатыларындағы нәтижелілікті жүйелі түрде өлшеп, уақтылы кері байланыс беру арқылы оқу траекториясына қажетті түзетулер мен өзгерістер енгізуді толықтай қамтамасыз етеді. Оқыту мен бағалауды бір-бірінен бөлінбейтін, тұтас біріккен үдеріс ретінде қарастыратын бұл компонент қалыптастырушы және қорытынды бағалаудың оңтайлы үйлесімін ұсынады. Студенттердің кәсіби бағытталған шет тілдік коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі дәстүрлі бағалармен ғана шектелмей, жоғары, орташа және төмен деңгейлерге жіктеліп, қатаң түрде үш негізгі критерий арқылы тексеріледі. *Бірінші*, когнитивті-лингвистикалық критерий студенттің пәндік терминология базасын қаншалықты терең меңгергенін, ғылыми академиялық стильдің синтаксисі мен күрделі грамматикалық құрылымдарын қаншалықты дұрыс, әрі сауатты қолдана алатынын тексереді. *Екінші*, праксеологиялық-іс-әрекеттік критерий құрғақ теориялық білімді емес, тікелей нақты іс-әрекетті, яғни микросабак барысында студенттің пәнді шет тілінде қаншалықты ұғынықты түсіндіре алатынын, сыныпты басқару тілін ситуацияға сай орынды қолдануын және аудиториямен шынайы педагогикалық интерактивті коммуникация орнату шеберлігін бағалайды. *Үшінші*, мотивациялық-рефлексивті критерий болса, студенттің болашақта шет тілінде сабақ беруге деген ішкі өзіндік тиімділік сезімін, кәсіби тұрғыда үздіксіз дамуға деген ұмтылысын және орындалған күрделі тапсырмалардан кейін өз іс-әрекетіне адекватты түрде сыни баға бере алу қабілетін өлшейді. Бұл көрсеткіштерді барынша объективті түрде анықтау

үшін диагностика құралдарының тұтас кешені қолданылады. Олардың қатарына оқу жылының немесе курстың басында және соңында алынатын айқындаушы, яғни бастапқы және қорытынды диагностикалық кешенді тесттер кіреді. Практикалық дағдыларды өлшеу үшін микросабактар мен топтық жұмыстар барысын арнайы рубрикаторлар арқылы жүйелі түрде бақылау жүзеге асырылады. Сонымен қатар, студенттердің психологиялық дайындығы мен ішкі мотивациясын анықтауға арналған халықаралық стандарттағы сауалнамалар мен жеке тереңдетілген сұхбаттар алынады. Осы бағалау жүйесінің ең құнды әрі ажырамас элементі үздіксіз жүргізілетін конструктивті кері байланыс болып табылады. Оқытушының кәсіби сараптамалық пікірі мен топтастарының сындарлы кеңестеріне сүйене отырып, әрбір студент өзінің жіберген қателерін терең талдайды. Осы талдаудың нәтижесінде ол дербес түзету жоспарын құрады және келесі тапсырмаларды немесе жобаларды орындау барысында сол кемшіліктерді жоюға бағытталған нақты қадамдар жасайды. Бұл тәсіл бағалау процесін жай ғана студентті жазалау немесе баға қою құралынан оның кәсіби өсуін қамтамасыз ететін нағыз дамытушы құралға айналдырады.

Қорыта келгенде, ұсынылып отырған құрылымдық-мазмұндық модельдің логикалық шешімі және басты мақсаты айқын әрі түсінікті. Ол оқу үдерісінің соңында кәсіби ортада, мектеп немесе колледж қабырғасында ағылшын тілінде күрделі жаратылыстану-математикалық мазмұнды оқушыларға еш қиындықсыз, жеңіл әрі ұғынықты етіп түсіндіре алатын маманды даярлауға бағытталған. Сонымен қатар, бұл болашақ маман сабақ жүргізуге қажетті барлық коммуникациялық тілдік құралдарды еркін және орынды қолдана білетін, заманауи CLIL сабақтарының құрылымын халықаралық стандарттарға сай дербес жоспарлай алатын, кәсіби бағытталған шет тілдік коммуникативтік құзыреттілігі толықтай қалыптасқан жаңа форматтағы педагог тұлғасы болуы тиіс. Жоғарыда толықтай талданған барлық төрт құрылымдық компонент пен іргелі төрт педагогикалық шарттың бірлесе, гармониялық түрде жұмыс істеуі осы жоғары нәтижеге қол жеткізудің басты кепілі болып саналады және еліміздің көптілді білім беру жүйесін халықаралық деңгейде дамытуға өзінің зор үлесін қосады. Мұндай кешенді және жүйелі тәсіл болашақ мұғалімдердің тек тілдік немесе тек пәндік тұрғыдан ғана емес, нағыз халықаралық деңгейдегі жан-жақты кәсіби маман ретінде қалыптасуына өте берік, мызғымас негіз қалайды.

Прагматикалық субқұзырет мұғалімнің тілдік әрекетін мақсатқа бағыттап ұйымдастыруымен, сұрақ қою, кері байланыс, түзету, нұсқаулық беру сияқты сөйлеу актілерін тиімді қолдануымен айқындалады. Әлеуметтік мәдени субқұзырет академиялық нормаларды сақтау, көпмәдениетті сыныпта этикалық қарым қатынас құру, халықаралық ғылыми коммуникация мәдениетін қабылдау арқылы қалыптасады. Стратегиялық субқұзырет тілдік қиындық туындағанда перефраз жасау, визуализацияға сүйену, сөйлеу жоспарын қайта құру, коммуникациялық кедергіні педагогикалық тәсілмен жеңу қабілеті арқылы көрінеді.

Осылайша мазмұндық, ұйымдастырушылық, бағалау және нәтижелік компоненттер элективті курс құрылымында өзара байланысқан жүйе ретінде жұмыс істейді. Модель болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерін көптілді білім беру жағдайында кәсіби бағыттағы шет тілдік коммуникацияға дайындаудың оқу мазмұны мен технологиясын нақтылайды және оны бағалау құралдарымен бекітеді (6-сурет).



Сурет 6 – Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдеріне кәсіби бағыттағы шет тілі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі

Қорыта айтқанда, болашақ жаратылыстану-математика пәні мұғалімдерінің кәсіби бағыттағы шетел тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға арналған осы құрылымдық-мазмұндық модель өзара байланысты бес негізгі компоненттен тұрады (мақсаттық, мазмұндық, үдерістік, диагностикалық, нәтижелік). Модельді құрастыруда қазіргі педагогикалық модель теориясының талаптары ескерілді, ал мазмұны мен әдістемелік негізіне CLIL технологиясының қағидаттары алынған. Жүргізілген талдау мен тәжірибелік нәтижелер бұл модельдің тиімді екенін, студенттердің шет тілінде пәндік қатысым жасау біліктілігін кешенді түрде дамытуға ықпал ететінін көрсетіп отыр. Алдағы уақытта осы модельді білім беру практикасына енгізу арқылы көптілді мамандарды даярлау жүйесін жетілдіре түсуге болады деген тұжырым жасауға негіз бар.

Екінші бөлім бойынша тұжырымдар

Екінші тарауда болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылды. Бұл үдерісті ғылыми негізде ұйымдастыру үшін, ең алдымен, құзыреттілік ұстанымына сәйкес педагогикалық шарттардың жүйелілігі мен өзара байланыстылығы анықталды. Зерттеу барысында «педагогикалық шарт» ұғымының мазмұны мен типологиясы, оны білім беру процесінде қолданудың теориялық негіздері талданып, болашақ мұғалімді коммуникативтік қарым-қатынасқа бейімдеудің психологиялық-педагогикалық аспектілері зерделенді.

Теориялық талдау нәтижесінде CLIL технологиясы жағдайында болашақ пән мұғалімдерінің кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі жасалды. Бұл модель заманауи педагогикалық тәсілдерге негізделі отырып, мақсаттық, мазмұндық, ұйымдастырушылық-әрекеттік, бағалау-нәтижелік компоненттерді өзара ықпалдастықта қамтиды. Әрбір компонент кәсіби шет тілдік құзыреттілікке қойылатын талаптарға жауап беріп, білім алушылардың тілдік және пәндік дағдыларын кіріктіріп дамытуға бағытталған.

Модель болашақ мұғалімнің кәсіби дамуына, пән мен тілді қатар меңгеру қабілетін жетілдіруге және көптілді ортада кәсіби коммуникация орната алуына ықпал етеді. Осы құрылым шеңберінде білім мазмұны мен оқыту әдістемесі кәсіби-бағытталған шет тілінде қатысымдық іс-әрекетке бейімделе отырып, студенттердің функционалдық сауаттылығын, кәсіби уәжін және метатанымдық дағдыларын дамытудың тетігі ретінде қолданылады.

Ұсынылған құрылымдық-мазмұндық модель болашақ мұғалімдердің CLIL технологиясын меңгеруіне және шет тілінде пәндік қарым-қатынас жүргізу құзыреттілігін қалыптастыруға арналған педагогикалық шарттардың мақсатқа сай жүзеге асуын қамтамасыз етеді. Бұл модель оқу мазмұны мен педагогикалық әдістемені кіріктіру арқылы нәтижеге бағдарланған білім беруді жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Қорыта айтқанда, болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттағы шет тілдік коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға арналған педагогикалық

шарттар мен құрылымдық-мазмұндық модель заманауи білім беру талаптарына сай келіп, үштілділік саясатының табысты жүзеге асуына негіз бола алады. Бұл бағыттағы ғылыми-әдістемелік жұмыстар болашақта жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде CLIL технологиясын кеңінен қолдану арқылы бәсекеге қабілетті мұғалімдер даярлауға жол ашады [172].

3 БОЛАШАҚ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ ПӘН МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛҒАН ШЕТ ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БОЙЫНША ТӘЖІРИБЕЛІК-ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЖҰМЫС

3.1 Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудағы әдістемелік жұмыстың мазмұны мен мақсаты

Қазіргі таңдағы жоғары білім беру жүйесінің интернационалдандырылуы мен жаһандануы жағдайында ағылшын тілінде оқыту бағдарламаларын енгізу маңызды стратегиялық бағытқа айналды. Қазақстандық контексте бұл үдеріс «Үштілділік» саясаты мен Болон процесінің талаптарына сәйкес жүзеге асырылуда. Осы орайда, студенттердің академиялық тәжірибелерін, олардың ЕМІ ортасындағы қиындықтары мен жетістіктерін терең зерттеу өзекті мәселе. Бұл зерттеу жұмысының әдіснамалық бөлімі зерттеудің дизайнын, қатысушыларды іріктеу стратегиясын және деректерді жинау құралдарын жүйелеуге бағытталған.

Зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде интерпретативизм парадигмасы таңдап алынды. Cohen, Manion және Morrison [173] атап көрсеткендей, интерпретативті парадигма зерттеушіге әлеуметтік әлемді қатысушылардың көзімен көруге және олардың субъективті тәжірибелеріне мән беруге мүмкіндік береді. Бұл парадигма бойынша, шындық объективті түрде сыртта өмір сүрмейді, ол әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы құрылады. Сондықтан студенттердің ЕМІ бағдарламасындағы «шындығы» олардың жеке қабылдаулары, наным-сенімдері және эмоционалдық реакциялары арқылы қалыптасады. Creswell [174] интерпретативизмді зерттеушінің қатысушылармен тығыз байланыс орнатуы және зерттеу ортасына енуі арқылы терең мағыналарды ашу процесі ретінде сипаттайды.

Бұл зерттеуде позитивистік (сандық өлшемдерге негізделген) тәсілден гөрі, құбылыстың мәнін түсінуге бағытталған сапалық әдістердің басым болуы осы философиялық ұстаныммен түсіндіріледі. Дегенмен зерттеудің дизайны прагматизм элементтерін де қамтиды, себебі ол нақты мәселені (студенттердің қиындықтарын) шешуге және практикалық нәтижелер алуға бағытталған. Прагматизм, Creswell және Plano Clark [175] бойынша, әдістерді таңдауда икемділік танытып, «не жұмыс істейді» деген қағидаға сүйенеді, бұл сандық және сапалық деректерді біріктіруге негіз болады.

Прагматизм эпистемологиясында білім контекстке және тәжірибеге негізделген динамикалық құбылыс деп қарастырылады. Білім адамның күнделікті тәжірибесінде қалыптасып, оның практикалық тиімділігімен өлшенеді; басқаша айтқанда, білімнің құндылығы оны шынайы мәселелерді шешуге қолдану арқылы анықталады [176]. Бұл түсінік бойынша білімнің пайда болуы мен шынайылығы тек тәжірибеде, нақты жағдайларда тексерілгенде ғана расталады. Прагматистік көзқарас шеңберінде білім конструктивистік мағынада

жасалады: адамның практикалық әрекеттері барысында жаңа мәліметтер мен ұғымдар игеріліп, сол арқылы шындық туралы түсінік құрылатыны мойындалады. Демек, зерттеу мәселесін шешу үшін білімнің контекстуалды (жағдаяттық) сипатын ескеріп, оны құрастыру қажеттігі туындайды. Зерттеуімізде бұл эпистемологиялық ұстаным CLIL технологиясын оқу үдерісіне енгізу арқылы білім алушылардың (болашақ мұғалімдердің) тәжірибесі мен контексті шынайы ескеруде көрініс тапты. Яғни, шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік тек теориялық емес, нақты оқу жағдайында, пәндік мазмұнды игеру барысында қалыптасатын құндылық ретінде қарастырылды.

Осыған орай, Guetterman және Fetters [177] жіктемесіне сәйкес, біздің зерттеу дизайнымыз Аралас әдістерге негізделген кейс-стади ретінде анықталады. Бұл таңдау зерттеушіге прагматизм парадигмасы аясында жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Прагматизм философиясы зерттеу сұрақтарының табиғатына қарай ең оңтайлы құралдарды таңдау еркіндігін бере отырып, объективті шындық (сандық өлшемдер) пен субъективті тәжірибе (сапалық қабылдау) арасындағы дихотомияны жояды. Зерттеудің мақсаты – ЕМІ бағдарламасының студенттердің академиялық үлгеріміне және психо-эмоционалдық жағдайына әсерін кешенді түрде бағалау.

Бұл тәсілде «кейс-стади» жалпы зерттеудің негізгі құрылымы рөлін атқарады, ал аралас әдістер осы кейстің ішкі динамикасы мен күрделілігін ашуға арналған операциялық құрал ретінде қызмет етеді. Бұл зерттеудегі «кейс» ретінде Қазақстанның шағын қаласында орналасқан, нақты бір өңірлік университеттің химия және физика мамандықтары бойынша білім беретін ЕМІ бағдарламасы қарастырылады. «Кейс» ұғымы зерттеудің кеңістік (университет кампусы), уақыт (бір академиялық семестр немесе жыл) және қатысушылар (бакалавриат студенттері) бойынша нақты шекаралары бар екенін білдіреді. Guetterman және Fetters [177, p. 901] атап көрсеткендей, мұндай дизайн зерттеушіге тек айнымалылар арасындағы байланысты (мысалы, тілдік деңгей мен GRA арасындағы корреляция) ғана емес, сонымен қатар осы байланыстардың пайда болу контекстін терең түсінуге мүмкіндік береді.

Аралас әдістер дизайны ретінде бірізді түсіндіруші дизайн (explanatory sequential design) таңдалды. Алдымен сандық деректер жиналып, талданды, содан кейін сол нәтижелерді тереңірек түсіндіру мақсатында сапалық деректер жиналды [178]. Мұндай тәсіл зерттеу сұрағына кешенді жауап алу үшін қолайлы деп танылды, себебі бастапқы статистикалық нәтижелерге мазмұнды интерпретация беруге мүмкіндік туды. Прагматистік ұстанымға сай, зерттеуде басты назар зерттеу сұрағында болды және оны тиімді шешу үшін сандық не сапалық әдістердің кез келгені немесе екеуі бірге қолданылды. Білімнің контекстілік табиғаты мен шынайы жағдайларда қалыптасатынын ескере отырып, бір ғана әдіспен шектелу зерттеу проблемасын толық ашпайды деген байлам жасадық. Керісінше, әртүрлі әдістерді үйлестіру арқылы деректерді триангуляциялау – яғни бірнеше дереккөздер мен тәсілдер арқылы тексеру – мүмкіндігіне ие болдық. Триангуляция зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырудың тиімді стратегиясы саналады: ол бір құбылысты түрлі әдістермен

зерттеп, әртүрлі көзқарастардан алынған мәліметтердің бір-бірін растауы арқылы қорытындылардың растығына деген сенімділікті күшейтеді [179]. Әртүрлі әдістер мен дерек көздерін пайдалану зерттеуіміздің нәтижелерін шынайы өмір құбылыстарын дәл көрсету тұрғысынан күшейте түсті, яғни мәліметтердің бір-бірін толықтырып, растауына қол жеткізілді.

Аралас әдістерді қолданудың тағы бір себебі – триангуляция арқылы валидтілікті арттыру қажеттігі болды. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру секілді күрделі педагогикалық құбылысты зерттегенде тек сандық тест нәтижелерімен шектелмей, қатысушылардың субъективті тәжірибесін, пікірін де ескеру маңызды. Әртүрлі әдістерден алынған мәліметтер бірін-бірі толықтырған жағдайда ғана зерттеу қорытындысы нақтылана түседі және қолданылған инновациялық әдістеменің (CLIL курсының) әсері туралы неғұрлым дәлелді шешім жасауға болады. Осылайша, аралас әдістер дизайны зерттеу сұрағына жан-жақты жауап беру, нәтижелердің сенімділігін күшейту және алынған білімді нақты оқу контексіне барынша сәйкес етіп зерделеу ұстанымдарымен толық үйлесті.

Эксперименттік жұмысты жүргізу үшін *квази-эксперименттік дизайн* таңдалды, нақтырақ айтқанда, эквивалентті емес бақылау тобы бар пре-тест/пост-тест үлгісі қолданылды. Зерттеу шынайы білім беру жағдайында жүргізілгендіктен, қатысушыларды популяциядан кездейсоқ іріктеу (рандомизация) мүмкін болмады. Іріктеу процесі ықтималдық емес мақсатты іріктеу (*non-probability purposive sampling*) қағидаты бойынша жүзеге асырылды: университет басшылығының шешімімен зерттеуге қатысу үшін «Химия» және «Математика» білім беру бағдарламаларының студенттері бөлінді.

Шынайы білім беру ортасында эксперимент жүргізудің басты қиындығы – академиялық топтардың тұрақтылығы мен әкімшілік шектеулер. Дегенмен біздің зерттеуде ішкі валидтілікті қамтамасыз ету үшін топтарды қалыптастырудың стратификацияланған тәсілі қолданылды. Біз дайын академиялық топтарды сол күйінде салыстырудан бас тартып, бөлінген студенттер пулынан эксперименттік және бақылау топтарын арнайы жасақтадық. Нақты айтқанда, екі топтың да құрамы біртекті болуы үшін химия және математика мамандықтарының студенттері эксперименттік және бақылау топтарына тепе-тең пропорцияда үлестірілді. Бұл әдіс бізге "дайын топтар" дизайнында кездесетін іріктеу қателіктерін (*selection bias*) азайтуға және екі топтың бастапқы академиялық деңгейі мен кәсіби бағыты бойынша гомогенділігін (ұқсастығын) сақтауға мүмкіндік берді.

Квази-эксперименттік дизайнның басты артықшылығы – оны нақ осындай, басқарушылық шешімдер мен ғылыми талаптар тоғысқан шынайы жағдайларға икемдеп қолдануға болатындығында. Зерттеу барысында біз қолдан жасақталған аралас топтармен жұмыс істей отырып, сыртқы валидтілікті арттырдық, себебі зерттеу күнделікті оқу процесін бұзбай, бірақ бақыланатын жағдайда өтті [180].

Бұл дизайнның ғылыми легитимділігі 1963 жылы D. Campbell мен J. Stanley-дің «*Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*» атты

іргелі еңбегінің жарық көруімен бекіді [181]. Бұл ғалымдар сол кездегі ғылымда үстемдік құрған «тек рандомизацияланған эксперимент қана шынайы» деген догмаға қарсы шығып, валидтілік (validity) ұғымын ішкі және сыртқы деп жүйеледі. Олардың тұжырымдамасына сәйкес, біздің зерттеудегідей бақыланатын топтық бөлу (controlled assignment) әдісі рандомизация болмаған жағдайдың өзінде, ішкі валидтілікке төнетін қауіптерді дұрыс анықтап, оларды теңестіру арқылы сенімді ғылыми қорытындылар жасауға мүмкіндік береді.

Кейінірек, William Shadish және Thomas Cook бұл теорияны одан әрі дамытып, «жалпыланған себеп-салдарлық қорытынды» идеясын ұсынды [182]. Олар квази-эксперименттерді «екінші сұрыпты» әдіс емес, керісінше, «Тәжірибе жасаушы қоғамның» (Experimenting Society) негізгі құралы ретінде қарастырды. Біздің жағдайда, CLIL әдістемесі сияқты жаңа білім беру тәсілдерін енгізу барысында, оның тиімділігін зертханалық емес, нақты университеттік ортада, химия және математика сияқты пәндік ерекшеліктерді ескере отырып бағалау үшін осы дизайн ең оңтайлы шешім болып табылды.

Эквивалентті емес бақылау тобы әдіснамасы бойынша, бақылау тобы табиғи жолмен емес, зерттеушінің құрылымдауымен қалыптасты. Бақылау тобының құрамын эксперименттік топқа барынша сәйкестендіру («айналық бейнесін жасау») – осы дизайнның маңызды талабы болды. Біздің зерттеуде бақылау тобындағы студенттердің жалпы сипаттамалары (мамандығы, оқу деңгейі, ағылшын тілі бойынша бастапқы дайындығы) эксперименттік топқа шамалас болды, бұл нәтижелерді салыстыруға негіз береді.

Әрине, рандомизация жоқ болғандықтан, эквивалентті емес топтық дизайн ішкі валидтілік тұрғысынан RCT-ға қарағанда әлсіздеу деп саналады. Дегенмен, біз бұл кемшілікті азайту үшін алдын ала тестілеу (pre-test) деректерін пайдаландық: екі топтың эксперимент басталар алдындағы көрсеткіштері салыстырылды және айырмашылық аз болған жағдайда ғана оларды салыстыруға кірістік.

Қорыта айтқанда, әдістеменің шектеулеріне (толық рандомизацияның жоқтығына) қарамастан, басшылық тарапынан бекітілген химия және математика студенттерін арнайы топтарға жүйелі бөлу арқылы біз зерттеудің ішкі және сыртқы валидтілігінің оңтайлы балансына қол жеткіздік.

Толықтырушы әдістер: Зерттеу дизайнның философиясына сәйкес, сапалық компонент қосалқы рөл атқарғанымен, оның зерттеудегі маңызы өте зор. Amanzhol және әріптестерінің зерттеуі көрсеткендей [183], қазақстандық студенттер ЕМІ бағдарламаларында «үміт пен шындықтың сәйкессіздігі» сияқты терең эмоционалдық және когнитивті диссонанстарды бастан кешіреді. Мұндай психологиялық және әлеуметтік-мәдени аспектілерді құрғақ сандық тесттер арқылы анықтау мүмкін емес. Сондықтан сапалық әдістер квазиэксперимент нәтижелерін «жандандыру» және түсіндіру үшін қолданылады.

Сапалық кезең үшін біз Michael Patton [184] ұсынған *мақсатты іріктеу* стратегиясын басшылыққа алдық. Patton-ның тұжырымдамасы бойынша, сапалық зерттеудің күші үлкен сандарда емес, «ақпаратқа бай кейстерді» таңдауда жатыр. Ақпаратқа бай кейстер – бұл зерттеу сұрағының түпкі

мағынасын ашуға қабілетті, тәжірибесі мол немесе ерекше жағдайға тап болған қатысушылар. Біздің зерттеуде квазиэксперименттің аралық нәтижелеріне сүйене отырып, мақсатты іріктеу қолданылады.

Сапалық деректерді жинау үшін келесі үш құрал кешенді түрде қолданылады: *Жартылай құрылымдалған сұхбат*. Бұл – сапалық компоненттің негізгі құралы. Тандалып алынған 15 студентпен жеке сұхбаттар жүргізіледі. Сұхбат хаттамасы Amanzhol et al. [183, p. 31] зерттеуінде анықталған төрт негізгі тақырыптық блокқа негізделеді: лингвистикалық қиындықтар, менеджмент және ұйымдастыру мәселелері, мәдени кедергілер және эмоционалдық жағдай. Сұхбат барысында студенттердің «күтулері мен шынайылық» арасындағы алшақтық, оқытушылардың кәсібилігін қабылдауы және өзін-өзі бағалауы туралы тереңдетілген сұрақтар қойылады. *Ашық сұрақтары бар сауалнамалар*. Квазиэкспериментке қатысқан барлық студенттен пост-тест кезінде қосымша ашық сұрақтарға жауап алынады. Бұл кең ауқымды сапалық деректерді жинауға, сұхбатқа қатыспаған студенттердің де пікірін қамтуға және жалпы үрдістерді (мысалы, жаппай қанағаттанбаушылық немесе жасырын мазасыздық) анықтауға көмектеседі. *Сабақты бақылау*. Сабақ барысындағы нақты өзара әрекеттесуді тіркеу үшін аудиожазбалар мен құрылымдалған бақылау хаттамалары қолданылады. Бақылаудың назары мыналарға аударылады: оқытушы мен студент арасындағы қарым-қатынас жиілігі, тілдік кедергілер туындаған сәттердегі реакциялар, және тіл ауыстыру (қазақ/орыс тіліне өту) практикасының қолданылуы. Бұл құрал студенттердің сұхбатта айтқандары мен іс жүзіндегі әрекеттері арасындағы сәйкестікті (немесе қайшылықты) тексеруге мүмкіндік береді (триангуляция).

Аралас әдістер зерттеуінің ең күрделі және маңызды кезеңі – *интеграция*. Guetterman және Fetters тұжырымдамасына сүйене отырып, біз интеграцияны деректерді жинау деңгейінде (енгізілген дизайн арқылы) және әсіресе, деректерді талдау мен интерпретациялау деңгейінде жүзеге асырамыз. Біз қолданатын интеграция стратегиясы – «Біріктіру» деп аталады. Бұл процесте сандық (тест нәтижелері мен сауалнама балдары) және сапалық (сұхбат транскриптітері мен бақылау жазбалары) деректер базалары бір-бірімен салыстырылады. Бұл мақсатта «Біріккен дисплейлер» (Joint Displays) әдісі қолданылады. Joint Display – бұл сандық және сапалық нәтижелерді бір кестеде немесе графикте қатар қойып көрсету арқылы «мета нәтижелерді» (meta-inferences) шығаруға мүмкіндік беретін визуалды және аналитикалық құрал.

Зерттеу жүргізілген орны, қатысушылар және интервенция кезеңдері. Эксперименттік зерттеу Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің Жаратылыстану жоғары мектебінде («6В01540 – Химия», «6В01530 – Математика» білім беру бағдарламалары студенттерімен) жүргізілді. Бұл студенттер болашақта мектепте өз пәндерін ағылшын тілінде оқыту мүмкіндігіне ие болуы үшін университетте көптілді білім беру бағдарламасы аясында оқытылып жүрген. Яғни, олар белгілі бір деңгейде ағылшын тілін игерген, алайда кәсіби салада (өз пәні бойынша) ағылшын

тілінде еркін коммуникативтік әрекет жасау дағдыларын әлі толық қалыптастырмаған.

Зерттеуге жалпы саны 50 студент қатысты, олардың 25-і эксперименттік топқа (ЭТ), 25-і бақылау тобына (БТ) бөлінді. Эксперименттік топ студенттері оқу жоспарына жаңадан енгізілген элективті курс – «*Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach*» пәнін таңдап оқыды, ал бақылау тобындағы студенттер сол уақытта өздерінің әдеттегі оқу жоспарына сәйкес кәсіби бағдардағы басқа элективті пәнді (дәстүрлі әдіспен жүргізілетін ағылшын тілін жетілдіру курсы) өтті. Топтарды бөлуде студенттердің бұрынғы оқу жетістіктері, ағылшын тілі бойынша деңгейі (B1-B2 шамасында), жыныстық құрамы (Эксп. топ: 8 ер, 17 әйел; Бақ. топ: 7 ер, 18 әйел) және жалпы мотивациялық бейіндері ескерілді – екі топ та осы көрсеткіштер бойынша салыстырмалы болды. Алдын ала ағылшын тілінде коммуникативтік құзыреттілікті өлшеуге арналған тест нәтижелері бойынша да екі топтың орташа баллдары жақын болды (статистикалық айырмашылық жоқ). Осылайша, бастапқы жағдайы ұқсас екі топ интервенция кезеңінде оқыту әдістемесі тұрғысынан әртүрлі ортада болып, кейінгі өзгерістер салыстырылды.

Зерттеу кезеңдері нақты кестеге сай жүзеге асты. 2024 жылғы қаңтар айында (көктемгі семестр басталар алдында) дайындық жұмыстары аяқталып, ақпан айында эксперимент басталды. Эксперименттік топ 2024 ж. ақпан-мамыр аралығында 1 семестр бойы CLIL негізіндегі жаңа курсты оқыды (15 оқу аптасы). Сол уақыт бойы бақылау тобы дәстүрлі бағдарламамен оқуды жалғастырды. Интервенция басталар алдында, 2024 жылғы қаңтар соңында, екі топ студенттерінен алдын ала тест (pre-test) алынды – бұл олардың шет тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілік деңгейін бағалауға арналған кешенді тапсырмалар жинағы (ағылшын тілінде пәндік мәтінді түсіну, кәсіби тақырыпта шағын презентация жасау, пән бойынша терминологияны қолдана отырып пікір білдіру, т.б.). Сондай-ақ студенттердің өз күшіне сенімділік деңгейін, шет тілінде сабақ жүргізуге деген ұстанымын бағалау үшін өзіндік тиімділік (self-efficacy) сауалнамасы жүргізілді.

Интервенция аяқталған соң, 2024 ж. мамыр айында, екі топқа да кейінгі тест (post-test) жүргізілді, оның құрылымы мен қиындық дәрежесі алдыңғы тестпен барабар болды. Сонымен бірге, курс аяқталған соң эксперименттік топ студенттерінен жартылай құрылымдалған сұхбаттар алынды (әр студентпен жеке). Сұхбат барысында курс тәжірибесі, оның әсері, қиындықтары, жалпы пікірлері сұралды. Бұған қоса, интервенция кезеңінде эксперименттік топтағы сабақтарға жүйелі бақылау жүргізіліп, зерттеуші күнделік жазды (әр апта сайын сабақты бақылау жазбалары). Осы сапалық деректер сандық нәтижелерді толықтыру және түсіндіру үшін пайдаланылды.

Эксперименттік кезеңнің *этикалық аспектілеріне* ерекше мән берілді. Зерттеуге қатысушылардың барлығы алдын ала ақпараттандырылған келісім берді: оларға зерттеу мақсаты, процедуралары, құпиялылық кепілдігі түсіндірілді және өз еркімен қатысуға келісімдері жазбаша түрде алынды. Студенттердің жеке деректері құпия сақталды, барлық жинақталған мәліметтер анонимдендіріліп өңделді (әр студентке код берілді). Эксперимент барысында

қатысушыларға психологиялық қысым жасалмауына көңіл бөлінді: курсқа қатысудан кез келген уақытта бас тартуға болатыны ескертілді (дегенмен ешбір студент бас тартқан жоқ). Зерттеу нәтижелерін жариялау кезінде де студенттердің аты-жөндері көрсетілмей, тек жинақталған статистика және жалпыланған сапалық мәліметтер ұсынылатыны айтылды.

Бұл әдіснамалық тәсілдің басты артықшылығы – оның көпқырлылығында. Квазиэксперимент бізге «бағдарлама жұмыс істей ме?» деген сұраққа статистикалық дәйекті, өлшенетін жауап алуға мүмкіндік береді. Ал оған кіріктірілген, Patton бойынша мақсатты іріктелген сапалық зерттеу «бұл процесс студенттер үшін іс жүзінде қалай өтуде?», «қандай жасырын механизмдер іске қосылуда?» және «неге кейбір студенттер үшін үміт пен шындық сәйкес келмейді?» деген маңызды сұрақтардың жауабын береді.

«Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» курсының құрылымы мен мазмұны

Эксперименттік топта жүргізілген «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» атты авторлық элективті курс – мазмұн мен тілді ықпалдастыра оқытуға арналған арнайы бағдарлама. Курстың негізгі идеясы – болашақ жаратылыстану-математика бағытындағы мұғалімдерге кәсіби қызметінде ағылшын тілінде коммуникативтік әрекет жасауға қажетті дағдыларды дамыту, яғни оларды өз пәнін ағылшын тілінде оқытуға және халықаралық кәсіби ортада еркін қарым-қатынас жасауға дайындау. Курстың мазмұны CLIL әдістемесінің принциптеріне сүйеніп құрылды: әр сабақта *пәндік мазмұн (Content) мен тілдік мақсаттар (Language)* бірдей назарға алынды. CLIL дегеніміз – белгілі бір пәнді (бізде жаратылыстану пәндерін) шет тілінде оқыта отырып, сол пәннің мазмұнын да, тілді *itself* де бірге меңгерту әдісі. Осы курста студенттер өздерінің пәндік білімдерін ағылшын тілінде пайдалану арқылы арттырса, бір мезгілде ағылшын тілінің кәсіби стилін, терминологиясын, коммуникация дағдыларын жетілдірді.

Курс *1 семестрге* (15 аптаға) есептелген, аптасына 2 кредит-сағат (1 сағат дәріс + 1 сағат практикалық) форматында өтті. Жалпы байланыс сағаттары – 30 академиялық сағат (семестр бойы). Курстың оқу жоспарындағы орны – бакалавриаттың 3-курсында ұсынылатын *элективті пән* (таңдау бойынша компонент). Оған дейін студенттер жалпы ағылшын тілі курстарын (B1 деңгейіне дейін) оқып келген, ал бұл курс сол білімі мен дағдыларын кәсіби салаға бағыттап, пәндік мазмұнмен кіріктіре қолдануды үйрететін жалғастырушы деңгей болды. Курсты жүргізген оқытушы – ағылшын тілін жетік меңгерген, CLIL әдістемесі бойынша алдын ала біліктіліктен өткен маман.

Бағалау жүйесі аралас форматта жүзеге асты: студенттердің прогресі ағымдағы және қорытынды бағалар арқылы өлшенді. Ағымдағы бағалау элементтері: апталық шағын тапсырмалар, жобалар, сыныптағы белсенділік, микросабак (*micro-teaching*) өткізу және рефлексия жазу, орта мерзімді тестілеу. Қорытынды бағалау ретінде пост-тест нәтижесі (қорытынды емтихан орнына) есепке алынды. Бағалар университеттің кредиттік жүйесіне сәйкес литерлік балл ретінде шығарылды (A, B, ... F). Сонымен бірге, сандық зерттеу

үшін алынған пре-тест және пост-тест нәтижелері оқу бағалауынан тәуелсіз, қосымша зерттеу құралы ретінде қарастырылды (зерттеу барысында алынған тест нәтижелері студенттердің ресми оқу бағаларына әсер еткен жоқ, олар бөлек құпия өңделді).

Курс мазмұны бірнеше *модульдерге* бөлінді, әр модуль белгілі бір тақырыптық және әдістемелік бөлімді қамтыды. Әр модульдің өзіндік теориялық негізі, оқу мақсаты мен практикалық тапсырмалар жүйесі болды. Төменде курс модульдері жеке-жеке сипатталады:

Модуль 1. CLIL негіздері және кәсіби коммуникацияға кіріспе

Модуль 1 курстың кіріспе бөлімі ретінде CLIL әдіснамасының теориялық негіздерін және ағылшын тілінде пәнді оқытуда мұғалімге қажетті негізгі құзыреттерді қарастырды. Модульдің теориялық базасы CLIL педагогикасының негізгі тұжырымдамаларына сүйенді: «4C» *моделі* (Content – мазмұн, Communication – тілдік қатысым, Cognition – таным, Culture – мәдени контекст) және «3D» *принциптері* (Defined Content, Design of materials, Delivery methods) кіріктірілді. Сабақтарда CLIL туралы анықтамалар, оның «soft CLIL» және «hard CLIL» деп аталатын түрлі модельдері түсіндірілді. Студенттер контент пен тілді қатар үйренудің мақсат-міндеттерімен, артықшылықтарымен танысты. Сондай-ақ CLIL-де мұғалім қандай рөл атқаратыны, дәстүрлі пән мұғалімінен несімен ерекшеленетіні талқыланды: *CLIL мұғалімінің құзыреттері* (екітілді коммуникативтік дағдылар, пән мен тілді ықпалдастыра оқыту әдістемесі, мәдениетаралық түсіністік, т.б.) қаралды. Marsh атап өткендей, тиімді CLIL мұғаліміне тән қасиеттер – *мазмұнды анық жеткізе алатын коммуникация, сыныпты басқару шеберлігі, әдістемелік икемділік және пән мен тілді қатарынан оқыта алу қабілеті*. Біз осы теориялық тұғырларды модуль 1 мазмұнына өзек етіп алдық.

Модуль 1-дің оқу мақсаты – студенттерге CLIL негіздерін меңгерту, олардың «мазмұн + тіл» деген екіжақты фокусқа үйренуіне көмектесу, және алдағы практикалық тапсырмаларға дайындық жасау. *Оқу тапсырмалары*: Студенттер шағын топтарда CLIL туралы ғылыми мақалаларды оқып, негізгі ұғымдарды инфографика түрінде қорғады; «CLIL-дегі мұғалімнің бір күні» тақырыбында рөлдік ойын өткізілді (онда олар пәнді ағылшынша түсіндіруді моделдеді); және рефлексиялық эссе жазды («Неліктен болашақ мұғалім үшін CLIL пайдалы?»). *Күтілетін нәтижелер*: модуль соңында студенттер CLIL анықтамасын өз сөздерімен түсіндіре алды, CLIL әдісінің дәстүрлі оқытудан айырмашылығын атай алды, және екі тілде (ана тілі мен ағылшын тілінде) қатар жұмыс істеудің мәнін ұғынды. Сонымен бірге, олар өз кәсіби дамуы үшін ағылшын тілінің қажеттілігін тереңірек сезінгендерін рефлексияларда атап өтті. Кейбірі алғашында мазасызданғанымен, бұл модуль жалпы курсқа деген оң мотивация қалыптастыруға ықпал етті – студенттер CLIL тәсілінің негізгі артықшылықтарын түсініп, оны меңгеруге қызығушылық таныта бастады.

Модуль 2. CLIL сабақтарын жоспарлау және тілдік-құрамдық элементтер

Модуль 2 негізгі назарды CLIL сабақтарының құрылымына, оларды жоспарлау әдістемесіне аударды. Теориялық негіз ретінде тілдік мақсаттарды

пәндік мақсаттармен ұштастыру, күрделілігі әртүрлі тапсырмаларды жүйелеп құрастыру туралы концепциялар қамтылды. Атап айтқанда, *мақсат қою және таксономия* (Блум таксономиясы бойынша когнитивтік мақсаттар) мәселелері түсіндірілді. Студенттерге CLIL сабағын жоспарлауда екі мақсат түрін де айқын анықтау керектігі үйретілді: мысалы, «*Студент энергетикалық сақталу заңын түсінеді*» (мазмұндық мақсат) және «*...туралы ағылшын тілінде өз сөзімен баяндай алады*» (тілдік мақсат). Сондай-ақ, *тапсырма күрделілігі мен ретін ұйымдастыру* мәселесіне көңіл бөлінді: оқу тапсырмаларын қарапайымнан күрделіге кезең-кезеңімен құру, алдымен кіріс (тыңдалым/оқылым) арқылы түсінік қалыптастырып алып, кейін шығыс (айтылым/жазылым) әрекеттеріне көшу қажеттігі талданды. Бұл жерде біз белгілі тілдік педагогика концепциясына – *Input → Process → Output* моделіне сүйендік: студент алдымен жаңа ақпаратты қабылдап, өңдеп, соңынан өзі тілдік өнім шығаруы тиіс. CLIL сабақтарында оқу материалын меңгертуде *кіріктірілген оқыту стратегиялары* (мысалы, мәтінмен жұмыс, диаграмма толтыру, ой қозғау сұрақтары) мен *тілдік қолдау* (қажетті терминдерді алдын ала беру, сөйлеу қалыптарын үйрету) маңызды екенін түсіндірдік.

Модульдің тәжірибелік бөлігі студенттерді *сабақ жоспарын құруға* баулыды. *Оқу тапсырмалары*: Әр студент өзінің пәні бойынша ағылшын тілінде 20 минуттық шағын CLIL сабағының жоспарын жасады. Жоспарда мазмұндық және тілдік мақсаттарды, негізгі терминдерді, қолданылатын оқыту әдістерін, бағалау түрлерін көрсету талап етілді. Бұл тапсырманы орындау барысында студенттерге қолдау ретінде арнайы *CLIL Lesson Plan Template* үлгісі ұсынылды. Олар осы шаблонды толтыра отырып, қандай элементтерді ескеру керектігін үйренді. Бұған қоса, топтық жұмыс ретінде бірнеше мысал сабақ жоспарлары талданды: қай жерде тілдік мақсат анық көрсетілген, қай жерде кемшіліктер бар – соған пікірталас жүргізілді. *Күтілетін нәтиже*: студенттер CLIL сабағын құрылымдау дағдысын игерді, сабақта тілдік мақсаттарды ескеру мен тілдік қиындықтарды алдын ала болжауды үйренді. Модуль соңында әр студент өз жоспарын презентациялап, құрдастарынан кері байланыс алды. Көптеген студенттер алғаш рет сабақ жоспарында тілді үйрету жағына арнайы көңіл бөлу қажеттігін түсінгендерін атап өтті – бұл олар үшін жаңалық болды. Мысалы, бір студент рефлексиясында: «*Бұрын сабақ жоспарын тек тақырып мазмұны бойынша жасайтынмын, енді әр тапсырмаға қажетті тілдік қолдау жайлы ойлану керек екенін ұқтым*» деп жазды. Бұл модуль арқылы студенттер тек теория үйреніп қана қоймай, оны практикалық жоспарлауда қолдануды көрді, яғни «*тәжірибе арқылы үйрену*» жүзеге асты.

Модуль 3. Оқу материалдары және тілдік қолдау: CLIL үшін материал әзірлеу

Модуль 3 мазмұны CLIL әдістемесінде оқу материалдары мен ресурстарын бейімдеу, әзірлеу машықтарына арналды. Теориялық бөлімінде *аутенттік материалдар* ұғымы, оларды деңгейге лайықтау, сонымен қатар *Сумминс квадранттары* теориясы қарастырылды. Cummins бойынша, тіл үйренушілерге пәндік материалды меңгеруде кездесетін қиындықтар *екі*

өлшеммен сипатталады: 1) тапсырманың когнитивтік талап деңгейі (Cognitive Demand – жоғары/төмен); 2) контекстінің айқындығы (Context – сурет, қолдау бар ма, әлде абстрактілі ма). Осыны негізге ала отырып, CLIL материалдарын әзірлегенде визуалды қолдау мен қарапайым тілдік құрылымдарды пайдалану маңызды екені түсіндірілді. Студенттерге мәтіндерді жеңілдету (simplification vs elaboration), күрделі терминологияны визуализациялау, екі тілде глоссарий жасау тәсілдері үйретілді.

Материалдарды таңдау және бейімдеу бойынша нақты мысалдар қарастырылды: мысалы, ағылшын тіліндегі ғылыми мақаладан үзінді алып, оны мектеп оқушыларына түсінікті етіп қысқарту, қиын сөздерге шағын түсіндірме қосу, диаграмма немесе суретпен толықтыру.

Осы модульдің тағы бір аспектісі – *коллаборативті оқу материалдарын жасау*. Студенттер топпен біріге отырып, пәнаралық шағын жоба дайындады: әр топ (3-4 адам) белгілі бір тақырып бойынша (мысалы, «Climate Change in English», «Mathematical puzzles») мини-оқу құралын жасады. Олар сол құралда тақырыптық мәтін, сөздік, жаттығулар (тілдік және мазмұндық), шағын тәжірибе жоспары, бағалау сұрақтарын қамтыды. Бұл тапсырма оларға материалдармен жұмыс істеудің кешенді тәжірибесін берді. *Оқу тапсырмалары*: а) дайын ағылшын тіліндегі мектеп оқулығы мәтінін (өз пәні бойынша) алып, оны CLIL сыныбына бейімдеу (терминдерді екі тілде беру, қарапайым тілге көшіру, анықтамаларды жеңілдету); ә) қазақ немесе орыс тіліндегі бір ғылыми мәтінді ағылшын тілінде түсіндіруге қажетті тірек сызбалар жасау (мазмұнды визуализациялау). *Күтілетін нәтижелер*: модуль аяқталғанда студенттер CLIL сабағына арналған *handout* немесе жұмыс парақтарын өздігінен құрастыруды меңгерді, оқу материалын оқушының тілді игеру деңгейіне сай бейімдеу дағдыларын қалыптастырды. Олар қандай материалдар «CLIL-ге жарайтынын», ал қайсысын өзгерту керектігін талғаммен ажыратуды үйренді. Мысалы, кейбірі алдымен ағылшын тіліндегі ғылым журналының мақаласын алғанда тілі тым ауыр екенін байқады, содан соң оны қысқартып, жеңілдетіп, глоссарий қосудың қажеттігін түсінді. Бұл арқылы студенттер *оқу материалымен жұмыста шығармашылық және әдістемелік икемділік* керектігін сезінді.

Бір маңызды нәтиже – студенттер CLIL үшін материал әзірлеу оңай еместігін, алайда өте пайдалы кәсіби жаттығу екенін атап өтті. Олардың жұмыстарын талдау кезінде, мысалы, бір топтың дайындаған «Chemical Reactions» атты жұмыс парағы жоғары бағаланды: олар әр терминді ағылшын-қазақ тілінде қос тілді берген, реакция теңдеулерін суреттермен бейнелеген, және студент жауап беруі үшін ашық сұрақтар қосқан. Бұл басқа топтарға үлгі болып, идея алмасты. Модуль соңында студенттерден шағын сауалнама алынғанда, 90%-ы «материал дайындау дағдым жақсарды» деген пікір білдірді, және барлығы дерлік болашақта осындай ағылшын тіліндегі ресурстар қорын көбейту қажет екенін түсінгенін жазды.

Модуль 4. Бағалау және кері байланыс: CLIL контексінде бағалау жүйесі

Модуль 4 – қорытынды бөлім, онда CLIL сабағында студенттердің білімін бағалау, тілдік прогресті өлшеу және мұғалімнің кері байланыс беру дағдылары

қарастырылды. Теориялық негіздеме ретінде білім алушыларды *бағалаудың түрлері* (қорытынды бағалау және қалыптастырушы бағалау) және олардың CLIL-дегі ерекшеліктері талданды. Мысалы, CLIL сыныбында қорытынды бағалау кезінде студенттің пәндік білімін тексерумен қатар, оның сол білімді ағылшын тілінде жеткізе алу қабілеті де ескерілетіні айтылды. Бұл белгілі дилеммаға алып келеді: *«Мазмұн ба, тіл ме, қайсысын бағалау керек?»* деген. Осыған орай біз *бағалау критерийлерін* құрастыруға көңіл бөлдік – пәндік мазмұнның дұрыстығы, тілдік дәлдік, тілдік ағымдылық сияқты өлшемдерді біріктірген көпқырлы рубрикалар үлгісі көрсетілді. Студенттер өз пәні бойынша шағын тест немесе тапсырма дайындап, оған екі аспектіні де бағалайтын критерийлер ойлап тапты.

Сонымен қатар, CLIL-де тиімді *кері байланыс* беру әдістері қарастырылды. Студенттерге оқушының тілдегі қателерін түзеу әдістемесі (қате болған жағдайда бірден тоқтатпай, кейін жалпы талдау, немесе жанама ишарамен түзету) түсіндірілді. Мәдениетаралық қарым-қатынас этикасы да сөз болды – яғни оқушы басқа тілде сөйлеуге тырысқанда мұғалімнің қолдаушы, жігерлендіруші болуының маңызы.

Оқу тапсырмалары: а) студенттер жұпта жұмыс істеп, CLIL сабағына арналған бағалау рубрикасын құрастырды (мысалы, зертханалық жұмыс немесе презентация үшін), оны сыныпта таныстырып, бірге талқылады; ә) әртүрлі бағалау әдістерін (тест, жобалық жұмыс, ауызша сұрау) CLIL жағдайында қолдану мүмкіндіктері бойынша пікірталас өткізілді – әрқайсысының артықшылығы мен кемшілігін кестеге түсірді; б) оқу барысында қолданылатын шағын қалыптастырушы бағалау түрлерін (мысалы, exit-ticket, kahoot-викторина, ауызша сұрақ-жауап) ағылшын тілінде жүргізуге арналған фразалар тізімін жасады (мысалы: *«Today you did a great job on...»*, *«One thing to improve is...»* секілді фразаларды). *Күтілетін нәтиже:* студенттер CLIL сыныбында бағалау жоспарлау мен жүргізудің ерекшелігін ұқты, бағалау құралдарын дайындап көрді. Олар үшін ерекше жаңалық – кейде оқушы тапсырманы мазмұн тұрғысынан дұрыс орындаса да, шет тілінде өзін жеткізе алмаса, не істеу керектігі туралы дилемма болды; мұны талқылай келе, көпшілігі тілдік қате үшін төмен балл қою орынсыз екеніне, керісінше қосымша тілдік қолдау беру керектігіне келісті. Яғни болашақ мұғалімдер ретінде олар бағалаудың тәрбиелік, ынталандырушы сипатын түсіне бастады.

Бұл модуль студенттердің өз оқу тәжірибелерін де қайта зерделеуіне мүмкіндік берді. Курс басында кейбіреуі бағалау десе тек емтихан мен баға қоюды ойласа, модуль соңында бағалау – оқытудың құрамдас бөлігі, дұрыс кері байланыс – оқушының өсуіне қамқорлық екенін атап өтті. Мысалы, бір студент: *«Бұл курс маған тек ағылшын тілін үйреткен жоқ, бағалауға деген көзқарасымды өзгертті. Енді өз оқушыларыма қателесуден қорықпауды үйреткім келеді»* деді. Осылайша, модуль 4 тек CLIL-дегі бағалау әдістерін үйретіп қоймай, жалпы педагогикалық ұстанымдарына әсер етті деуге болады.

Диагностикалық құралдар және олардың валидтілігі мен сенімділігі

Зерттеу аясында қолданылған *диагностикалық бағалау құралдары* бірнешеу болды: 1) студенттердің коммуникативтік құзыреттілік деңгейін

өлшейтін кешенді тест (Қосымша Ә); 2) студенттердің өз-өзіне деген сенімділік, мотивация деңгейін бағалайтын сауалнама (Қосымша Б); 3) сапалық дереккөздер (сұхбат сұрақтары, бақылау кестелері). Бұл құралдардың барлығының зерттеу мақсатына сай валидтілігін және өлшемдерінің сенімділігін қамтамасыз етуге тырыстық.

Коммуникативтік құзыреттілік тесті. Бұл тест оқу бағдарламасының мақсаттарына негізделіп жасалды. Онда болашақ пән мұғаліміне қажетті шет тіліндегі коммуникативтік дағдыларды тексеретін тапсырмалар топтастырылды. Атап айтқанда: ағылшын тілінде кәсіби мәтінді оқу және қысқаша мазмұнын жазбаша баяндау; шағын презентация (5 минут) жасау (мысалы, өз пәні бойынша қарапайым тақырыпты ағылшын тілінде түсіндіру); сабақ фрагментін ағылшынша жүргізу барысында қолданылатын фразаларды импровизациямен айту; пәндік терминологияны ағылшын-қазақ тілінде сәйкестендіру тесті; кәсіби жағдаяттық диалог (мысалы, әріптеспен методикалық талқылау) жүргізу. Бұл тапсырмалар студенттердің *лингвистикалық құзыреттілігін* ғана емес, *дискурстық, прагматикалық құзыреттілігін* де бағалауға бағытталды, яғни тілдік құралдарды нақты педагогикалық жағдаятта қолдана алу біліктілігін тексерді.

Тапсырмаларды бағалау үшін критериялды рубрикалар әзірленді. Әр бөлім бойынша 0-ден 5 балл аралығында деңгейлік сипаттама берілді (5 – өте жақсы, 0 – мүлдем орындамады). Екі тіл маманы және бір пән маманы бірлесе отырып бағалады (кем дегенде екі бағалаушының орташа балы алынды). Бағалау үдерісінің *объективтілігін* қамтамасыз ету үшін бағалаушылар алдын ала нұсқаулықпен және бағалау критерийлерімен таныстырылды, үлгі жауаптар арқылы калибрлеу жүргізілді. Нәтижесінде бағалау балдарының интеррейтерлік келісімі жоғары болды (*Cronbach's alpha = 0.91*), бұл бағалау құралының сенімділігі жақсы екенін көрсетті. Сонымен қатар, тест мазмұны осы курс мазмұнына және жалпы оқу мақсаттарына тікелей қатысты болғандықтан, *контенттік валидтілігі* жоғары деп есептелді. Тапсырмалар шынайы кәсіби коммуникация жағдаяттарын модельдейтініне көз жеткізу үшін, біз курсты жоспарлау кезеңінде бірнеше сарапшы-мамандардың (пән оқытушыларының) пікірін алдық. Олар тапсырмалардың шынайылығын, күрделілік деңгейін қарап, өз ескертпелерін берді; сол негізде тест тапсырмалары жетілдірілді.

Өзіндік тиімділік сауалнамасы. Студенттердің шет тілінде пәнді оқытуға деген сенімділік деңгейін анықтау үшін Albert Banduranьң өзіндік тиімділік теориясына сүйенген сұрақнама қолданылды. Сауалнамада 5 балдық Ликерт шкаласы бойынша бағаланатын 12 тұжырым болды (1 – «мүлдем келіспеймін», 5 – «толығымен келісемін»). Тұжырымдар мысалы: «*Ағылшын тілінде өз пәнім бойынша түсінікті сабақ жүргізе аламын*», «*Сабақ кезінде ағылшын тілінде туындаған сұрақтарға жауап беруге сенімім жетеді*», «*Ағылшын тілінде сабақ түсіндіру барысында қате жіберсем де, оны жеңе аламын*» т.б. Бұл сауалнама бұрын зерттеулерде қолданылған Teacher Self-Efficacy шкаласына бейімделіп құрастырылды және біздің контекстке ыңғайланып аударылды. Сауалнаманың ішкі тұрақтылығын тексеру үшін Cronbach альфа коэффициенті

есептелді, ол $\alpha = 0.84$ нәтижесін көрсетті, яғни шкаланың сенімділігі жақсы деңгейде. Сонымен бірге, факторлық талдау жүргізіліп, барлық сұрақтардың «мотивациялық сенімділік» деген бір факторға жоғары жүктеме беретіні анықталды, яғни сауалнама өлшейтін құбылыс біртектілігі (construct validity) орындалды деп айтуға болады. Бұл сауалнаманы біз интервенцияның ынталандырушы әсерін, студенттердің курстан кейінгі мотивациялық күйін өлшеу үшін пайдаландық.

Сапалық деректер құралдары. Сұхбат сұрақтары жартылай құрылымдалған форматта әзірленді. Негізгі сұрақтар: «Курс барысында қандай қиындықтар болды және оларды қалай еңсердіңіз?», «CLIL тәсілімен оқыту сіздің кәсіби және тілдік біліміңізге қалай әсер етті?», «Өзіңіздің ағылшын тілінде сабақ беру қабілетіңіз туралы пікіріңіз өзгерді ме?», «Алған тәжірибеңізді болашақта қалай пайдаланасыз?», «Курсқа байланысты қосымша қолдау немесе ресурстар қажет деп ойлайсыз ба?» және т.б. Бұл сұрақтар арқылы біз студенттердің курстан алған әсерін, пайымдарын терең түсінгіміз келді. Сұхбат алу кезінде барлық студент өз ойын ана тілінде (қазақ немесе орыс тілінде таңдауы бойынша) білдіре алды, сөйтіп тілдік кедергісіз ашық жауап беруге жағдай жасалды. Сұхбаттарды диктофонға жазып алып, кейін мәтінге көшіріп талдадық. Сапалық мәліметтердің сенімділігін арттыру үшін бірнеше шара қолдандық: біріншіден, *үштік тексеру (member check)* – алдын ала транскриптердің қысқаша түйіндерін кейбір қатысушыларға кері байланыс үшін бердік, олар айтқандарын дұрыс түсінгенімізді растады; екіншіден, кодтау процесіне екі зерттеуші қатысты (интер-кодер келісімділігі ~90% болды, яғни кодтау сенімді деп есептелді). Зерттеушілер арасында қайшы кодталған жерлер талқыланып, ортақ шешіммен келісілді. Сонымен қатар, бақылау жазбаларын сұхбат мәліметтерімен салыстыра отырып, бір-бірін растау деңгейін қарастырдық (мысалы, студент сұхбатта айтқан кей қиындықты бақылаушының сабақ барысында байқағаны сәйкесті ме). Мұның бәрі сапалық деректердің *сенімділігі мен шынайылығын (trustworthiness)* қамтамасыз етуге бағытталды.

Жалпы, зерттеуде қолданылған өлшеу құралдарының жиынтығы бізге *кешенді диагноз* қоюға мүмкіндік берді: сандық деректер арқылы білім алушылардың біліктілік деңгейіндегі өзгерістерді дәл анықтасақ, сапалық деректер арқылы сол өзгерістердің себеп-салдарын, субъективті қабылдауын түсіндік. Инструментарийдің валидтілігі жоғары болуы үшін, мүмкіндігінше, оқу мақсаты мен зерттеу мақсатына тікелей қатысты көрсеткіштерді таңдадық. Бұл тұрғыда біздің эксперименттік курс бағдарламасы мен бағалау құралдары арасында толық сәйкестік бар: курс не үйретуді көздесе, тест соны тексерді; курс ынталандыруды көздесе, сауалнама сол мотивацияны өлшеді; курс әсері қандай болды деген сұраққа сұхбат жауап берді. Осылайша, қолданылған құралдар зерттеу міндеттерін орындауға оңтайлы қызмет етті деп санауға болады.

Зерттеу жұмысы бірізді аралас әдістер дизайнына негізделгенін жоғарыда атап өттік. Енді сол кезеңдерді қысқаша сипаттап өтсек:

Сандық бастапқы кезең: 2024 ж. қаңтар – экспериментке дейін. Бұл кезеңде қатысушылардан алдын ала тест және сауалнама алынды. Мақсаты –

екі топтың да бастапқы коммуникативтік құзыреттілік деңгейін, мотивация/өзіндік тиімділік деңгейін анықтау және топтар арасында айырмашылық жоқтығына көз жеткізу. Алынған деректерге сәйкес, эксперименттік және бақылау топтарының орташа көрсеткіштері бір-біріне жақын болды (толығырақ 3.2 бөлімде көрсетіледі). Статистикалық талдау pre-test нәтижелері бойынша топтар арасындағы айырмашылықтың маңызды еместігін растады ($p > 0.05$), бұл зерттеу үшін маңызды шарт – демек, интервенция әсерін салыстырмалы түрде бағалауға негіз бар еді.

Интервенция кезеңі: 2024 ж. ақпан–мамыр – эксперименттік топта CLIL курсы өткізілді, бақылау тобы дәстүрлі оқуды жалғастырды. Бұл 15 апта бойы эксперименттік топ студенттері арнайы бағдарлама бойынша оқыды (мазмұны жоғарыда сипатталды). Осы аралықта зерттеуші (немесе оның көмекшісі) эксперименттік топ сабақтарын тұрақты бақылады, жазбалар алды. Бақылау тобына қандай да бір жаңа әдіс не курс енгізілген жоқ, олар өз бағдарламалары бойынша жүрді. Бұл кезеңде сондай-ақ зерттеуші студенттермен ресми емес әңгімелесулер, консультациялар арқылы курс процесіне рефлексия жасап отырды (дегенмен бұл мәліметтер жүйелі дерек ретінде қарастырылмады, тек жалпы бақыланған жағдайларды тіркеу үшін қолданылды).

Сандық кейінгі кезең: 2024 ж. мамыр – интервенциядан кейін. Бұл кезеңде екі топтан да пост-тест алынды, сондай-ақ эксперименттік топ қайтадан Self-Efficacy сауалнамасын толтырды. Пост-тест алдыңғы тестпен ұқсас форматта өтті, тек тапсырмалар мазмұны сәл өзгертілді (балама нұсқа). Пост-тест нәтижелері студенттердің курс соңындағы деңгейін көрсетті. Біз эксперименттік топтың көрсеткіштерін өздерінің алдыңғы нәтижелерімен салыстырып, өзгеріс бар-жоғын, және сол өзгерістің статистикалық мәнділігін анықтадық. Сондай-ақ бақылау тобының алдында және кейінгі нәтижелерін салыстырдық, және екі топтың кейінгі нәтижелерін өзара салыстырып, интервенция әсерін талдадық.

Сапалық деректер кезеңі: Пост-тесттен кейін бірден (мамыр айының 2-ші жартысы) эксперименттік топтан тереңдетілген сапалық деректер жиналды. Барлығы 25 студенттің 20-сымен (кейбірі түрлі себеппен қатыса алмады) 30-40 минуттық жеке сұхбат жүргізілді. Сонымен қатар, курс барысында жиналған бақылау күнделігі жазбалары осы сапалық талдаумен бірге қаралды. Сұхбат жазбалары шілде-тамыз айларында талданды: ашық кодтау, категориялау әдістері қолданылды. Нәтижесінде бірнеше негізгі тақырыптар анықталды (толығырақ 3.2-бөлімде).

Деректерді интеграциялау кезеңі: Соңғы кезең – 2024 ж. қыркүйек-қазан – барлық сандық және сапалық нәтижелерді біріктіріп, кешенді талдау, түсіндіру жұмыстары жүргізілді. Мұнда аралас әдістердің «түсіндіруші» (explanatory) дизайнына сәйкес, сапалық мәліметтер сандық нәтижелерді тереңірек түсіндірді. Мысалы, егер сандық тұрғыда белгілі бір дағды бойынша өсім байқалса, сұхбаттардан оның қандай механизмдердің арқасында іске асқанын білдік; немесе егер кейбір студенттердің нәтижелері төмен болса, сұхбат олардың қандай қиындықтарға тап болғанын ашып берді. Деректер интеграциясы триангуляция принципіне жүрді: әр түрлі дереккөздерден

шыққан ақпаратты салыстырып, сәйкестіктер мен айырмашылықтарды белгіледік. Мәселен, эксперименттік топта орташа балл өскенін сандық түрде көрсек, сапалық жауаптардан көпшілік студенттердің өзіне сенімділігі артқанын білдік – екеуі бір-бірін толықтырып, тұжырымдардың растығын қуаттады. Ал кейбір сапалық деректер (мысалы, мотивацияның артуы) сандық түрде де (self-efficacy сауалнамасы) дәлелін тапты.

Деректерді талдау әдістері

Деректерді өңдеу аралас әдіс (mixed-methods) қағидаттарына сүйене отырып, екі деңгейде іске асырылды. Сандық деректер пулына эксперименттің кіріс және шығыс өлшеулері, өзіндік тиімділік (Self-Efficacy) шкаласы және тілдік тест ұпайлары енгізілді. Статистикалық есептеулер Jamovi бағдарламалық қамтамасыз ету ортасында жүзеге асып, онда сипаттамалық статистикамен қатар, салыстырмалы талдау үшін t-тесттің жұптық және тәуелсіз түрлері қолданылды. Бұл тесттер екі топтың (эксперименттік және бақылау) арасындағы айырмашылықтың статистикалық маңыздылығын тексеруге мүмкіндік берді.

Сапалық деректерді талдау барысында зерттеуші тематикалық талдау әдісін қолданды. Бұл әдіс – мәтіндік мәліметтерден (сұхбат, бақылау күнделігі, ашық сұрақ жауаптары) мағыналы үлгілер мен тақырыптарды жүйелі түрде анықтауға мүмкіндік беретін индуктивті және флексибельді аналитикалық тәсіл. Ол зерттеушіге қатысушылар тәжірибесіндегі қайталанатын мағыналық бірліктерді, эмоциялық күйді, сенім мен мотивация көріністерін құрылымдауға жағдай жасайды.

Зерттеу шеңберінде тақырыптық талдау Браун мен Кларктың алты сатылы үлгісіне сай жүргізілді [185]:

1. Мәліметтермен танысу

Сұхбат стенограммалары толық жазбаша түрге түсіріліп, бірнеше мәрте оқылды. Осы кезеңде зерттеуші алғашқы әсерлерін жазып отырды және деректер құрылымын түсінуге назар аударды. Эмоциялық және мағыналық екпіні бар тұстар анықталды.

2. Бастапқы кодтарды генерациялау

Әр стенограмма жолма-жол оқылып, маңызды мағыналық бірліктер ашық кодтар ретінде белгіленді. Мысалы, «сабақтың басында қатты қорықтым», «ағылшын тілінде түсіндіру қызық болды», «терминдер көмектесті» деген жауаптар сәйкесінше тілдік уайым, оқыту қызығушылығы, лексикалық қолдау сияқты кодтарға жіктелді. Кодтау қолмен және Excel кестелері арқылы орындалды.

3. Тақырыптарды анықтау

Генерацияланған кодтар семантикалық ұқсастығына қарай біріктіріліп, жалпы мағыналық категориялар құрылды. Мысалы, *өз-өзіне сенімсіздік, уайым, қате айтудан қорқу кодтары* → *тілдік тосқауыл* деген тақырып астына біріктірілді. Осы сатыда тақырыптардың саны көп болды, бірақ олар кейін қысқартылып, біріктірілді.

4. Тақырыптарды тексеру

Әрбір анықталған тақырып деректерге сәйкестігі тұрғысынан қайта тексерілді. Кейбір тақырыптар мазмұн жағынан бір-бірімен қабаттасып кеткендіктен біріктірілді. Мысалы, *ағылшын тіліне қызығушылық пен мотивацияның өсуі* деген бастапқы екі тақырып CLIL-дің *мотивациялық әсері* деген бір тақырыпқа біріктірілді.

5. Тақырыптарды анық және нақты тұжырымдау

Әрбір тақырыпқа қысқаша сипаттама беріліп, нақты атауы бекітілді. Мысалы, Тақырып 1: Тілдік тосқауыл мен оны жеңу жолдары. Тақырып 2: CLIL курсының сенімділікке ықпалы. Тақырып 3: Терминологияны меңгеру және түсіндіру дағдысы. Тақырып 4: Сабақ жүргізуге деген мотивациялық өзгеріс. Бұл кезеңде әр тақырып ішінен негізгі дәйексөздер іріктеліп, мәтіндік дәлелдер ретінде сақталды.

6. Есеп жазу

Қорытынды есепте әр тақырып сипатталып, оларды қолдайтын нақты дәйексөздер студенттердің сөздерінен келтірілді. Мысалы, *«Басында қатты қобалжыдым, бірақ 5-6 сабақтан кейін еркін айта бастадым»* (S4) деген сөз 1-тақырыптың иллюстрациясы ретінде пайдаланылды. Әрбір тақырып CLIL интервенциясының тиімділігі мен студент тәжірибесі контекстінде интерпретацияланды.

Тақырыптық талдау зерттеудің сапалық деректерін жүйелеуге, оларды CLIL технологиясының әсерін сипаттайтын теориялық конструкциялармен байланыстыруға мүмкіндік берді. Бұл әдіс, әсіресе, студенттердің субъективті тәжірибесін, уақыт өте өзгерген сенімін, қателермен жұмыс істеу тәсілдерін түсіндіруде өте пайдалы болды. Сонымен қатар, сандық мәліметтермен бірге қолданылғанда, сапалық талдау нәтижелері зерттеу нәтижесінің тереңдігін және түсіндіру қабілетін күшейтті.

Этикалық ұстанымдар және зерттеуді этикалық бекіту

Зерттеу Академиялық адалдық принциптері мен KERA (Kazakhstan Educational Research Association) ұйымының этикалық стандарттарына толық сәйкес жүргізілді. Барлық қатысушыларға зерттеу мақсаты, күтілетін пайда мен ықтимал қауіп туралы жазбаша түрде түсіндіріліп, *саналы келісім (informed consent)* алынды. Қатысушылар сауалнаманы ерікті түрде толтырды, кез келген сәтте зерттеуге қатысудан бас тарту құқығы қамтамасыз етілді. Сұхбаттар мен бақылау жазбалары құпия түрде сақталды; дербес мәліметтер анонимизацияланды (кодтық атаулар берілді). Студенттердің есімдерінің орнына [S1], [S2] сияқты кодтар қолданылды. Деректерді сақтау және жариялау барысында *құпиялылық және қатысушыларды қорғау* қағидаттары сақталды [186].

Валидтілік, сенімділік және триангуляция

Зерттеудің *ішкі валидтілігі* аралас әдістерді (triangulation) қолдану арқылы қамтамасыз етілді. Коммуникативтік құзыреттілікті бағалау үшін сандық (тест, сауалнама) және сапалық (сұхбат, бақылау) құралдардың нәтижелері өзара салыстырылып, нақты сәйкестік пен айырмашылықтар айқындалды. Бұл тәсіл құбылысты әр қырынан қарастырып, жалған себеп-салдарлық байланыстардан аулақ болуға мүмкіндік берді.

Құралдардың сенімділігі Cronbach's α коэффициенті арқылы тексерілді. Self-Efficacy сауалнамасының ішкі консистенттілік көрсеткіші $\alpha = 0.84$ құрады, бұл оны психометриялық тұрғыда сенімді деп есептеуге мүмкіндік береді [187]. Коммуникативтік тесттің бағалау парағы (rubric) алдын ала апробациядан өтіп, бағалаушылар арасында интер-рейтинг келісімі ≥ 0.80 деңгейінде тіркелді. Сапалық деректерді кодтауда екі сарапшының тәуелсіз кодтауы салыстырылып, сәйкес кодталу коэффициенті Cohen's Kappa арқылы есептелді ($\kappa = 0.77$).

Зерттеу құралдары (сауалнама, микросабак рубрикасы, терминология тесті) диссертация авторы тарапынан CLIL технологиясының теориялық негіздеріне сүйене отырып құрастырылды және *пилоттық апробациядан* өтті. Алдын ала сынақ 12 студентке жүргізілді, нәтижесінде сауалнамада түсініксіз формулировкалар анықталып, тілдік жағынан нақтыланды. Бағалау парағының кейбір шкалалары (мысалы, «clarity of scientific explanation», «interaction with audience») қайта редакцияланып, бағалаушылардың бірізділігін қамтамасыз ету үшін нұсқаулықпен толықтырылды.

Апробация нәтижелері бойынша құралдардың құрылымдық валидтілігі мен мазмұндық релеванттылығы кәсіби CLIL-мұғалімдердің пікірлері негізінде қайта қаралып бекітілді. Бұл кезеңде диссертация жетекшісінің ғылыми әдістемелік қолдауы ескерілді.

Зерттеу квази-эксперименттік сипатта болғандықтан, *таңдаманың кездейсоқ емес сипаты* нәтижелердің генерализациясын шектеуі мүмкін. Эксперименттік және бақылау топтары оқу орнында қалыптасқан топтар болғандықтан, бастапқыда олардың әлеуметтік-психологиялық фоны мен тілдік базасы бірдей деп болжауға тура келді. Бұл жағдай зерттеу нәтижесіне ықпал етуі мүмкін. Сонымен қатар *бақылау тобына араласуға шектеулі бақылау* жасалғандықтан, олардың нақты қандай оқыту тәжірибесінен өткенін толық бақылау мүмкін болмады.

Сапалық деректерді интерпретациялау кезінде *зерттеуші-позициясының бейтараптығы* сақталуға тырысты, бірақ рефлексивтілік элементі есепке алынды. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орнының жаратылыстану-математика бағытымен шектелгендіктен, басқа гуманитарлық мамандықтарға тікелей тарату шектеулі.

Болашақта зерттеуді кеңейту үшін мультицентрлік дизайнды қолдану (бірнеше аймақтық ЖОО базасында), ірі үлгімен жұмыс істеу және араласудың ұзақтығын арттыру мүмкін. Сонымен қатар longitudinal әдіспен CLIL курсының әсерін ұзақ мерзімді перспективада (мысалы, педагогикалық практика кезеңінде) бақылау ұсынылады.

3.1-бөлім мазмұны бойынша, біз эксперименттік жұмыстың теориядан практикаға дейінгі тұстарын түгел баяндадық. Зерттеудің философиялық-әдіснамалық негізі (прагматизм, конструктивизм, аралас әдістер) зерттеу дизайнының таңдалуына негіз болды; квази-эксперимент шынайы оқу жағдайларына икемделді; арнайы CLIL курсы жасалып, оны өткізу арқылы интервенция жүзеге асты; әр модуль зерделеніп, диагностикалық құралдармен өлшенді. Ендігі кезекте, 3.2-бөлімде сол эксперименттік зерттеудің

қорытындылары – яғни *сандық нәтижелер, сапалық талдау және практикалық ұсыныстар* – жан-жақты қарастырылады.

3.2 Тәжірибелік-эксперименттік зерттеу нәтижелері мен ұсыныстар

Бұл бөлімде жоғарыда сипатталған эксперименттік жұмыстың нәтижелері талданып, сандық және сапалық деректерді синтездей отырып қорытындылар жасалады. Эксперименттің негізгі гипотезасы – CLIL технологиясына негізделген кәсіби-бағдарлы шет тілі курсы болашақ жаратылыстану-математика пәні мұғалімдерінің коммуникативтік құзыреттілігін едәуір арттырады – расталды ма, жоқ па, соған жауап ізделеді. Зерттеудің валидтілігі мен сенімділігін қамтамасыз ету мақсатында сандық деректер Jamovi (2.3 нұсқасы) статистикалық бағдарламалық пакеті арқылы тереңдетілген талдаудан өткізілді. Алынған нәтижелер халықаралық және отандық ғалымдардың теориялық тұжырымдамаларымен салыстырмалы түрде қарастырылып, «үміт пен шындық» арасындағы алшақтықтың (expectation vs. reality gap) түпкі себептері ашылды. Алдымен, *сандық нәтижелер* (студенттердің тест баллдарындағы өзгерістер) қарастырылады, ол үшін статистикалық талдау – жұптық t-сынақ нәтижелері келтіріледі. Одан кейін, *сапалық деректер* (сұхбаттар мен бақылау) негізінде анықталған тақырыптар талқыланып, студенттердің пікірлерінен дәйексөздер беріледі. Сондай-ақ интервенцияның студенттердің мотивациясы мен өзін-өзі тиімді сезінуіне әсері (өзіндік тиімділік сауалнамасы нәтижелері) қаралады. Кейін эксперимент барысында байқалған *эмоциялық және мәдени кедергілер* сөз болып, олардың студенттердің оқуына ықпалын түсіндіреміз. Соңында, зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, CLIL курсы әрі қарай жетілдіру жөніндегі *ұсыныстар* ұсынылады және жалпы талқылау жасалады.

Алдын ала тест (pre-test) нәтижелері көрсеткендей, эксперименттік және бақылау топтарының шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік деңгейлері ұқсас болды. Екі топ студенттері тапсырмалардың барлығын орташа деңгейде орындады, айтарлықтай жоғары не өте төмен нәтижелер болған жоқ. Бұл бастапқы көрсеткіштер интервенция алдында топтар арасында статистикалық айырма жоқ екенін көрсетті (тәуелсіз t-сынақ: $t \approx 0.12$, $p > 0.90$). Яғни эксперименттік топ пен бақылау тобы зерттеу басында бір деңгейде тұрды деуге болады.

Кейінгі тест (post-test) нәтижелері, керісінше, екі топ арасында елеулі айырмашылық пайда болғанын аңғартты. Эксперименттік топтың көрсеткіштері айтарлықтай өсті, ал бақылау топтікі шамалы ғана өзгерді. 4-кестеде әр топтың алдын ала және кейінгі тест бойынша сипаттамалық статистикасы (орташа балл және стандартты ауытқу) келтірілген.

Эксперименттік топта кейінгі тесттің орташа балы алдыңғы тестке қарағанда едәуір жоғары – шамамен *15 баллға* өсім байқалды (60.4-тен 75.5-ке дейін). Ал бақылау топта өсім шамалы – шамамен *5 балл* (59.8-ден 64.7-ге дейін). Эксперименттік топ нәтижелерінің стандартты ауытқуы сәл төмендеген (10.2-ден 9.8-ге), бұл топ ішіндегі нәтижелердің біркелкі бола түскенін де көрсетеді, яғни барлық студенттер дерлік жақсарған деуге болады. Бақылау

топта SD сәл көтерілген (11.1-ден 11.5-ке), бұл керісінше топ ішіндегі бытыраңқылық шамалы артқанын білдіреді (кейбір студенттер жақсарғанмен, кейбірі нашарлаған немесе өзгермеген).

Кесте 4 – Эксперименттік және бақылау топтарының алдын ала және кейінгі тест нәтижелерінің сипаттамалық статистикасы

Топ (n)	Алдын ала тест, орташа (SD)	Кейінгі тест, орташа (SD)
Эксперименттік (25)	60.4 (10.2)	75.5 (9.8)
Бақылау (25)	59.8 (11.1)	64.7 (11.5)

Бұл айырмашылықтарды статистикалық тұрғыдан тексеру үшін *жұптық t-сынақтар* өткізілді. Эксперименттік топтың алдын ала және кейінгі тест баллдарының орташа айырмасы +15.1 болып, оның статистикалық мәнділігі өте жоғары болып шықты ($p < 0.001$ деңгейінде). 5-кестеде эксперименттік топқа арналған *paired t-test* нәтижелері көрсетілген.

Кесте 5 – Эксперименттік топтың алдын ала және кейінгі тест баллдарының жұптық t-сынағы нәтижелері

Көрсеткіш	Эксперименттік топ (n=25)
Алдын ала тест (орташа \pm SD)	60.4 \pm 10.2
Кейінгі тест (орташа \pm SD)	75.5 \pm 9.8
Орташа айырма	+15.1 балл
t-статистика (df=24)	8.50, $p < 0.001$

5-кестеден көрінгендей, эксперименттік топтағы өсім өте айқын: $t(24)=8.50$, $p < 0.001$, яғни нөлдік гипотезаны сенімді түрде теріске шығарамыз. Бұл – курстан кейін студенттердің коммуникативтік құзыреттілік баллдары айтарлықтай артты деген сөз. Орташа +15 баллдық өсім педагогика саласындағы тәжірибелік зерттеулер үшін елеулі нәтиже деп бағаланады. Статистикалық күш (power) есептеулеріне сүйенсек, алынған үлгі көлемі (25) бұл айырманы анықтау үшін жеткілікті болды (power > 0.9). Сондай-ақ, когеннің d коэффициенті есептелді – шамамен 1.5 болды, бұл *жоғары әсер өлшемін* білдіреді. Демек, интервенция әсерінің көлемі үлкен, практикалық тұрғыдан маңызды.

Ал *бақылау топта* жұптық t-сынақ нәтижелері керісінше, айырманың статистикалық тұрғыда мәнсіз екенін көрсетті. 6-кестеде бақылау топтың *paired t-test* нәтижелері келтірілген.

Кесте 6 – Бақылау топтың алдын ала және кейінгі тест баллдарының жұптық t-сынағы нәтижелері

Көрсеткіш	Бақылау топ (n=25)
Алдын ала тест (орташа \pm SD)	59.8 \pm 11.1
Кейінгі тест (орташа \pm SD)	64.7 \pm 11.5
Орташа айырма	+4.9 балл
t-статистика (df=24)	1.20, $p = 0.241$ (ns)

Бақылау топта орташа +4.9 балл өсім байқалғанымен, бұл өзгеріс статистикалық тұрғыда маңызды емес: $t(24)=1.20$, $p \approx 0.24$ ($p > 0.05$). Яғни дәстүрлі оқу бағдарламасын жалғастырған студенттердің шет тіліндегі коммуникативтік көрсеткіштері, жалпы алғанда, өзгермеген деуге болады, аздаған өсім кездейсоқ флуктуация шегінде жатыр. Бұл күтілетін нәтиже еді, себебі олар арнайы тілдік-интеграциялық курс алған жоқ, тек жалпы ағылшын немесе пән сабақтары аясында ғана тілді қолданды. Нәтижелер бақылау топта ілгерілеу болмағанын көрсетіп, эксперименттік топтағы өсімнің жай уақыт өте келе өздігінен бола салған өзгеріс емес, нақ сол жүргізілген CLIL курсының әсерінен екенін айғақтай түседі (егер бақылау топ та айтарлықтай өсім көрсетсе, нәтиже түсініксіз болар еді).

Эксперименттік топтың нәтижелері бақылау топпен салыстырғанда қаншалықты жоғары екендігін нақты сандық бағалау үшін *тәуелсіз t-сынақ* жүргізілді. Тәуелсіз t-сынақ кейінгі тест баллдары бойынша екі топты салыстырды. 7-кестеде оның нәтижелері берілген.

Кесте 7 – Эксперименттік және бақылау топтарының кейінгі тест баллдарының тәуелсіз t-сынағы нәтижелері

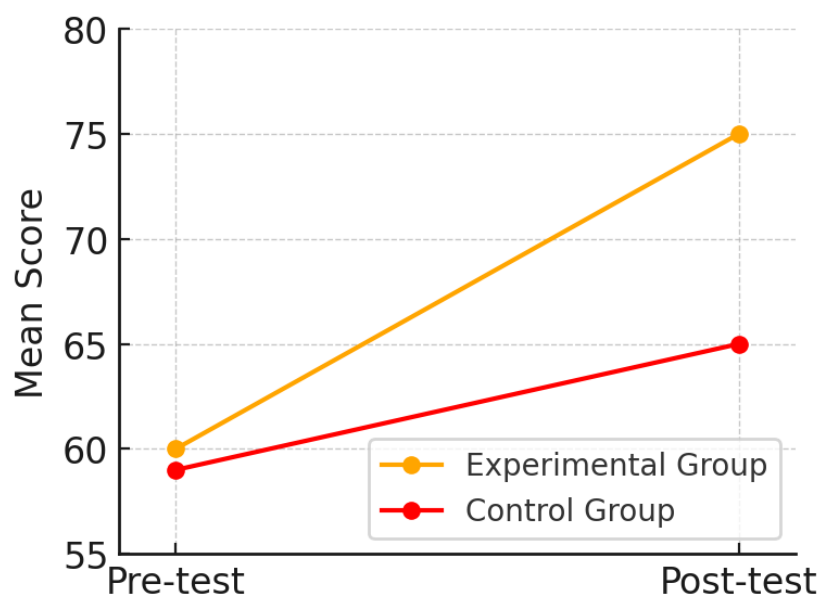
Топ (n)	Кейінгі тест орташа (SD)	t-статистика (df)	p-мәні
Эксперименттік (25)	75.5 (9.8)		
Бақылау (25)	64.7 (11.5)	$t(48) = 4.20$	$p < 0.001$

Кейінгі тест қорытындылары бойынша эксперименттік топтың орташа балы бақылау топқа қарағанда айтарлықтай жоғары: $t(48)=4.20$, $p < 0.001$ деңгейінде. Бұл екі топ арасында сенімді статистикалық айырмашылық бар екенін көрсетеді. Студенттердің шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігі эксперименттік топта, бақылау топпен салыстырғанда, едәуір жоғары болды. Тағы да әсер көлемін атап өтсек: Когеннің $d \approx 1.0$ шамасында, бұл да үлкен әсерді көрсетеді. Демек CLIL курсы жалпы топ деңгейінде бақылау тобын озып кетуге мүмкіндік берген.

Сонымен, сандық талдау нәтижелері біздің гипотезамызды толық қуаттайды: *CLIL технологиясына негізделген кәсіби-бағдарлы курс эксперименттік топ студенттерінің шет тілі коммуникативтік құзыреттілігін статистикалық тұрғыда мәнді дәрежеде көтерді*, ал дәстүрлі бағдарламамен оқыған бақылау топта мұндай ілгерілеу болған жоқ. Бұл нәтиже алдыңғы зерттеулердегі деректермен де үйлесімді. Мысалы, Htay мен Ngonkum жүргізген жұмыс CLIL-мұғалімдерді даярлау олардың тілдік құзыреті мен педагогикалық сенімділігін арттырғанын көрсетті [188]; біздің зерттеуіміз де сол сияқты нәтижеге қол жеткізді.

Эксперименттік топтағы прогресті айқынырақ елестету үшін 7-суретте екі топтың орташа баллдарының өсу графигі берілген. Графиктен көріп отырғанымыздай, бастапқы уақытта (алдын ала тест) екі топ сызықтары шамамен бір деңгейде болды (ЭТ ~60, БТ ~59). Кейінгі тестте эксперименттік топ сызығы күрт жоғары көтерілген (~75), ал бақылау топ сызығы сәл ғана

көтерілген (~65). Екі сызықтың арасы едәуір ашылғаны көзге түседі. Бұл біздің статистикалық тұжырымдарымыздың көрнекі иллюстрациясы: интервенцияның нақты ықпалын көрсетеді.

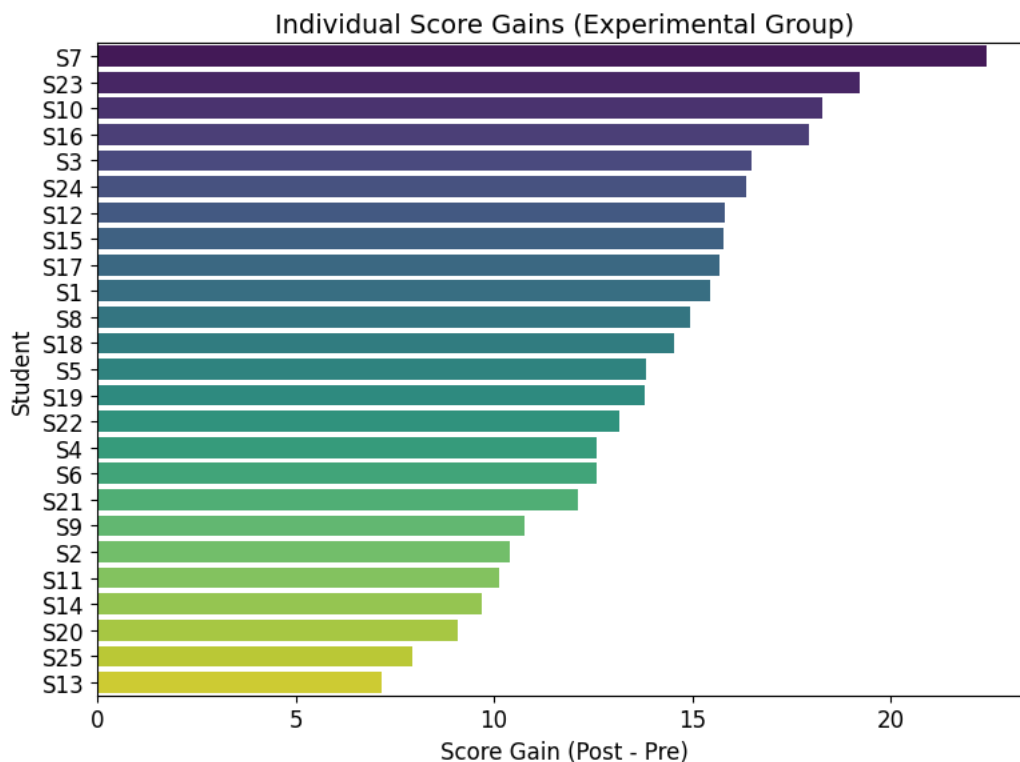


Сурет 7 – Эксперименттік (ЭТ) және бақылау (БТ) топтарындағы коммуникативтік құзырет орташа балдарының өсу динамикасы

Жалпы, сандық мәліметтер интервенция тиімділігін дәлелдеп қана қоймай, оның қандай компоненттері жақсы нәтиже бергенін де шамалайды. Мәселен, тест ішіндегі бөлімдер бойынша талдау эксперименттік топтың ең үлкен өсімі сөйлеу (ауызша презентация) және пәндік терминологияны қолдану тапсырмаларында болғанын көрсетті (орташа +3 баллдан жоғары өсім). Бұл CLIL курсының ерекше әсер еткен тұстары студенттер шет тілінде кәсіби контексте сөйлеп үйренген, және терминологиялық сөздік қоры байыған. Ал ең аз өсім жазбаша бөлікте (эссе, мазмұндама) байқалды (+2 балл шамасында). Бұл түсінікті де: курс барысында басты назар ауызекі коммуникация мен сабақ жүргізу дағдыларында болды, жазбаша дағдыларға уақыт аздау бөлінді. Дегенмен эксперименттік топтың жазбаша жұмыстарының сапасы да бақылауға қарағанда жақсырақ болғаны көрінді (мысалы, олардың пост-тест эсселерінде орта есеппен грамматикалық қате саны 15%-ға азайған).

Тағы бір айта кетерлігі, эксперименттік топ ішінде жеке студенттердің прогресі әртүрлі болды (8-сурет). 25 студенттің 20-сы айтарлықтай жақсарса (баллы $\geq +10$ ұпай өскен), 3 студентте өсім шамалы болды (+5 ұпай шамасында), ал 2 студентте тіпті төмендеу байқалды (-2 ұпайдай). Соңғы екі студент курстың белсенділіктеріне бастапқыда толық араласпай, бірнеше сабақты босатқан болатын; сұхбат кезінде олардың бірі денсаулығына байланысты қиын кезең болғанын айтты, екіншісі курс қызықты болғанмен, өзінің ағылшын тілінде сөйлеуден жасқаншақтығы кесірінен толық пайдасын көре алмағанын мойындады. Бұл мысалдар кей жекелеген прогресі төмен қатысушылардың болуын түсіндіреді және оқу үдерісіндегі субъективті

факторлардың (мотивация, сабаққа қатысу, бастапқы тіл деңгейі) үлкен роль атқаратынын көрсетеді.



Сурет 8 – ЭТ ішіндегі жеке студенттердің прогресі

Jamovi бағдарламасындағы Exploration > Descriptives > Frequencies құралын қолдану арқылы студенттердің өз тілдік дағдыларын бағалау нәтижелері талданды. Аманжол және авторлар ұжымының [183, р. 33] деректеріне сүйенсек, респонденттердің басым бөлігі ЕМІ ортасында оқуға қажетті тілдік дайындық деңгейіне қанағаттанбайтынын көрсеткен. Нақтырақ айтқанда, Jamovi-де өңделген деректер мынадай үлестірімді көрсетті: *Қанағаттанбағандар*: 67% (n=47). Бұл топтағы студенттер лекцияларды түсінуде, академиялық мәтіндерді оқуда және ойын еркін жеткізуде айтарлықтай қиындықтарға тап болған. *Қанағаттанғандар*: 23% (n=16). Бұл студенттер негізінен базалық қарым-қатынас дағдыларына ие, бірақ терең академиялық талқылауларда шектеулерді сезінеді. *Өте қанағаттанғандар*: 10% (n=7). Бұл шағын топ, сірә, бұрын ағылшын тілін тереңдетіп оқыған немесе халықаралық мектептер (мысалы, НЗМ, БИЛ) түлектері болуы мүмкін.

Ағылшын тілін қолдану ортасы: Студенттердің коммуникативтік құзыреттілігінің дамымауының тағы бір маңызды себебі – сыныптан тыс уақыттағы тілдік практиканың шектеулігі. Аманжол және авторлар ұжымының [183, р. 31] 8-кестенің деректерін ағылшын тілінің «жасанды» қолданыс аясын байқадық. Төмендегі 8-кестеде студенттердің әртүрлі әлеуметтік контексттерде ағылшын тілін қолдану жиілігінің статистикасы ұсынылған:

Кесте 8 – Студенттердің сыныптан тыс уақытта ағылшын тілін қолдану жиілігі

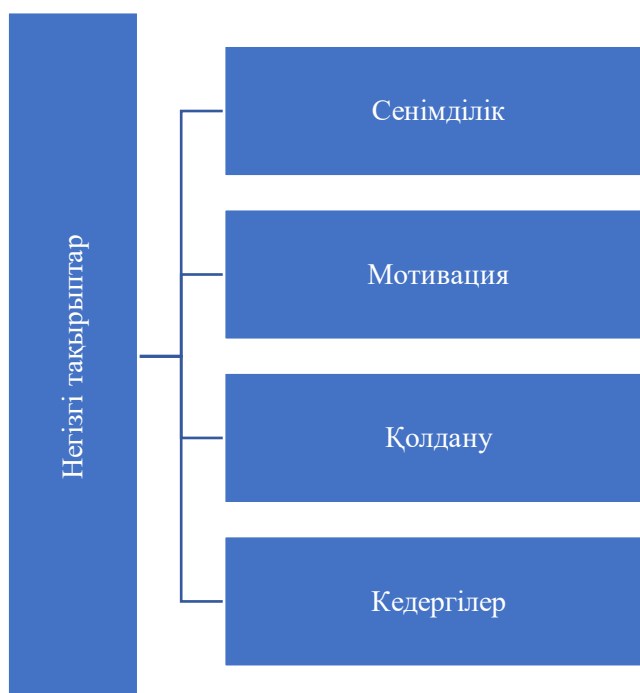
Контекст	Ешқашан, %	Өте сирек, %	Кейде, %	Жиі, %	Әрқашан, %	Mean (M)	SD
Отбасы мүшелерімен	96	4	0	0	0	1.04	0.20
Оқытушылармен	10	33	47	6	4	2.61	0.95
Құрдастармен	7	16	27	36	14	3.34	1.15
Фильм/Музыка	3	20	40	11	26	3.37	1.20
Әлеуметтік желілер	24	13	33	19	11	2.80	1.35
Ескерту – Әдебиет негізінде құралған [183, p. 31]							

Бұл 8-кестеден көрініп тұрғандай, ағылшын тілі студенттер үшін «өмір сүру» тілі емес, тек «оқу» немесе «ойын-сауық» (фильм, музыка) құралы болып қалуда. Отбасында тілді қолданудың мүлдем болмауы (M=1.04) және оқытушылармен сабақтан тыс қарым-қатынастың сиректігі (M=2.61) студенттердің «тілдік батырылу» жағдайында емес екендігін дәлелдейді. Peeter Mehisto өзінің зерттеулерінде CLIL бағдарламаларының сәтті болуы үшін «қауымдастық» факторының маңыздылығын атап көрсетеді. Оның пікірінше, тіл үйрену тек сынып ішіндегі процесс емес, ол кең әлеуметтік контексте қолдау табуы тиіс. Біздің деректер Қазақстанның өңірлік университеттерінде мұндай қолдаушы ортаның әлі де қалыптаспағанын көрсетеді. Бағдарламаны ұйымдастыру және институционалдық қолдау Аманжолдың зерттеуіндегі деректері студенттердің университеттің ЕМІ саясатына деген көзқарасын көрсетеді. «Университеттік қолдау» және «Бағдарламаның ұйымдастырылуы» айнымалылары бойынша жауаптардың поляризациясын (екіге жарылуын) байқадық. Мысалы, «Бағдарлама қаншалықты жақсы ұйымдастырылған?» деген сұраққа жауаптар 1-ден 6-ға дейінгі шкалада біркелкі таралмаған (15 студент – 1 балл, ал 17 студент – 5 балл берген). Бұл студенттердің қабылдауындағы біркелкіліктің жоқтығын, яғни кейбір топтарда немесе пәндерде ұйымдастыру деңгейі жақсы болса, басқаларында сын көтермейтінін білдіруі мүмкін.

Қорыта айтқанда, статистикалық талдау нәтижелері CLIL тәсілінің тиімділігін сандық дерекпен дәлелдеп отыр. Әрине, бұл тек «не болды?» деген сұраққа жауап береді. Енді, сол «неге болды?», «қалай болды?» деген мәселелерге көшу үшін, сапалық нәтижелерге назар аударамыз. Сандық деректер *не өзгеріс* болғанын көрсетсе, *сапалық деректер* сол өзгерістің астарындағы үрдістерді, студенттердің тәжірибесін, сезімдерін ашып береді.

Эксперименттік топ студенттерімен жүргізілген сұхбаттар мен сабақ барысын бақылау жазбаларын талдау нәтижесінде бірнеше *тұрақты тақырыптар* анықталды. Жиі қайталанған, көптеген студенттердің жауаптарында көрінген идеялар контенттік талдау әдісімен топтастырылды. Нәтижесінде төрт негізгі тақырыпқа біріктірілді: 1) *сенімділіктің артуы (Confidence)*; 2) *мотивация және қызығушылық (Motivation)*; 3) *құзыреттілікті практикада қолдану (Application)*; 4) *кедергілер және оларды еңсеру (Barriers)*.

9-суретте осы тақырыптардың өзара байланысын көрсететін тақырыптық карта берілген.



Сурет 9 – Сұхбат нәтижелеріндегі негізгі тақырыптар картасы

Бұл бөлімде әр тақырып бойынша студенттердің пікірлері мазмұндалып, типтік дәйексөздер келтіріледі. Пікірлер түпнұсқада қазақ немесе орыс тілінде алынған, төменде қазақшаға аударылып берілді (мағынасы сақталды):

1. *Өз-өзіне сенімділіктің артуы.* Көптеген студенттер курсқа дейін ағылшын тілінде еркін сөйлеуге, әсіресе өз пәні бойынша түсіндіруге *сенімсіздік* сезініп келгенін айтты. Курстан кейін басым көпшілігі бұл қорқынышын жеңіп, тілдік *сенімділігінің өскенін* атап өтті. Студенттер шет тілінде сөйлеп, қате жіберуден бұрын қорықса, енді өзі қате жасаса да, ойын жеткізе алатынына, бастысы тілдесуге тырысу керектігіне көзқарасы өзгерген.

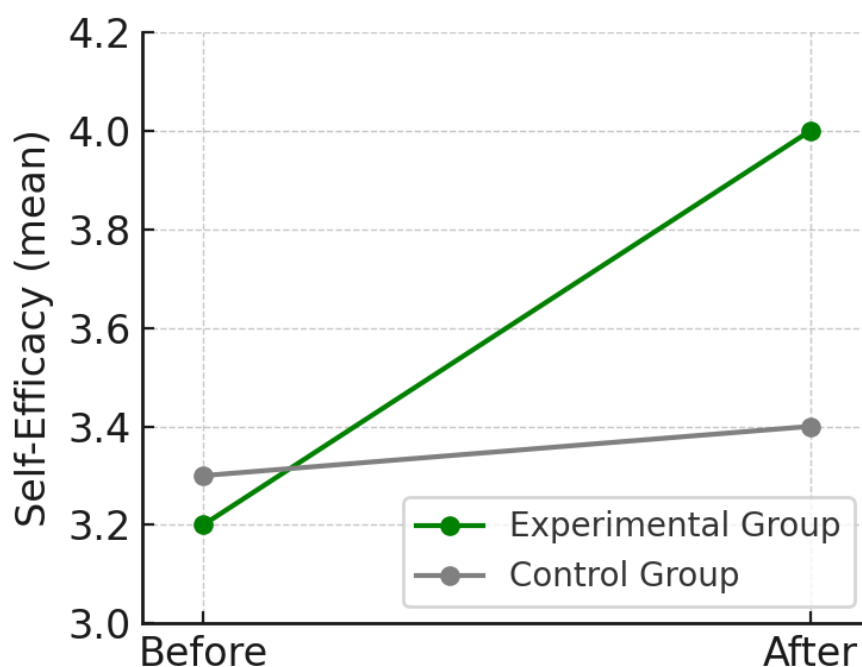
Мысалы, [S3] атты студент былай деді: *«Бұрын ағылшын тілінде сабақ түсіндіремін деп елестете алмайтынмын. Қатты қорқатынмын, сөздердің бәрін ұмытып қалатындай көрінетін. Енді сенімім пайда болды: қажет сөздерімді алдын ала дайындап, ойымды айта алатыныма көзім жетті. Тіпті қазір маған қазақша немесе орысша емес, ағылшынша түсіндір деген тапсырма берсе, қорықпаймын»*. Бұл пікір көптеген басқа студенттердің ойымен үндес. Тағы бір студент [S7]: *«Аудитория алдында ағылшынша сөйлеу қабілетім бар екеніне сендім. Алғашқы презентациямда қатты ұялдым, ал соңғы сабақта өзімді еркін ұстадым»* деді.

Сабақ барысында бақылаулар да осыны растады: алғашқы сабақтарда кейбір студенттер сөйлеуден тартыншақтап, ұзақ үнсіздіктен кейін бірен-саран сөз айтса, курс соңында пікірталастарға белсене қатысып, өз ойларын толық сөйлемдермен жеткізуге тырысты. Мұғалімнің күнделігінен үзінді: *«8-апта. Бүгінгі дебатта барлық студенттер ағылшынша сөйлеуге тырысты, тіпті ең*

тұйық деген студенттің өзі пікір білдірді. Бұрын қазақша қоса сөйлеп кететіндер енді ағылшынша жалғастыруға ұмтылуда».

Студенттер өз-өзіндегі бұл өзгерісті кей тұста таңғалыспен айтқан. [S12]: «Мен өзімнің ағылшынша сөйлеген жазбамды (видеоға түскен сабағымды) көрдім де, таң қалдым – бұл шынымен мен бе деп. Бұрын жұрт алдында ағылшынша сөйлеу түгіл, сыныпта қысқа сөйлем айтуға ұялатынмын. Енді тұрып алып 5-10 минут түсіндіріп тұрмын. Осы курс мені шынықтырған сияқты».

Бұл сенімділіктің арту феномені көп зерттеулерде сипатталған *тілдік өзіндік тиімділік* ұғымымен үндеседі. Біздің сандық сауалнама (self-efficacy scale) да осыны көрсетті: эксперименттік топ студенттерінің орташа өзін-өзі тиімді сезіну балы 3.2-ден 4.0-ге өскен (5 балдық шкалада). 10-суретте осы өзгеріс график түрінде көрсетілген.

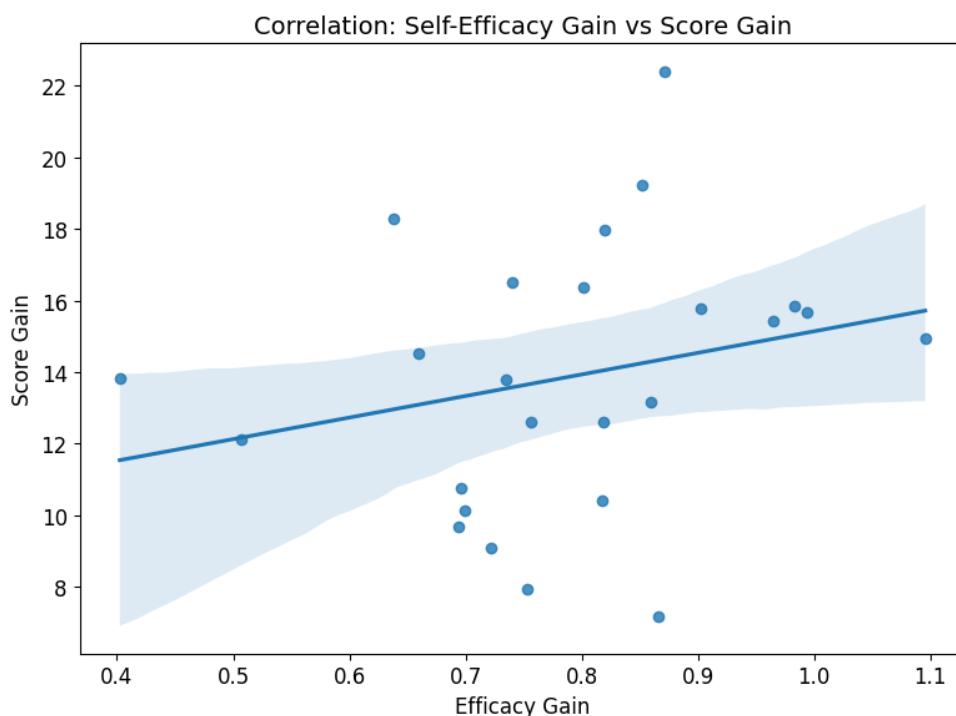


Сурет 10 – CLIL интервенциясына дейін және кейін эксперименттік топ студенттерінің шет тілінде сабақ беру өз-өзіне тиімділік (self-efficacy) көрсеткіштері

Графиктен (10-сурет) көрінгендей, эксперименттік топтағы өзіндік тиімділік орташа көрсеткіші «Курсқа дейін» ~3.2 болса, «Курстан кейін» ~4.0-ке көтерілген (жасыл сызық). Бақылау топта айтарлықтай өзгеріс жоқ (сұр сызық, 3.3-тен 3.4-ке аз ғана көтерілген). Бұл айырмашылық статистикалық тұрғыда да расталды (тәуелсіз t-сынақта $p < 0.01$). Басқаша айтқанда, эксперименттік топ студенттері курс аяқталған соң ағылшын тілінде сабақ өткізе алатынына едәуір сенімді бола түскен.

Диаграмма self-efficacy өсімі мен тест нәтижелерінің жақсаруы арасында оң корреляция бар екенін көрсетеді. Сенімділік деңгейі артқан студенттердің

нәтижелері де жоғарылаған, бұл CLIL интервенциясының мотивациялық және когнитивтік әсері арасында байланыс бар екенін дәлелдейді (11-сурет).



Сурет 11 – Тәжірибелік топтағы өзіндік тиімділіктің артуы мен ұпай өсімінің диаграммасы

Сапалық сұхбаттар мұның себептерін ашып береді: олар курс барысында бірнеше мәрте ағылшынша сөйлеу, түсіндіру тәжірибесін алып, қайталау арқылы қорқынышын жеңген. Қателесе де түзей алған, қате үшін жазаланбаған ортада үйренген. Осы тәжірибе олардың психологиялық кедергілерін жойған. Бұл құбылысты ғылыми тұрғыда шетелдік зерттеушілер де байқаған: мысалы, Lopez-Medina және Casado Casado зерттеуі CLIL студент-мұғалімдерінің тілдік қобалжу деңгейі айтарлықтай төмендейтінін, CLIL олардың «шет тілінде сөйлесем ұятқа қалам» деген үрейін жеңуге көмектесетінін көрсеткен [189]. Біздің жұмысымызда да тура сондай нәтиже көрініс тапты: CLIL курсы студенттер үшін *тілдік уайымды азайтатын* орта болған.

2. *Мотивацияның күшеюі.* Екінші негізгі тақырып – студенттердің ағылшын тілін үйренуге және оны кәсіби өмірде қолдануға деген *мотивациясының артуы*. Көптеген сұхбат берушілер бұл курсты оқу арқылы шет тіліне қызығушылығы оянғанын, әрі қарай да осы бағытта дамығысы келетінін айтты. Олардың кейбірі тіпті болашақта мектепте ағылшын тілінде сабақ бере алсам деген ынта білдірді. Бұрын ағылшын тілін жай ғана бір шетел тілі пәні ретінде қараса, енді оны болашақ жұмысының бөлінбес құралы ретінде қабылдай бастаған.

Мысалы, [S5]: «Осы курсқа дейін ағылшын тілін тек тест тапсыру үшін керек деп ойлайтынмын. Енді түсіндім: ол менің пәнімнің бір бөлігі бола алады»

екен. Сабақта студенттерге халықаралық дереккөздерден мысал келтіру, не ағылшынша бірер термин үйрету қызық нәрсе болар еді. Шынымды айтсам, мектепте ағылшынша сабақ беру бұрын мен үшін қорқынышты болса, қазір керісінше, сондай сабақ өткізсем деген қызығушылығым бар».

Тағы бір студент [S9]: «Курс менің мотивациямды қатты көтерді. Бұрын ағылшын тілін үйренуге уақыт бөлмей жүрсем, қазір күнде кемі 20 минутымды сөздік қарауға, видео тыңдауға арнаймын. Себебі өз көзіммен көрдім – егер үйренсең, оны іс жүзінде қолдануға болады. Алдағы уақытта магистратураға түссем, ғылыми мақалаларды ағылшынша жазсам ба деп те ойлап қойдым».

Бұл сөздер CLIL интервенциясының мотивациялық әсерін айқын сипаттайды. Студенттер нақты тәжірибе арқылы тілдік дағдылардың кәсіби маңызын сезінген. Олар болашақта ағылшын тілін пайдаланып көбірек мүмкіндіктерге ие болатынын түсінген. Курс барысында кей тақырыптарды шет тіліндегі дереккөздерден алу, халықаралық мысалдар келтіру олардың таным көкжиегін кеңейтті, сонымен бірге, шет тілін білу өз мамандығында да артықшылық беретінін ұғындырды. Бұл мотивацияның интеграциялы түрі мен инциденттік түрінің де өскенін білдіруі мүмкін. Яғни әрі пәнге қызығушылығы артты, әрі тілдің утилитарлық пайдасын көрді.

Бақылау жазбаларынан: «Студенттер ағылшын тілінде химия туралы видеоны көргенде, бастапқыда түсінбей, қызықпай отырған еді. Кейін транскрипспен, сөздікпен талқылаған соң, видеоны қайта қосқанда басқаша қабылдады. Сабақ соңында кейбірі YouTube-тан сол тақырыпта басқа видео тауып көргісі келетінін айтты». Бұл мысал шет тіліндегі материалдармен жұмыс істеу оларға жаңалық, оны меңгеру процесі белгілі бір қанағат әкелгенін көрсетеді.

Мотивацияның артуын сыртқы белгілерінен де байқауға болады: курс басында кейбір студенттердің қатысуы енжар болса, кейінгі сабақтарға тіпті ауырып қалғандарының онлайн қосылып, қатысуы жиілеген. Үй тапсырмаларын орындау пайыздары да артқан. Студенттердің бірі [S15]: «Алғашында бұл курстан қорықтым, керек емесін деп те ойлады. Бір-екі апта өткенде ұнай бастады. Аптасына екі-ақ сағат аздық етті, көбірек болса зой дедім» деп ағынан жарылды.

Мұндай мотивациялық көтерілуді сандық деректер де жанамалай қолдайды: жоғарыда айтылған өзіндік тиімділік өсімі – мотивацияның бөлігі; сондай-ақ, эксперименттік топтан кейінгі тестті *барлық студент* (100%) тапсырды, ал бақылау топта кейбір студенттер кейінгі тестке салғырт қарап, толық орындамай қойды. Бұл да эксперименттік топтың ынта деңгейі жоғары болғанын аңдатады.

Біздің нәтижеміз жалпы CLIL туралы әдебиетте айтылған пікірлермен сәйкес: CLIL оқытуы оқушыда (біздің жағдайда студент мұғалімдерде) *ішкі уәжділікті* оятады, себебі ол тілді меңгерудің нақты мақсатпен байланысты тірек жасайды, үйренушіге жетістік сезімін береді. Зерттеулер көрсеткендей, CLIL тренингі қатысушылардың *мотивациясын, аудиториямен жұмыс жасау белсенділігін* арттырады – біздің студенттер де курс соңында алдыңғы

жоспардан тыс шағын ағылшынша үйірме ұйымдастырып, өзара ағылшын тілінде сөйлесіп тұруды ұйғарды. Бұл мотивацияның нақты көрінісі.

3. *Құзыреттерді практикада қолдану, іске жарату.* Үшінші ірі тақырып – студенттердің курстан үйренгендерін нақты практикалық ортада қолдануға деген талпынысы және кейбірінің қолдана бастауы. Студенттердің біразы курс аяқталған соң *тәжірибеде сынап көру* ниеті туралы айтты. Мысалы, кей студенттер педагогикалық іс-тәжірибеге (практикаға) мектепке барғанда, сол жерде ағылшын тілінде сабақ өткізбек болған. [S11]: *«Күзде мектепте практика болмақ, сол кезде 1-2 сабағымды ағылшынша өткізіп көргім келеді. Әрине, толық ағылшынша емес, бірақ аралас тілде жүргізсем де қызық болмақ. Мұғалімдермен де, оқушылармен де ағылшынша шағын сөйлесем деймін. Қазірден жоспарлап қойдым, ағылшын тілі мұғалімімен бірігіп интеграцияланған сабақ жасасам деп».*

Тағы бір студент [S8]: *«Менің інім 8-сыныпта оқиды, оған кейде математиканы ағылшынша түсіндіріп жүрмін қалжыңдап. Бұрын екеуміз ағылшынша сөйлемейтінбіз, қазір ол да қызығып жүр, «ағай, тағы да ағылшынша айтыңызшы» деп. Осылай кішкентайдан балаларды үйрету керек екен деп ойлаймын».* Бұл мысал оның үйде де алған дағдысын қолданып, туысына «ағай» болып кеткенін көрсетеді (оқушыдай көріп). Яғни курс тек қана теория күйінде қалмай, студенттердің күнделікті өміріне еніп, айналасында қолданылуда.

Бақылау барысында да студенттердің үйренген әдіс-тәсілдерін қолдануға бейімділігі байқалды. Мысалы, соңғы сабақтардың бірінде микросабак өткізген студент басқа бір модульде үйренген *жұппен жұмыс* әдісін тиімді қолданды; екінші бір студент кері байланыс беруде «Two stars and a wish» деген тәсілді пайдаланды (екі ұнаған нәрсе, бір тілек айту). Бұл әдістерді курс кезінде талқылаған едік, олар оны іс жүзінде өз сценарийіне енгізген. Мұндай жағдаяттар студенттердің үйренгенін бойына сіңіріп, қолданбалы деңгейге жеткізгенін білдіреді.

Студенттер өздері де осыны сезініп, мақтаныш сезіммен бөлісті. [S6]: *«Мен бірінші рет ағылшын тілінде шағын демонстрация сабағымды өткіздім. 15 минут болса да, сол уақыт ішінде өзімді нағыз халықаралық мектептің мұғаліміндей сезіндім. Бұл үлкен тәжірибе болды, енді қорықпай, ұзағырақ өткізе аламын деп ойлаймын».*

Бұл айтылғандар курстың басты мақсаты – *кәсіби бағытталған коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру*, практикалық мағынада орындала бастағанын аңғартады. Яғни студенттер теориялық білімін іс жүзінде қолданып көруге дайын, тіпті кейбірі қолданып та үлгерген. Бұны тағы да CLIL педагогикасының бір артықшылығы ретінде көруге болады: ол үйренген тілді нақты қызметте, мазмұн игеруде қолдануға жағдай жасап, шынайы коммуникацияға үйретеді. Біздің студенттер енді оны өз оқыту практикасына апаруға кұлықты.

4. *Кедергілер және оларды еңсеру.* Төртінші тақырып – *кедергілер*. Әрине, курс барлығына тек қана жеңіл бола салған жоқ; студенттер белгілі қиындықтармен бетпе-бет келді. Солардың ішіндегі ең жиі аталғандары: *тілдік*

тосқауыл және эмоциялық қысылу. Кейбір студенттер үшін бастапқыда барлығын ағылшынша жасау өте ауыр тиген. Терминнің ағылшынша баламасын білмей қиналған сәттер, өз ойын жеткізе алмай тұрып қалған кездер көп болған. Мұндайда кейде оқытушы көмектесті, кейде топтағы жолдастары қолдау көрсетті. Студенттер осы мәселелерді қалай еңсергенін де сипаттады.

[S2]: *«Басында күрделі ғылыми сөздерді ағылшынша айту қиын болды. Бір-екі рет оқытушыдан қазақша айтып қойдым, ол кісі ағылшыншаға аударып берді, солай-солай үйрендім. Бір жақсысы, топтастарым да көмектесті: кім білсе, басқаға сыбырлап айтып жіберіп, бірі-бірімізді құтқарып жүрдік. Уақыт өте келе кедергі азайды: жиі қолданған соң сөздер жатталып қалды».*

[S10]: *«Өзімді толқып, қысылып тұрғаным ұнамады. Бәрінің алдында ағылшыншама нашар болып көріне ме деп уайымдайтынмын. Бірақ апай бізді салыстырмады, ұрыспады, қате үшін сөккен жоқ. Сабақ барысында көңілді атмосфера болды, сол көмектесті. Бір кезде байқасам, тіпті қате айтсам да күліп, қайта айтып жатырмын. Яғни қорқыныш басылды».*

Бұл жауаптан байқалатыны, *психологиялық қауіпсіз орта* кедергілерді жеңуге үлкен әсер еткен. Студенттер қателесуден қорықпайтын ахуал болса, бірте-бірте еркін сөйлей бастайды. Бұл біздің курс әдістемесінің негізінде жатқан принциптердің бірі: қате – өсудің құрамдас бөлігі, оны бірге түзеп, одан сабақ алу керек.

Әрине, тілдік кедергі толық жойылып кетті деуге болмайды. Кейбір жоғарыда айтылған екі студенттің мысалында, олар әлі де болса өзін жеткілікті деңгейде емес деп санайды. Бұл өз кезегінде олардың прогресін тежеуі мүмкін. Мұндай студенттерге курс барысында қосымша қолдау көрсетілді: кеңес беру сессиялары, тілдік жағынан артта қалушылармен қосымша жұмыс жүргізілді. Соның өзінде де бірді-екілі студент төмендеу нәтиже көрсетті. Осы ретте, курсқа қатысушылардың барлығына бірдей өлшемді талап қою да белгілі бір *стресс* тудырғанын мойындау керек. Мысалы, [S19] сұхбатта: *«Топта достарымның көбі ағылшын курсына барып жүретін, ал менің деңгейім олардан төмен сезілді. Сабақта кейде өзімді солармен салыстырып, ұялып жүрдім. Бірақ содан мотивациям да артқан шығар, оларды қуып жеткім келді»* деді. Яғни бәсекелестік элементі де болған (дегенмен біз оны саналы түрде енгізуге тырыспасақ та, студенттер арасында табиғи қалыптасты).

Мәдени кедергілерге де біраз тоқталу қажет: кейбір студенттер өздерінің ағылшынша сөйлеу акцентіне қысылғанын, ағылшын тілді елдердің мәдениетінен хабарсыздығын сезінгенін айтты. Мысалы, [S14]: *«Мен сөздерді қазақша ойлап, ағылшынша аударып айтатынмын, содан сөйлемдерім ағылшынша табиғи шықпай, күлкілі болып жатқандай көрінетін. Батыста бұлай айтпайды-ау деп қобалжыдым. Кейін білдім, ең бастысы – айту, сенімді айту екен. Акцентім болса да, түсінікті жеткізе алсам, миссия орындалды. Қазір сол принципті ұстанамын».* Бұл жерде студент *мәдениетаралық коммуникациядағы* өзін толғандырған жайтты сипаттап отыр – акцент, сөйлеу стилі. Уақыт өте ол акценттен арылмаса да, оған назарын тым аудармай, негізгі мақсаты – түсінікті болуға көңіл бұрған. Бұл құптарлық өзгеріс. Өйткені

бастапқыда шектен тыс акцентке көңіл бөлу, ұялу адамды мүлдем сөйлемеуге әкелуі мүмкін еді. Біз мұндай студенттерге әлемде ағылшын тілінде акцентпен сөйлеу қалыпты екенін, тіпті әртүрлі акценттердің мәдени байлық екенін түсіндіруге тырыстық (TED Talks мысалдары арқылы түрлі акценттерді тыңдаттық).

Тағы бір мәдени аспект – қазақ аудиториясында қабылданған ұстаз бен студент арасындағы ресмилік, ал ағылшын тілінде жүргізгенде еркін, интерактивті стильге көшу қажеттігі кейбіреуге таңсық болды. [S21]: *«Мен қазақша сабақ берсем, салмақты, қатал болғым келеді, сонда сынып тыныш тыңдайды деп ойлаймын. Ал ағылшынша сабақта бізге мұғалім еркін болуды үйретті – көбірек күліп, қалжың айтып, ойын ойнатып. Басында бұл маған жат көрінді. Кейін оның жақсы әсерін сездім: топ біз ағылшынша сөйлесек те қысылмай кетті, себебі ойын, әзіл бар. Енді түсіндім, тілдік барьерді ашу үшін осындай жылылық керек екен. Қазақша сабақтарыма да осыны енгізу керек деп шештім».*

Бұл пікірден үлкен әдістемелік тұжырым шығаруға болады: шет тілінде оқыту тек тіл үйрету емес, ол белгілі бір педагогикалық мәдениетті де үйретеді – интерактивтілік, достық атмосфера, оқушының батылдығын қолдау мәдениеті. Студенттеріміз мұны сезіну арқылы болашақтағы жалпы оқыту стиліне де өзгеріс енгізуі ықтимал. Осылайша, CLIL курсы жанама түрде олардың мұғалімдік парадигмасына әсер еткен.

Жалпылай келгенде, кедергілер әр студентте кездескенімен, оларды жеңу жолын курс аясында бірлесе тапты деуге болады. Қатысушылардың айтуынша, топтағы *позитивті психологиялық климат*, әркімнің үлесін бағалау, қолдау көрсету – ең басты жеңілдетуші фактор болды. Сонымен бірге, *уақыт өте беру* де көмектесті: қайталау арқылы қиындықтар азайды, студенттер бірте-бірте үйреністі.

Бұл нәтижелер бізге қандай қорытынды береді? CLIL технологиясын енгізгенде, әсіресе ересек үйренушілерге (біздің жағдайда, студент-мұғалімдерге) енгізгенде, міндетті түрде бастапқыда тілдік және психологиялық кедергілер болатынын ескеру керек. Оларды жеңу үшін бағдарламаны дұрыс ұйымдастыру қажет: курс басында адаптациялық кезең, қосымша тілдік қолдау, мотивациялық тренинг элементтерін қосу артық емес. Біздің тәжірибемізде алғашқы 2 апта бейімделу кезеңі ретінде өтті, сондықтан күрделі тапсырмаларды бірден емес, біртіндеп беруге тырыстық. Бұл тактика дұрыс болды деп санаймыз, себебі 3-4 аптаға қарай топ толыққанды ағылшынтілді ортаға сіңісіп кетті. Осыдан кейін қарқын үдете беруге мүмкіндік болды. Егер басында тым жоғары талап қойғанда, мүмкін кейбірі тастап кетер еді немесе мотивациясын жоғалтар еді.

Сұхбаттардың мазмұнын қорытындылай келе, эксперименттік топ студенттерінің басым көпшілігі курсқа жалпы алғанда *өте ризашылықпен* қарайтынын байқадық. «Бұл курс сізге пайдалы болды ма?» деген тікелей сұраққа 20 студенттің 19-ы *«Иә, өте пайдалы, керемет тәжірибе»* деп жауап берді, бір студент *«толық сезіне алмадым, бірақ жаман болған жоқ»* деді (бұл ағылшын деңгейі салыстырмалы төмендеу болған студент). Студенттердің

бірнешеуі тіпті осындай курсты әрі қарай жалғастырсақ деген ниет білдірді, мысалы [S4]: *«Өкініштісі, мұндай курс тек бір семестр ғана болды. Егер мүмкін болса, бізге жыл бойы осындай сабақ керек. Әрі қарай өз бетімізбен дамуға тырысамыз, бірақ университет бағдарламасына тағы бір деңгей қосылса, қуана қатысар едік».*

Осылайша, сапалық деректер сандық нәтижелерді толықтырып, неге өсу болғанын түсінуге көмектесті: курс студенттердің сенімін ұлғайтты, оларды ынталандырды, тәжірибемен шыңдады, және кедергілерді жеңуді үйретті. Барлық осы факторлар бірігіп, олардың тілдік және коммуникативтік дағдыларының жақсаруына жол ашты. Мұны ғылыми тілмен айтқанда, *сандық және сапалық мәліметтер өзара үйлесімділік көрсетті*, бір-бірін растады деп тұжырым жасай аламыз. Бұл зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырады.

Жоғарыда кедергілер туралы сөз қозғалғанда, біз негізінен студенттердің өз түсініктемелерін келтірдік. Енді сол кедергілердің сипатына зерттеуші көзімен біршама талдау жасайық, әсіресе *эмоциялық және мәдени аспектілерге* тоқталайық.

Эмоциялық кедергілер. Шет тілінде еркін коммуникация жасауға үйренудегі ең үлкен тосқауылдардың бірі – психологиялық қысым, мазасыздық, өзіне сенімсіздік, қате жасау қорқынышы екені белгілі. Біздің экспериментте бұл айқын көрінді. Алғашқы бірнеше сабақта студенттердің көпшілігінің жүзінен, қимылынан қобалжу байқадық. Кейбіреуі өз кезегін күтумен болды, көздерін жерден көтермей, мүмкіндігінше жауап бермеуге тырысты. Әсіресе, алғаш рет ағылшын тілінде презентация жасағанда, студенттердің дауыстары дірілдеп, қолдарындағы қағаздар қалтырап тұрғанын өз көзімізбен көрдік. Осы кезде оқытушы тарапынан эмоционалдық қолдау өте маңызды болды. Біз әрбір шыққан студентті жылы қарсы алып, қателіктеріне түсіністікпен қарап, қажет кезде әзіл қосып, оларды тыныштандыруға күш салдық. Мысалы, бір студент техникалық терминді айтқанда мүдіріп қалды, басқа сөзбен алмастыра алмай тұрды, сол сәтте аудиторияда үзіліс жасап, *«бір-бірімізге шапалақпен қолдау көрсетейік»* деп шағын сергіту жасадық, содан кейін студент ойын жалғастырды. Осындай тәсілдер арқылы біртіндеп *аудиториялық үрейді* азайтуға талпындық.

Жүре-бара студенттердің эмоционалдық күйі жақсарғанын бақыладық. Олар аудитория алдында өздерін еркінірек ұстай бастады, тік тұрып сөйлеуге үйренді, көз контакті орнататын болды. Кейбіріне топ алдында сөйлеу мүлде жаңа тәжірибе болса, енді соған дағдыланды. Осы тұрғыда, біздің курсты тек тілдік емес, жалпы *көпшілік алдында сөйлеу дағдыларын дамытуға да әсер етті* деуге негіз бар. Студенттердің бірі [S13] айтқандай: *«Бұл ағылшын курсы ғана емес, жалпы маған халық алдында сөйлеуді үйретті. Қазақша презентация жасағанда да енді пайдалы болмақ».*

Әрине, эмоционалдық кедергілер кейбірінде толық жойылмады. Әсіресе интроверт мінезді студенттер (топта 4-5 студент) соңына дейін аса ашыла қоймады, тек қажет жерінде сөйледі. Бірақ, олар да бастапқыға қарағанда әлдеқайда батыл болды. Олардың ішінен екі студентті бақылаушы ретінде таңдап, қосымша әңгімелестік: екеуі де *«ішімнен әлі де қобалжимын, бірақ*

сыртқа білдірмеуге тырысамын» деді. Демек, ішкі күйдің өзгеруі ұзағырақ процесс. Дегенмен мұндай студенттер де курсқа ризашылығын білдірді, өйткені сол қобалжуын жеңуге мүмкіндік алып жатты. Бұл феномен – тілдік қобалжуды толықтай жою емес, онымен *тұрмыстық келісімге* келу, яғни қобалжи отырып сөйлеуді үйрену. Бұл да маңызды дағды.

Мәдени кедергілер. Мәдениет дегенде біз екі нәрсені меңзеп отырмыз: 1) тілдік мәдениет (акцент, идиома, т.б.) және 2) педагогикалық мәдениет (оқыту стилі, мұғалім-оқушы қатынасы). Екеуінде де кей алшақтықтарды студенттер сезді және оларға бейімделуге тырысты.

Тілдік мәдениет тұрғысынан – қазақ тілінде ойын жеткізуде үйренген тәсілдері ағылшын тіліне тура келмей қалатын жағдайлар болды. Мысалы, бір студент ғылыми тұжырымды өте ұзақ, ойды жинақтамай айтуға дағдыланған (бәлкім орысша ғылыми стиль әсерінен). Ағылшын тілінде ол сөйлемдерін сол қалпы аударып әкеліп айтқан кезде, тыңдаушыларға түсініксіз болды. Біз оған ағылшын ғылыми стилінің ерекшеліктерін (қысқа сөйлем, нақты термин) түсіндірдік. Кейін ол соған қарай бейімделді. Сол сияқты, әзіл, мысқыл сияқты прагматикалық тілдік элементтерде де аздаған түсінбестіктер болды: кейде студенттер қазақы қалжыңды ағылшынша жеткізіп еді, мағынасы өзгеріп кетті немесе күлкілі болмады. Бұдан олар шет тілінде қалжыңның өзгеше болатынын байқады. Мұндай ұсақ мәдени мәселе коммуникацияда қиындық туғызуы мүмкін, сондықтан ол туралы да талқыладық.

Педагогикалық мәдениетке келсек, жоғарыда [S21] мысалында айтылғандай, біздің дәстүрлі аудиторияда мұғалім беделі қаталдықпен өлшенетіндей иллюзия бар. Ал CLIL сабақтарында біз демократиялық стиль қолдандық: студенттерді атымен атау (жанында «мырза», «ханым» деп), олардың пікірін еркін айтуға шақыру, топта тең құқылы атмосфера орнату. Алғашында кейбірі оны «мұғалімді сыйламау» деп түсінгендей де болды (өйткені оқытушы да «мен сіздермен дос адаммын» деген принцип ұстанды). Бірақ уақыт өте келе, сол еркіндік олардың дамуына, ашылуына, тіпті ішкі шығармашылығына көмектескенін сезді. Топтастарды да ресми «сіз» деуден гөрі, ағылшынша «you» деп (яғни сен/сіз айырмасыз) сөйлесу, бір-бірін атымен атау да психологиялық ара қашықтықты жақындатты. Бұлар ұсақ көрінгенімен, тілдік ортада *тілдік этикет* айырмашылықтары оқу үдерісіне әсер етеді.

Нәтижесінде, курс аяқталғанда студенттер дәстүрлі сыныпқа қарағанда, біздің CLIL сыныбында бір-біріне де, оқытушыға да жақын болып кеткенін айтты. Бір топ студент бірге шай ішу ұйымдастырып, оқытушыны да шақырды – бұны олар бұрын ешбір курстан кейін жасамапты. Яғни, бұл курста қалыптасқан мәдениет оларды бейресми бір қауымдастыққа айналдырды.

Мәдени кедергілерді бұзу осылайша орын алды: ашықтық, теңдік, қолдау атмосферасын құру арқылы. Бұл, әрине, қазақ тобына дәстүрлі емес нәрсе болғанмен, жақсы нәтиже берді. Біздіңше, болашақ мұғалімдердің өз мектептерінде де дәл осындай мәдени орта құра алуы – құптарлық құбылыс. Сондықтан, CLIL арқылы тіл үйретіп қана қоймай, жанамалай осындай педагогикалық құндылықтарды да сіңіруге болатындығын тәжірибеміз көрсетті.

Мотивация тақырыбына жоғарыда сапалық тұрғыда тоқталдық. Енді оны сандық дерек – *Self-Efficacy сауалнамасы* арқылы нақтылай түсейік. Бұл сауалнама студенттердің ағылшын тілінде сабақ беру қабілетіне деген сенімін, ынтасын өлшегенін еске саламыз. Ол тікелей мотивацияны өлшемесе де, мотивацияның маңызды құрамдасы *сенім мен мақсатқа ұмтылыс* деңгейін көрсетеді.

Яғни, бұл *интервенцияның мотивациялық әсері нақты сандық дәлелмен расталады* деген сөз. Студенттер курс соңында өздерінің шет тілінде сабақ бере алатындарына анағұрлым сенімді болды. Мұндай сенімнің артуы олардың ағылшын тілінде сабақ беру мотивациясын да өсіретіні сөзсіз – өйткені адам өзін қабілеттімін деп сезінсе, сол істі жасауға белсендірек болады.

Сауалнама сұрақтарының ішінде ең көп өсім көрсеткендері: «*Мен ағылшын тілінде өз пәнім бойынша сұрақтарға толық жауап бере аламын*» және «*Шет тілінде сабақ берсем де, оқушыларымның материалды түсінетініне сенімдімін*». Осы тармақтарға келісу дәрежесі бастапқыда 5-тен ~2.8 орташа болса, соңында ~4.1-ге жетті. Бұл студенттердің өз мүмкіндіктерін әлдеқайда жоғары бағалай бастағанын білдіреді.

Әсіресе, «*егер қателесем де, оны түзеп, сабақты жалғастыра аламын*» деген тармаққа келісім айтарлықтай артты (3.0-ден 4.2-ге). Бұл тікелей *шет тілінде сабақ берудегі өзіндік тиімділік* ұғымының өзегі – кедергілерді еңсере алу сенімі. Демек, курс студенттерге қиындықтарды жеңуге болатынын үйреткен, бұл олардың психологиялық дайындығын күшейткен.

Бақылау топта керісінше, кейбір сұрақтарға келісім тіпті аздап төмендегені байқалды (болымсыз ғана: ~0.1-0.2 балл). Мүмкін, олар практикаға жақындаған сайын өздерінің шет тіліндегі дайындығының жеткіліксіз екенін сезініп, сенімдері түскен болуы ықтимал (өйткені қолдау курсы алмады).

Қорыта келгенде, мотивация/өзіндік тиімділік мәліметтері де CLIL курсының *оң әсерін* көрсетіп отыр. Бұл нәтижелер білім алушылардың эмоциялық-мотивациялық саласына қатысты болғандықтан, сандық деректің сапалық бақылаулармен сәйкес келуі өте маңызды. Бізде сол үйлесім бар: сұхбатта «сенімім артты» деген жауаптар, сауалнамада 4.0 баллға өсу – бірін-бірі толықтырады.

Бұл арада айта кететін жайт – мотивациялық өсімнің ұзақмерзімділігі. Біздің зерттеу тек курс соңындағы жағдайды тіркеді. Ал сол мотивация деңгейі уақыт өте қалай өзгермек? Оны болжау қиын, бірақ әдебиетке сүйенсек, егер түлектер жұмыс барысында шет тілін қолданбаса, біртіндеп әлгі мотивация сөніп қалуы мүмкін. Сондықтан, келесі бөлімде ұсыныстар айтқанда, біз дәл осы ынтаны ұстап тұру мәселесіне де тоқталуымыз қажет – яғни курс біткен соң да, университет бітірген соң да мұндай жас мамандардың ағылшын тілін әрі қарай пайдалануына жағдай жасау маңыздылығы туралы ұсыным береміз.

Әр эксперименттің тек табысты қырлары емес, сонымен бірге қалағандай нәтиже бермеген тұстары да болады. Біздің зерттеуде жалпы картина позитивті болғанымен, кейбір *қиындықтар мен шектеулерді* ашық талқылау маңызды. Бұл болашақта осындай бағдарламаны жетілдіру үшін керек.

Жекелеген студенттердің прогресі неге төмен болды? Жоғарыда атап өткендей, эксперименттік топтағы 25 студенттің екеуінде кейінгі тест нәтижесі жақсармады, тіпті сәл нашарлады. Олардың екеуінің де жағдайын жеке қарастырдық. [S22] студент – оқу үлгерімі жалпы төмен, университеттегі орташа балы 2.5 (4.0-ден), ағылшын тілінен де зорға C деңгейінде өтіп жүрген. Бұл студент курс барысында белсенділік танытқан жоқ, сабақтардың 20%-ына қатыспады. Неге қатыспады дегенде, сұхбатта ол ағылшын тілінен өзіне сенімсіз болғандықтан, *«тобымның артынан қалып қойдым, түсінбей кеттім, сосын барғым келмей қалды»* деді. Демек, деңгейі төмендеу студентке біз тарапынан көрсетілген қолдау (қосымша консультация бермек болған едік, бірақ өзі келмей қойды) жеткіліксіз болған. Оның ойынша, курс тым жылдам өткен, ол қалып үлгермеген. Мұнда біздің қателігіміз – деңгейі төмен студентті топ ішінде жандандыра алмағанымыз. Болашақта мұндайларға жеке ментор немесе peer-tutoring беру ойластырылуы керек шығар. Яғни тілді жақсырақ білетін студентті әлгі студентпен жұптастырып, көбірек көмек алуға мүмкіндік жасау. Біз жұптық жұмыстарда топты деңгей аралас етіп құрдық, бірақ, мүмкін, нақты бір студентке жүйелі түрде бір тәлімгер тағайындау керек пе еді – соны ойландық. Бұл студенттің мысалы көрсеткені: *«top ішіндегі дифференциация жеткіліксіз болса, кейбірі шетте қалып қоюы ғажап емес. Сондықтан CLIL топтары мүмкіндігінше деңгейлес, не болмаса арнайы дифференциалды стратегиямен жүргізілуі тиіс»*.

Екінші студенттің [S23] ағылшын тілі деңгейі жоғары (IELTS 6.5-і бар), басында ең үздік болады деп күткенбіз. Алайда ол сабақтарға сирек қатысты (50% ғана), тапсырмаларды уақытылы өткізбеді, пост-тестте де немқұрайдылық танытты. Сұхбатта ол шынын айтты: *«Менің бұл курстан күткенім басқа еді. Мен ағылшын тілі терең үйретіледі, грамматиканы түзетіп береді деп ойлады. Ал біз болсақ, өзіміз сабақ өтіп, презентация жасап жүрдік. Мен үшін қызық болмады, себебі мен ағылшын тілінде онсыз да жақсы сөйлеймін. Маған керегі ғылыми ағылшын, грамматикамды жетілдіру еді»*. Бұл пікір бізді қатты ойлантты. Шынымен, осы студент сияқты жоғары деңгейлі студенттерге біздің курс жеңілдеу тиюі мүмкін. Біз курсты орташа B1-B2 деңгейге лайықтап жасадық, ал ол студент шамамен C1 деңгейінде еді. Сондықтан ол жетістік сезімін де, жаңалық әсерін де басқа достарындай сезінбеген болуы мүмкін. Ол үшін курс материалы жеткіліксіз қызықты болған. Бұл дифференциацияның тағы бір қыры: білімі жоғары студенттердің зерігуі. Бұған қарсы не істеуге болады? Мүмкін, ондай студенттерге күрделірек жеке тапсырмалар беру керек еді. Біз оған бір-екі рет ғылыми мақала қарауды ұсындық, бірақ ол аса атсалыспады. Демек, мотивациясы да сәйкес болмады. Дегенмен бұл студенттің жағдайынан үйренетініміз – топ гомогенділігі маңызды, немесе гетерогенді болса, әр шеткі ұштағы (тым төмен, тым жоғары) студенттерге арнайы көңіл бөлу керек.

Институционалдық шектеулер. Енді бүкіл эксперимент өткізу барысында бізге сыртқы факторлар қандай кедергілер келтірді, соған тоқталсақ.

Біріншіден, *уақыттың шектеулілігі. Курс бар болғаны 15 апта, аптасына 2 сағаттан – жалпы 30 сағат. Бұл мерзім коммуникативтік*

құзыреттілікті толық қалыптастырып тастау үшін аздық етеді. Біз едәуір прогреске қол жеткізгенімізбен (жоғарыда статистика көрсетті), бұл тек бастамасы деп есептейміз. Егер оқу бағдарламасында осындай курс тағы бір семестр жалғасса немесе апталық сағат көбейтілсе, нәтиже бұдан да жоғары болар еді. Алайда, оқу жоспарында артық сағат бөліп алу оңай емес, кредит саны шектеулі. Институционалдық тұрғыдан әкімшілік барынша тек 2 кредитке ғана рұқсат етті (білім беру бағдарламасында басқа да пәндер көп). Бұл – біз өзгерте алмаған шарт. Сондықтан, ұсыныстар бөлігінде бұған қатысты ой айтамыз (мысалы, қосымша факультативтер ұйымдастыру, жазғы мектеп форматында жалғастыру т.б.).

Екіншіден, *материалдық база шектеулері*. CLIL сабағы үшін мультимедиалық жабдық, түрлі дидактикалық материалдар қажет. Университетте техникалық жабдықтар (проектор, аудио) бар болғанымен, арнайы екі тілде дайындалған оқу-әдістемелік кешен болмады. Біз өзіміз құрастырған материалдарды PDF, слайд түрінде тараттық, бірақ студенттерге арналған кәсіби баспадан шыққан оқулық болған жоқ. Себебі елдегі жағдай бойынша, болашақ мұғалімдерге арналған ағылшын тіліндегі оқу ресурстары тапшы. Бақылау тобы оқыған дәстүрлі ағылшын тілі курсының оқулығы болса да, біздікі авторлық бағдарлама болғандықтан, қолда бар тек жалпы ағылшын кітаптарын қолдануға тырысқан едік, ол жеткіліксіз болды. Материал дайындауға біз көп уақыт жұмсадық (әр аптаға презентация, тапсырма әзірлеу). Егер осындай курсты жүйелі жүргізу керек болса, міндетті түрде сапалы оқу-әдістемелік кешен әзірлеу қажет немесе шетелдік ұқсас материалдарды бейімдеп аудару керек. Материал тапшылығы – осы эксперименттің үлкен шектеуі еді. Студенттер де сауалнаманың ашық сұрақтарында осыны айтқан: *«Жақсы курс, бірақ қолымызда бір кітап болса, өз бетімізбен де оқыр едік»*.

Үшіншіден, *оқытушы кадр мәселесі*. Біздің курсты филолог-оқытушы жүргізді. Ол өзі арнайы курстан өткен. Сондықтан, дәл біз ұйымдастырған форматты тұрақты пән ретінде енгізу қиын болуы ықтимал – өйткені арнайы дайындалған мұғалімдер қажет. Бұл да институционалдық шектеу: кадрлық қамтамасыз ету. Біздің жағдайда, курс авторлары өзіміз жүргізген соң мәселе болмады, бірақ эксперимент аяқталған соң, бұны енді кімге тапсырамыз? Университетте мұндай интеграцияланған курсты жүргізе алатын мамандарды көбейту керек болады. Бұл туралы ұсыныс бөлімінде қозғаймыз (CLIL бойынша оқытушыларды даярлау жөнінде).

Төртіншіден, *студенттердің сыртқы жұмысбастылығы*. Бұл тікелей институттың емес, бірақ қоршаған ортаның шектеуі: Жоғары курс студенттері жұмыс істеп, ақша табатыны, уақыт тапшы екені белгілі. Біздің топтағы 25 студенттің 8-і түрлі орталықтарда репетитор немесе мектепте ассистент болып жұмыс істейтінін айтты. Олар кейде сол жұмыстары кесірінен сабақтан қалып қойды немесе үй тапсырмасын жасамады. Осы әлеуметтік фактор біраз әсер етті. Әсіресе [S23] секілді мотивациясы төмендеу студенттерге бұл сылтау болды – *«мен жұмыстан шаршап келем, бұған энергиям жетпейді»* деді. Мұндай нәрсені толық жою мүмкін емес, бірақ ескерту қажет. Университет әкімшілігі студенттердің сабақтан тыс жұмыс істемеуін қадағалауы немесе оқу

жүктемесін азайтуы керек шығар. Алайда, шынайы өмірде оны тыю қиын. Сондықтан, курс форматын сол шындыққа бейімдеу қажет болды: біз кей тапсырмаларды тым көлемді етпей, студенттердің жүгін жеңілдетуге тырыстық. Дегенмен бұл шектеу прогреске әсер етпей қоймады: жұмыспен аса қамтылған студенттердің нәтижесі орташа төмендеу болды.

Бесіншіден, *бағалау шектеулері*. Біздің эксперименттік бағалау іс жүзінде оқытушыларға қосымша жүк болды (пре-пост тест алу, сауалнама алу, сұхбат алу – бұлар курстың ресми талаптарына кірмеді, зерттеу үшін істелді). Мұны әр оқу орнында осылай істеңдер деп күту орынсыз. Сондықтан, болашақта бұл курсты енгізсе, бағалау тетіктерін оңтайландыру керек, мүмкін стантарттау керек. Мысалы, әр семестр соңында тілдік және пәндік интеграцияланған бір емтихан болатындай жүйе керек. Біз жасаған тест әзірге тәжірибелік сипатта, оны стандартты емтихан ретінде қолдану үшін сараптамадан өткізіп, түзету қажет. Осы жағынан, оқу орнында әкімшілік қолдау болса жөн – арнайы методистерді қатыстырып, бағалау құралдарын жетілдіру.

Жалпы алғанда, эксперимент барысында кездескен қиындықтар бізге құнды сабақ болды. Келесі жолы осындай курсты ұйымдастырғанда, біз деңгейі әртүрлі студенттерге жеке траекториялар құруды, материалдық базаны алдын ала даярлауды, уақытты мүмкіндігінше ұлғайтуды, қатысуды қатаңырақ қадағалауды қолға алар едік. Сонымен қатар, зерттеу жүргізу барысында да үйренгеніміз бар: сапалық деректер жинау көп уақыт, күш талап етеді, сұхбаттарды талдау ұзақ процесс екенін көрдік. Бірақ бұл зерттеу компоненті болмаса, біз көптеген маңызды нюансты байқамай қалар едік. Сондықтан зерттеу дизайны дұрыс таңдалғанына қуанамыз – *аралас әдіс* бізге шектеулер мен қиындықтарды да терең түсінуге мүмкіндік берді. Егер тек тестпен ғана шектелсек, жоғарыда айтылған талай жайт сырт көзге көрінбей қалар еді.

Зерттеу нәтижелерінің талқылауы: CLIL әсерінің дәлелдері және деректердің үйлесімділігі

Эксперимент қорытындыларын сандық және сапалық мәліметтер негізінде жан-жақты сипаттадық. Енді осы нәтижелерді жалпы теориялық контекске салып, талқылайық. Басты мәселе – *CLIL технологиясының әсері айқын дәлелденді ме?* Оны қандай дәлелдер қуаттайды, қай аспектілері күтілгендей немесе күтпегендей болды? Сандық пен сапалық деректер бір-бірін қолдай ма, әлде қайшылық бар ма?

Біздің жағдайда, *барлық дереккөздер CLIL курсының оң ықпалын көрсетіп отыр* деп сеніммен айта аламыз. Ең күшті дәлел – эксперименттік және бақылау топтар айырмашылығы: статистикалық өте жоғары маңыздылықпен CLIL-ді оқығандар оқымағандарды басып озды. Бұл объективті критерий. Екіншіден, эксперименттік топтың өзінің алдындағы деңгейімен салыстырғанда айтарлықтай өсуі – ішкі дәлел. Үшіншіден, сол өсу мен айырмашылықтың астарындағы субъективті факторлар (мотивация, сенім, қызығушылық) сапалық түрде анықталып, олар да позитивке өзгергені көрінді. Бұл үшеуі (сыртқы салыстыру, ішкі өзгеріс, субъективті тәжірибе) бір бағытта болғандықтан, *триангуляция* принципі толық жүзеге асты деуге болады. Яғни

әдістемеміздің тиімділігіне *сандық та, сапалық та, теориялық та* тұрғыдан негіз бар.

Сандық-сапалық үйлесімділікке нақты мысал: тест баллдарының өсуі (сандық факт) студенттердің өз сөздерімен: «ағылшын тілінде сөйлеуім жақсарды» (сапалық факт) деуімен сәйкеседі. Тағы бір мысал: мотивация өсімін сауалнама көрсетті (сандық), сұхбаттағы «ынталандым» деген сөздер растады (сапалық). Мұндай параллельдер зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттырады және *басқа факторлардың әсерін* жоққа шығарады. Егер сандық жақсарып, бірақ сапалықта студенттер «пайдасын көрмедік» десе немесе керісінше болса, біз күмәнданар едік. Қуанышқа орай, ондай қайшылық жоқ.

Дейтұрғанмен, *кейбір жайттар* бар, оны да талқылай кетейік. Мысалы, кейбір жоғары деңгейлі студенттің ынтасы мен нәтижесінің төмендеуі – бұл жалпы топ тенденциясына қайшы жеке феномен. Мұны талдадық: курс мазмұны ол үшін тым оңай болған. Бұл не көрсетеді? – CLIL бағдарламасын жасақтағанда, *барлық деңгейдегі үйренушіге сәйкес келетін тапсырмалар* дайындау керек немесе студенттерді іріктеу керек. Біз іріктеуді орта деңгейге шақтаған едік, бірақ 1-2 деңгейі жоғары студент болды. Бұл – біздің зерттеу дизайн шегінде вариация, ол жалпы қорытындыға үлкен әсер етпейді, бірақ жалпылама енгізу тұрғысынан маңызды дерек. Сол сияқты, өте төмен деңгейлі студенттің жағдайы да CLIL-дің тиімділігі шексіз еместігін көрсетеді: егер ағылшынша тым нашар білсе, бір семестрде оны керемет сөйлеуге үйрету қиын. Яғни CLIL курсының тиімділігі бастапқы деңгейге де тәуелді – орта деңгейден төмендерге ұзағырақ не қосымша дайындық керек болуы мүмкін. Бұл да талқылауға түсуі тиіс мәселе. Дегенмен бақылау тобына көз салсақ, біздегі төмен студенттің баллы 55-тен 53-ке түскенімен, бақылаудағылардың кейбірі 50-ден 50 болып қалған, яғни ол да өспеген. Екеуін салыстырғанда, айырма жоқ деуге келеді. Сондықтан CLIL «зиян келтірді» деуге еш негіз жоқ, тек сол студент тұрғысынан «пайда көрмеді», ал бақылау тобының сондай студенті де пайда көрмеген (нөл өсім). Демек, CLIL кем дегенде еш зиянсыз, ал орташа алғанда айтарлықтай пайдалы. Осындай тұжырым жасауға болады.

Осы зерттеуіміздің нәтижелері кеңірек контексте не білдіреді? Бұл сұраққа да тоқталайық. Елімізде көптілді білім беру үрдісі жүріп жатыр, алайда оны қалай тиімді жүзеге асыру керек деген мәселеде нақты әдістеме, дайын маман тапшы. Біздің жұмысымыз көрсеткендей, педагогикалық ЖОО студенттеріне арнайы CLIL курсын енгізу – сол мәселенің бір шешімі бола алады. Болашақ мұғалімдер осы курстан кейін ағылшын тілінде сабақ беруге бір қадам жақындайды. Олар кем дегенде қорқынышын жеңеді, базалық тәжірибе алады, терминологияны үйренеді, әрі қарай өз бетімен даму бағытын түсінеді. Яғни бұл курсты *болашақ мұғалімдердің коммуникативтік құзыреттілігін арттырудың тиімді құралы* деп атауға негіз бар.

Бұл жаңалық емес, шет елдерде мұндай бағдарламалар бар. Мысалы, Еуропаның кей елдерінде пән мұғалімдерін CLIL бойынша қайта даярлау курстары жүргізіледі, онда оларға тіл де үйретіледі, әдістеме де үйретіледі. Нәтижесі де жақсы деп хабарланған. Біздің зерттеу соның бір тәжірибесін Қазақстан жағдайында апробациялау десе болады. Нәтижелері дүниежүзілік

үрдіспен ұштасады. Яғни, біздің елімізде де CLIL болашағы бар, дұрыс бейімделсе, жұмыс істейді.

Алайда, біз тек ЖОО ішіндегі оқу экспериментін қарастырдық. Бұл түлектер мектепке барып, шынымен CLIL әдісімен сабақ бере ме, жоқ па – ол зерттелген жоқ. Бұл – біздің зерттеудің келесі кезеңі болуы мүмкін. Түлектерді бақылап, олардың еңбек жолында осы алған дағдыларын қолдануын зерттеу – өте қызықты болар еді. Егер олар шынымен қолданса, онда біздің бағдарламаның әсері тек құзыреттілікте емес, білім беру жүйесіне нақты үлес қосқанын көрсетеді. Ал егер қолданбаса, демек, жүйеде басқа да кедергілер бар деген сөз (мысалы, мектеп әкімшілігі ағылшынша сабақ беруге мүмкіндік бермейді, ата-аналар қарсы, т.б.). Мұны болашақ зерттеулерге қалдырамыз.

Зерттеуіміздің тағы бір дискуссиялы тұсы – *аралас әдіснаманың нәтижесіне әсері*. Біз методологияны саналы түрде pragmatism позициясына қойдық. Осы арқылы бізге икемділік келді, қажет жерде дизайн өзгеріс енгіздік (мысалы, кей сұхбаттарды жоспарлағаннан ертерек алдық, себебі студент сол кезде қолайлы болды). Мұндай прагматикалық қадамдар зерттеу этикасы мен процедурасын бұзбайды, бірақ классикалық қатаң дизайн ұстанушылар бұған сыни қарауы мүмкін. Біз үшін бастысы – жауап алу болды, қандай жолмен болса да. Бұл субъективизм сияқты көрінуі мүмкін, алайда біз жинаған деректерді қайта тексертіп, бейтараптыққа зиян келмеуін қадағаладық.

Жалпы, CLIL әсерін дәлелдейтін әдебиеттегі деректерге қарасақ, негізінен шет тілін үйренуші оқушыларға қатысты көп (бастауыш, орта мектеп оқушылары). Ал біздің жаңалығымыз – оны мұғалімдердің өзіне қолдану. Бұл тұрғыда біздің жұмысымыз халықаралық деңгейде де қызық болуы мүмкін, өйткені teacher education саласында CLIL әсерін зерттеу енді-енді көрініп келеді. Кейбір жұмыстар бар (мысалы, Азияда мұғалімдерге арналған CLIL тренингінің тиімділігі туралы, олар бізбен үйлеседі: мұғалімдердің тілдік және әдістемелік құзыреті қатар дамиды, бірақ қиындықтар (ресурс, уақыт, қолдау қажеті) да ұқсас. Біз сол жағын да нақты көрсеттік.

Сонымен, зерттеу нәтижелерін талқылауды түйіндесек: біздің гипотезамыз дәлелін тапты. Қалыптастырудың тиімді екені, егер дұрыс жоспарланса, айқын көрінеді. Бұл тиімділік көп аспектілі: тілдік дағды, әдістемелік ептілік, мотивация, сенім, мәдени дағды – барлығы бір курста қамтылып, бәрінде де оң өзгеріс болған. Әрине, бір зерттеумен мәселе толық шешілді деуге болмайды. Дегенмен қолымыздағы дәлелдер осы жолдың дұрыс екенін көрсетеді. Ендігі мақсат – бұл тәжірибені кеңейту, жүйелеу, институционализациялау. Ол туралы төменде ұсыныстар береміз.

Зерттеу нәтижелеріне негізделген ұсыныстар

Аталмыш эксперименттік зерттеу білім беру жүйесіне, нақтырақ айтқанда, болашақ мұғалімдерді даярлау бағдарламасына бірқатар жаңашылдық енгізу керектігін аңғартты. Жиналған деректер мен алынған тәжірибеге сүйене отырып, біз мынандай ұсыныстар кешенін ұсынамыз:

1. *CLIL курсының құрылымын кеңейту және оқу бағдарламасына енгізу*. Эксперимент көрсеткен тиімділікті сақтап қалу және арттыру үшін бұл курсты оқу жоспарында тұрақты пән ретінде бекіту қажет. Яғни факультатив не

эксперимент ретінде бір рет өткізіп қоймай, әр жыл сайын 3-курс студенттеріне (жаратылыстану-математика бағытында) осы «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» курсы оқыту керек. Ол үшін, біздің ойымызша, курстың көлемін аздап *кеңейткен* дұрыс: мысалы, 2 кредиттен 3 кредитке (аптасына 3 сағат) көтеру. Немесе 3-курста 2 кредит, 4-курста 2 кредиттен жалғастыру (екі кезенді курс) формасында ұйымдастыру. Бұл студенттерге игергенін ұмытпай, әрі қарай дамытып, мектептегі практикамен ұштастыруға мүмкіндік береді. Оқу бағдарламасына енгізу үшін университеттің оқу-әдістемелік кеңесінде ұсыныс жасап, пәннің жұмыс бағдарламасын стандартқа сай рәсімдеу қажет. Біз әзірлеген бағдарлама пилоттық нұсқа болса, енді оны ресми силлабус түрінде бекіту керек.

2. *CLIL курсына арналған оқу-әдістемелік материалдар дайындау.* Курс мазмұнын толық қамтитын *оқулық, оқу құралы* әзірлеу – кезек күттірмейтін міндет. Эксперимент кезінде жинақталған материалдар мен әдістемелік нұсқауларды жүйелеп, бір кітапша түрінде басып шығару керек. Онда әр модуль бойынша теориялық түсініктемелер (қазақша және қажет жерінде ағылшынша), практикалық тапсырмалар, мәтіндер, сөздіктер, тапсырма жауабының үлгілері болуы тиіс. Бұл оқу құралы әрі студенттерге көмек, әрі курсты басқа оқытушылардың да жүргізуіне қажет құрал болады. Сонымен бірге, мультимедиа материалдар (бейне, аудио) жинағын да құрастыру керек. Университет қаржыландыруымен электронды ресурс (мысалы, LMS платформада курс модулін жасау) та жасалуы мүмкін. Материалдық базаны нығайтуға ұсыныс ретінде, халықаралық тәжірибеге сүйеніп, кей қолжетімді ресурстарды аударып бейімдеу де айтылуы тиіс. Мысалы, Британдық Кеңес немесе басқа ұйымдардың CLIL-ге қатысты ашық ресурстары бар, соларды қазақ тіліне аударып, адаптациялау уақыт үнемдейді. Мұндай жобаларға университеттің шет тілі кафедрасын, әдіскерлерді тартуды ұсынамыз.

3. *Оқытушыларды CLIL әдістемесі бойынша даярлау.* Курсты тиімді өткізу үшін оны жүргізетін оқытушылардың өзі де арнайы біліктілікке ие болуы қажет. Сондықтан университет базасында *оқытушыларға арналған тренинг* ұйымдастыруды ұсынамыз. Бұл тренингте CLIL принциптері, екі тілді аудиториямен жұмыс тәсілдері, материал әзірлеу, бағалау жолдары үйретіледі. Тренингке қатысушылар: шет тілі оқытушылары және пән оқытушылары жұптасып қатысқаны жөн. Өйткені CLIL табиғаты командалық оқытуды меңзейді. Біздің экспериментте сондай команда болды, енді оны көбейту керек. Университет әр кафедрадан (мәселен, математика, физика, химия, биология кафедраларынан) ағылшын тілін жеткілікті білетін 1-2 оқытушыны іріктеп, шет тілдері кафедрасымен бірігіп семинар өткізсе болады. Сондай-ақ, сыртқы мүмкіндіктерді де пайдалану қажет: Erasmus+ сияқты жобалар арқылы шетелде CLIL бойынша тағылымдамадан өткізу, вебинарларға қатыстыру. Мұндай дайындықтан өткен мұғалімдер кейін өз факультеттерінде CLIL курстарын жүргізе алады немесе қалыптасып келе жатқан көптілділік бағдарламалары аясында кеңесші бола алады. *Кадрлық әлеуетті арттыру* – CLIL-ді жүйелі енгізудің түйінді шарты.

4. *Жүйелі қолдау және қауымдастық құру.* Студенттер курс аяқталған соң да өз дағдыларын ұмытпауы үшін және оларды ары қарай шыңдау үшін университет негізінде тұрақты *English Club* немесе *CLIL Club* құрылғаны жөн. Онда осы курсты тәмамдаған студенттер аптасына немесе айына бір рет жиналып, ағылшын тілінде кәсіби тақыптарды талқылап тұратын мүмкіндік болсын. Бұл өзара қолдау көрсетудің тиімді жолы. Тіпті бітіруші түлектер мектепке кеткен соң да онлайн қосылып, тәжірибе алмасатын қауымдастық ретінде ұстауға болады. Мұндай *эмоциялық қолдау жүйесі* жас мамандарға сенім береді, кездескен қиындықтарын бөлісіп, кеңес сұрауға мүмкіндік тудырады. Зерттеуде анықталғандай, көптеген түлектерге оқу орнын бітіргеннен кейін қолдау азаяды да, олар жалғыз қалады; ал егер артында осындай клуб түрінде болса да, қолдаушы орта қалса, олар өздерінің көптілді білім беру миссиясын жалғастыруға мотивациясын сақтайды. Сондықтан университет жанынан «Көптілді жас ұстаздар клубы» сияқты ұйым құруды ұсынамыз. Оның шараларын кафедралар, көптілді білім беру орталығы қадағалап, кейде ресурспен көмектесіп отырса, бір-екі жылда ол өзі өсіп, дәстүрге айналып кетуі мүмкін.

5. *Материалдық-техникалық ресурстарды жақсарту.* CLIL сабақтарына арнайы жабдықталған сынып (мысалы, шағын тілдік кабинет) бөлу ұсынылады. Онда проектор, аудио жүйесі, интерактивті тақта, ағылшынша кітаптар бұрышы, ғаламторға қолжетімді компьютер сияқты инфрақұрылым болуы керек. Біздің эксперименттік топ қарапайым аудиторияда өтті, құралдарды тасып жүруге тура келді. Егер тұрақты кабинет болса, уақыт үнемделеді, сабақ тиімділігі артады. Сонымен бірге, кафедра кітапханасын толықтыру керек: ағылшын тілінде нақты ғылымдарға қатысты анықтамалықтар, сөздіктер, оқу-әдістемелік журналдар алдырту. Студенттер өз бетінше соларды оқып, тілін жаттықтыруға мүмкіндік алады. Университет бюджетінде халықаралық әдебиетке жазылу, сатып алу қарастырылса дұрыс. Ақпараттық технологияларды да көбірек қосу қажет – мысалы, онлайн платформалар (Kahoot, Quizlet, т.б.) қолдану үшін студенттерге кампуста Wi-Fi қолжетімді болса, гаджетпен жұмыс істеуді де курсқа енгізуге болады. Біздің курста бұлар шектеулі қолданылды (кейде студенттердің интернеті өздерінде болмады). Сондықтан, *материалдық қамтамасыз ету* жағын жақсарту арқылы курс сапасын келесіде көтеруге әбден болады.

6. *Пәндік-тілдік интеграцияны оқу үрдісінің басқа компоненттеріне де кеңейту.* Бір элективті курс өткізу жеткіліксіз болуы мүмкін; тәжірибені үлкейту үшін негізгі пәндерді оқытуда да элементтер енгізуге болады. Мысалы, педагогикалық практиканы өткізгенде студенттерге бір-екі сабақты ағылшын тілінде жүргізу міндетін рәсімдеу; немесе диплом жұмысын орындау барысында әдебиетке шолу бөлімінің бір бөлігін ағылшынша жасау талабы. Осы сияқты шағын талаптар жалпы бағдарламаға енсе, түлектердің коммуникативтік құзыреті барынша жетіліп шығады. Біздің зерттеу тек арнайы курсты қарастырды, бірақ оның табысы бұл тәсілді кең қолдануға болатынын айғақтайды. Сондықтан, университеттің оқу бөліміне ұсыныс – *барлық мүмкін жерден интеграция элементтерін қосу.* Әрине, оны бірден істеп жіберу қиын,

бірақ кезең-кезеңмен енуі тиіс. Мысалы, қазір кейбір пәндер ағылшын топтарына ағылшынша жүргізіледі, сол тәжірибені қазақ топтарында да жартылай енгізуге болады (кейбір модульдерін ағылшын тіліндегі материалмен өткізу). Бұл жүйелік ұсыныс көп талқылауды қажет етеді, бірақ біздің жұмыс оған бағыт-бағдар береді деп санаймыз.

7. *Эмоциялық қолдау механизмдерін құру.* Зерттеу барысында эмоционалды кедергілер мәселесі шыққандықтан, ұсыныс ретінде – студенттердің психологиялық тренингтерге қатысуын қамтамасыз ету. Мысалы, университет психологтары «Қоғам алдында сөйлеу қорқынышы» немесе «Өзін-өзі тиімді сезіну» тақырыптарында арнайы тренингтер өткізе алады. Оны жалпы 3-4 курс студенттеріне, әсіресе көптілділік тобына арнап ұйымдастыру қажет. Бұл шаралар курспен қатарлас болса, студенттер одан екі есе пайда алар еді. Бізде мұндай қолдау болмады (кейбір психологиялық әңгімелерді оқытушының өзі бейресми жүргізгені болмаса). Енді ресмилендіру қажет. Сондай-ақ, мотивация үшін шетелдік мамандармен кездесу ұйымдастыру – керемет стимул. Мысалы, тәжірибелі CLIL мұғалімдерін (қазақстандық немесе шетелдік) шақырып гость лекция өткізу. Олар болашақ мұғалімдермен өз тарихын бөліссе, студенттерге үлгі болады. Мұны да ойластырған жөн. Яғни, жалпы алғанда, студенттердің *эмоциялық және рухани тұрғыда* өсуіне әсер ететін қосымша шаралар кешенін жасау – ұсынысымыздың бір тармағы.

8. *Білім беру саясаты деңгейіндегі қолдау.* Бұл ұсыныс университеттен жоғары орындарға бағытталған: Ғылым және жоғары білім министрлігі, білім беруді дамытудың жол карталары аясында болашақ мұғалімдердің шет тілінде коммуникативтік құзыретін арттыруды ресми міндетке енгізу керек. Мысалы, мұғалім даярлау стандарттарына «кәсіби ағылшын тілі» бойынша оқыту кредитін міндеттеу. Егер нормативтік базаға енгізілсе, барлық педагогикалық ЖОО осындай курстарды өткізуге мәжбүр болады және қаржы, сағат бөлінеді. Қазір ондай арнайы талап жоқ, көбіне жергілікті бастама деңгейінде қалып тұр. Біз ұсынып отырған тәжірибе республика бойынша таратылса, оның әсері көп болмақ (бұл арада біздің зерттеуіміз көшбасшы рөл атқара алады). Сондықтан, диссертация нәтижелері ретінде министрлікке ұсыныс хат жіберуге болады, оның ішінде осы эксперименттің нәтижелері жазылып, «талабыңызға енгізіңіз» деп ұсынылады. Бұған қоса, мұғалімдердің біліктілік арттыру бағдарламаларына да CLIL курстарын қосу ұсынылады – яғни қазіргі қызметтегі мұғалімдер де игерсін. Бірақ бұл біздің зерттеу аясынан тыс шаруа, дегенмен нәтижелеріміз оны да қолдайды. Өйткені жас мамандар сияқты, тәжірибелі мұғалімдер де дәл осындай қиындықтармен бетпе-бет келуде (тілдік барьер, методикалық білмеу), сондықтан, ұсыныс ауқымын кеңірек алсақ, *көптілді білім берудің кадр әлеуетін ұлттық деңгейде жоспарлы дамыту* керектігі туындайды [3, p. 801-810].

Жоғарыдағы ұсыныстар біздің зерттеудің тәжірибелік маңызын айшықтайды. Олар тікелей осы зерттеу барысында байқалған қажеттіліктер мен мүмкіндіктерден туындап отыр [190]. Бұл ұсыныстарды жүзеге асыру – болашақта Қазақстанның көптілді білім беру жүйесін нығайтуға өз үлесін

қосары сөзсіз. Біз зерттеу нәтижелерін тек қағаз жүзінде қалдырмай, нақты іс-шараларға трансформациялау мақсатында осы ұсыныстарды тиісті орындарға жеткіземіз.

Қорытындылай келе, эксперименттік-зерттеу жұмысы өзінің мақсатына жетіп, болашақ жаратылыстану-математикалық пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы арқылы кәсіби шет тілі коммуникативтік құзыретін қалыптастыру мүмкін әрі тиімді екендігін дәлелдеді. Сандық деректер курстың нәтижелілігін көрсетті, сапалық деректер оның механизмдерін түсіндіруге көмектесті. Бұл нәтижелерді негізге ала отырып, аталмыш әдістемені оқу жүйесіне ендіру бойынша нақтылы ұсыныстар берілді. Әлбетте, кез келген инновация секілді, CLIL технологиясын да тарату жүйелі жоспарды, ресурсты қажет етеді. Біздің жұмыс оның ғылыми-әдістемелік негізін қалады, ендігі кезек – оны практикаға кең көлемде енгізу. Жоғарыда аталған ұсыныстар сол жолдағы алғашқы қадамдар болмақ. Зерттеу барысында алынған білім мен тәжірибе алдағы уақытта да көптілді білім беру үрдісін жетілдіру ісінде пайдалы болып, жаңа зерттеулерге негіз болады деп сенеміз.

ҚОРЫТЫНДЫ

«Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру» тақырыбындағы диссертациялық зерттеу жұмысы аясында Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін жаңғырту және үштілді білім беру саясатын жүзеге асыру мәселелерімен тығыз байланысты өзекті ғылыми-педагогикалық міндет шешілді. Зерттеу барысында алға қойылған мақсатқа қол жеткізіліп, ғылыми болжам толығымен расталды. Жүргізілген теориялық және тәжірибелік-эксперименттік жұмыстардың нәтижелері болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пәндер мұғалімдерін даярлаудың әдістемелік жүйесін жетілдіруге бағытталған бірқатар маңызды ғылыми тұжырымдар мен практикалық ұсыныстарды негіздеуге мүмкіндік берді.

Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін зерделеу барысында «кәсіби бағытталған шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік» ұғымының мәні мен мазмұны нақтыланды. Бұл құзыреттілік жай ғана шет тілін меңгеру емес, оны кәсіби-педагогикалық қызметтің құралы ретінде, атап айтқанда, пәндік мазмұнды түсіндіру, сыныпты басқару және ғылыми дискурсқа қатысу үшін тиімді қолдану қабілеті ретінде айқындалды. Зерттеу жұмысында CLIL (Content and Language Integrated Learning) технологиясының 4C тұжырымдамасы (Мазмұн, Қарым-қатынас, Таным, Мәдениет) болашақ жаратылыстану-математика бағытындағы мұғалімдерді даярлаудың ең оңтайлы әдіснамалық тұғыры екендігі дәлелденді. Бұл тәсіл тілдік және пәндік мақсаттардың біртұтастығын қамтамасыз етіп, студенттердің когнитивтік белсенділігін арттыруға және кәсіби мотивациясын күшейтуге ықпал ететіні анықталды. Сонымен қатар, кәсіби бағытталған шет тілдік құзыреттіліктің құрылымдық компоненттері ретінде лингвистикалық, прагматикалық, стратегиялық және әлеуметтік-мәдени субқұзыреттер бөліп көрсетілді және олардың әрқайсысының мазмұндық сипаттамасы берілді.

Зерттеудің екінші кезеңінде болашақ мұғалімдердің кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің құрылымдық-мазмұндық моделі жасалды. Бұл модель мақсаттық, мазмұндық, үдерістік, диагностикалық және нәтижелік компоненттерден тұратын біртұтас жүйе ретінде ұсынылды. Модельдің мақсаттық компоненті білім беру бағдарламасының нәтижелерімен үндессе, мазмұндық компоненті кәсіби тақырыптар мен педагогикалық қарым-қатынас жағдаяттарын қамтыды. Үдерістік компонентте интерактивті оқыту әдістері, скаффолдинг стратегиялары және жобалық жұмыстар қарастырылса, диагностикалық компонент бағалау критерийлері мен өлшем құралдарын айқындады. Ұсынылған модель оқу үдерісін жүйелі ұйымдастыруға, тілдік және пәндік мақсаттарды кіріктіруге, сондай-ақ студенттердің өзіндік жұмысын бағыттауға мүмкіндік беретін икемді құрал екендігін көрсетті. Сонымен бірге, құзыреттілікті тиімді қалыптастырудың негізгі педагогикалық шарттары айқындалды. Олардың қатарына пәндік мазмұн мен тілдік мақсаттарды

теңгерімді жоспарлау, кәсіби бағытталған тілдік орта құру, рефлексивті оқыту тәжірибесін енгізу және пән мен тіл оқытушыларының пәнаралық ынтымақтастығын қамтамасыз ету жатады.

Зерттеудің практикалық кезеңінде «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» атты авторлық элективті курс әзірленіп, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің оқу үдерісіне енгізілді. Курс мазмұны болашақ мұғалімдерге академиялық ағылшын тілін, ғылыми ұғымдарды түсіндіру әдістемесін, сыныпты басқару тілін (Classroom Management Language) және кері байланыс беру дағдыларын меңгертуге бағытталды. Курс модульдік жүйеде құрылып, теориялық білімді практикалық жаттығулармен, микросабактар өткізумен және бейнеталдаумен ұштастырды. Бұл әдістемелік шешім студенттерге теориялық білімдерін шынайы кәсіби жағдаяттарда қолданып көруге, өз қателіктерінен сабақ алуға және өзара тәжірибе алмасуға жағдай жасады.

Жүргізілген педагогикалық эксперимент нәтижелері ұсынылған модель мен әдістемелік жүйенің тиімділігін сенімді түрде дәлелдеді. Эксперимент барысында алынған сандық мәліметтер студенттердің коммуникативтік құзыреттілік деңгейінің айтарлықтай өскенін көрсетті. Атап айтқанда, эксперименттік топтағы студенттердің коммуникативтік құзыреттілік деңгейінің орташа көрсеткіші 15,1 баллға (60,4-тен 75,5-ке дейін) жоғарылады, ал дәстүрлі әдістемемен оқыған бақылау тобындағы өсім небәрі 4,9 балды құрады. Студенттің t-критерийі бойынша есептелген статистикалық талдау нәтижелері ($p < 0.001$) топтар арасындағы айырмашылықтың кездейсоқ емес, нақ осы арнайы курстың әсерінен болғанын растады. Сонымен қатар, сапалық зерттеу әдістері (сұхбат, бақылау, сауалнама) арқылы алынған деректер студенттердің психологиялық дайындығындағы оң өзгерістерді айғақтады. Self-Efficacy Scale сауалнамасының нәтижелері эксперименттік топ студенттерінің шет тілінде сабақ беруге деген сенімділігінің 3,2-ден 4,0 балға дейін артқанын көрсетті. Сұхбат барысында студенттер тілдік кедергілерді жеңгенін, кәсіби терминологияны еркін қолдана бастағанын және болашақ мамандықтарына деген қызығушылықтарының артқанын атап өтті. Бұл нәтижелер CLIL технологиясының тек білім беру құралы ғана емес, сонымен қатар кәсіби мотивацияны арттырудың қуатты факторы екенін дәлелдейді.

Зерттеу барысында анықталған қиындықтар мен шектеулер де назардан тыс қалмады. Атап айтқанда, студенттердің бастапқы тілдік деңгейінің әркелкілігі, оқу-әдістемелік ресурстардың жетіспеушілігі және уақыт тапшылығы сияқты мәселелер эксперимент барысында белгілі бір кедергілер келтірді. Дегенмен, бұл қиындықтарды еңсеру жолдары (дифференциалды тапсырмалар беру, қосымша консультациялар ұйымдастыру, цифрлық ресурстарды пайдалану) зерттеу барысында сынақтан өтіп, әдістемелік ұсыныстар ретінде рәсімделді. Сапалық талдау нәтижелері көрсеткендей, позитивті психологиялық климат пен қолдаушы ортаны құру студенттердің сенімсіздігін жеңуге және оқу нәтижелерін жақсартуға үлкен септігін тигізді.

Диссертациялық жұмыстың қорытындысы бойынша жоғары оқу орындарындағы педагогикалық үдерісті жетілдіруге бағытталған бірқатар

ғылыми-практикалық ұсыныстар тұжырымдалды. Біріншіден, «Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» курсы педагогикалық жоғары оқу орындарының жаратылыстану-математика бағытындағы білім беру бағдарламаларына міндетті немесе элективті пән ретінде кеңінен енгізу ұсынылады. Бұл курс болашақ мұғалімдердің тілдік және пәндік құзыреттіліктерін кіріктіріп дамытуға мүмкіндік беретін тиімді құрал. Екіншіден, CLIL әдістемесі бойынша қазақстандық контекстке бейімделген оқу құралдары мен цифрлық ресурстар базасын жасақтау қажеттілігі туындап отыр. Үшіншіден, пән оқытушылары мен шет тілі оқытушыларының бірлескен жұмысын (team teaching) ұйымдастыру және оқытушыларға арналған біліктілікті арттыру курстарын жүйелі өткізу маңызды. Төртіншіден, университет базасында студенттерге сабақтан тыс уақытта тілдік тәжірибе алмасуға және өзара менторлық қолдау көрсетуге мүмкіндік беретін қауымдастықтар (CLIL Club) құру қажет.

Қорыта айтқанда, жүргізілген диссертациялық зерттеу Қазақстан Республикасындағы үштілді білім беру саясатын жүзеге асыруға, бәсекеге қабілетті, жаңа формациядағы педагог кадрларды даярлау сапасын арттыруға елеулі үлес қосады. Ұсынылған құрылымдық-мазмұндық модель мен әдістемелік жүйе педагогикалық жоғары оқу орындарының тәжірибесінде қолдануға толық дайын және болашақта осы бағыттағы зерттеулерді жалғастыруға негіз бола алады. Зерттеу нәтижелері еліміздің білім беру жүйесін халықаралық стандарттарға сәйкестендіру және жастардың ғылыми-педагогикалық әлеуетін арттыру ісінде маңызды рөл атқарады деп сеніммен айтуға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Қазақстан Республикасы Үкіметінің Қаулысы. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: 2023 жылдың 28 наурызда, №248 бекітілген // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000>. 06.08.2025.
- 2 Оқу-ағарту министрлігі 2023 жылдан бастап педагогикалық мамандықтарды ашу үшін колледждерге қойылатын біліктілік талаптарын күшейтті // <https://primeminister.kz/news/oku-agartu-ministrligi-2023>. 06.08.2025.
- 3 Sarmurzin Y., Amanzhol N., Toleubayeva K. et al. Challenging aspects of Kazakhstan's trilingual education policy: evidence from a literature review // *Asia Pacific Education Review*. – 2024. – Vol. 25, №4. – P. 801-811.
- 4 Djuraeva M. Multilingualism, nation branding, and the ownership of English in Kazakhstan and Uzbekistan // *World Englishes*. – 2022. – Vol. 41, №1. – P. 92-103.
- 5 Li W. Research perspectives on bilingualism and multilingualism // In book: *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. – Hoboken: John Wiley and Sons, 2009. – P. 3-17.
- 6 A New Framework Strategy for Multilingualism / Communication from the Commission to the Council et al. – Brussels, 2005. – 30 p.
- 7 Hornberger N.H. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience) // *Language Teaching*. – 2009. – Vol. 42, №2. – P. 197-211.
- 8 Mehisto P., Kambatyrova A., Nurseitova K. Three in one? Trilingualism in policy and educational practice // In book: *Educational reform and internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan*. – Cambridge, 2014. – P. 152-177.
- 9 Karabassova L. Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): Evidence from a trilingual context // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2018. – Vol. 25, №3. – P. 787-799.
- 10 Қазақстан Республикасы Президентінің Жарлығы. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы: 2016 жылдың 1 наурызда, №205 бекітілген // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1600000205>. 10.10.2025.
- 11 Концепция полиязычного образования / Национальная Академия образования им. И. Алтынсарина. – Астана, 2022. – 141 с.
- 12 Новые подходы к обучению и поддержка молодых талантов: МОН РК о развитии отечественного образования и науки // primeminister.kz. 06.08.2025.
- 13 Karabassova L. Is top-down CLIL justified? A grounded theory exploration of secondary school Science teachers' experiences // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2020. – Vol. 25, №4. – P. 1530-1545.
- 14 Aubakirova B., Mandel K.M., Benkei-Kovacs B. European experience of multilingualism and the development of multilingual education in Kazakhstan // *Hungarian Educational Research Journal*. – 2019. – Vol. 9, №4. – P. 689-707.

- 15 Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 683 с.
- 16 Почепцов Г. Теория коммуникации. – М., 2001. – 651 с.
- 17 Леонтьев А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. – М., 2001. – 443 с.
- 18 Рябенко Н.Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08. – М., 2019. – 174 с.
- 19 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы: Эдельвейс. – 2010. – 344 с.
- 20 Бим Л.М. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // В кн.: Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М., 2007. – С. 156-163.
- 21 Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
- 22 Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентовнеязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2012. – 238 р.
- 23 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М., 2002. – 239 с.
- 24 Canale M.A., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Appl Linguist.* – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
- 25 Hymes D.H. On Communicative Competence // In book: *Sociolinguistics. Selected Readings.* – London, 1972. – P. 269-293.
- 26 Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests.* – Oxford, 1996. – 377 p.
- 27 Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования. – Караганда, 2010. – 40 с.
- 28 Marsh D. CLIL/EMILE - the European dimension: actions, trends and foresight potential. – Jyväskylä, 2002. – 203 p.
- 29 Cummins J. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters: working papers on Bilingualism, №19: bilingual education project. – Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 9 p.
- 30 Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // In book: *Input in Second Language Acquisition.* – Rowley (MA), 1985. – P. 235-253.
- 31 Genesee F. Early bilingual development: one language or two? // *Journal of child language.* – 1989. – Vol. 16, №1. – P. 161-179.
- 32 Brinton D., Wesche M., Snow A. *Content-Based Second Language Instruction.* – Chicago, 2004. – 283 p.
- 33 Dafouz E., Smit U. *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University.* – Cham: Springer, 2019. – 152 p.

- 34 Dearden J. English as a medium of instruction - a growing global phenomenon. – London, 2014. – 40 p.
- 35 Kleinerman A. Teaching Akkadian in the Ancient Near East // History of the Akkadian Language. – 2021. – Vol. 2. – P. 37-65.
- 36 Weber J., Horner K. The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: Progress or regress? // Language, Culture and Curriculum. – 2012. – Vol. 25, №1. – P. 3-15.
- 37 Lambert W.E. Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment. – NY., 1972. – 248 p.
- 38 Cummins J. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. – Clevedon, 1984. – 320 p.
- 39 Bullock A. A language for life. – London, 1975. – 609 p.
- 40 Britton J. Language and learning. – Oxford: University of Miami Press, 1973. – 296 p.
- 41 Barnes D. Language and Learning in the Classroom // Journal of Curriculum Studies. – 1971. – Vol. 3, №1. – P. 27-38.
- 42 Brinton D., Wesche M., Snow A. Content-Based Second Language Instruction. – Ann Arbor, 2003. – 304 p.
- 43 Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford, 1982. – 201 p.
- 44 Snow A.M., Brinton D.M. The Content-Based Classroom. – Ed. 2nd. – Oxford, 2017. – 376 p.
- 45 Lyster R. Learning and Teaching Languages Through Content. – Amsterdam, 2007. – 172 p.
- 46 Genesee F., Lindholm-Leary K. Two case studies of content-based language education // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. – 2013. – Vol. 1, №1. – P. 3-33.
- 47 Marsh D., Maljers A., Hartiala A.-K. Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors. – Jyväskylä, 2001. – 253 p.
- 48 Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): a development trajectory. – Córdoba: University of Córdoba. – 2012. – 515 p.
- 49 Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe / European Commission. – Brussels, 2006. – 82 p.
- 50 Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the European spotlight / ed. A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff – Graz, 2007. – 178 p.
- 51 Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. – Cambridge, 2010. – 184 p.
- 52 Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – London: Macmillan Education, 2008. – 238 p.
- 53 Ikeda M. Does CLIL Work for Japanese Secondary School Students? Potential for the 'Weak' Version of CLIL // International CLIL Research Journal. – 2013. – Vol. 2, №1. – P. 31-43.

- 54 Butler Y. Content-Based Instruction in EFL Contexts: Considerations for Effective Implementation // Japan Association for Language Teaching. – 2005. – Vol. 27, №2. – P. 227-245.
- 55 Smit U., Dafouz E. Integrating content and language in higher education // AILA Review. – 2012. – Vol. 25. – P. 1-12.
- 56 Lo Y.Y. How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2015. – Vol. 18, №3. – P. 270-288.
- 57 Yang W. Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2015. – Vol. 18, №4. – P. 361-382.
- 58 Sun Z. The Development and Reform of Bilingual Education in China // J of Social Science Humanities and Literature. – 2024. – Vol. 7, №1. – P. 132-143.
- 59 Park J.-K., Reinders H., Lee J.S. A Brief History of English Language Education in Korea // In book: New Language Learning and Teaching Environments. – London, 2025. – P. 1-17.
- 60 Merino J.A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2018. – Vol. 21, №1. – P. 79-92.
- 61 Castellano-Risco I., Alejo-González R., Piquer-Píriz A.M. The development of receptive vocabulary in CLIL vs EFL: Is the learning context the main variable? // System. – 2020. – Vol. 91. – P. 102263.
- 62 Dalton-Puffer C. Outcomes and processes in Content-and-language-integrated learning: current research from Europe // In book: Future Perspectives for English Language Teaching. – Heidelberg, 2008. – P. 139-157.
- 63 Wolff D. Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? // ASp. la revue du GERAS. – 2003. – Vol. 41-42. – P. 1-16.
- 64 Marsh D., Marsland B., Stenberg K. Integrating Competencies for Working Life. – Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001. – 262 p.
- 65 Walqui A. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – Vol. 9, №2. – P. 159-180.
- 66 Hammond J. Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education. – Marrickville, 2001. – 116 p.
- 67 Katingo V. Scaffolding for CLIL lessons // In book: Promoting CLIL implementation in EuropeI. – Thessaloniki, 2019. – P. 147-167.
- 68 Meyer O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching // In book: Basic Issues in EFL Teaching and Learning. – Heidelberg, 2013. – P. 265-284.
- 69 Muñoz-Luna R. From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language

// PROFILE Issues in Teachers' Professional Development. – 2014. – Vol. 16, №1. – P. 167-180.

70 Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol. 10, №5. – P. 543-562.

71 Hariyanto, Joyoatmojo S., Nurkamto J. et al. The Influence of Inquiry-Based Learning Materials towards Students' Achievement // Journal of Physics: Conference Series. – 2019. – Vol. 1339, №1. – P. 012067.

72 Pavón Vázquez V. et al. Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction Through Task-Based Activities in CLIL // Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. – 2015. – Vol. 23. – P. 75-91.

73 Marsh D., Pérez W.D., Morales M.E. Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and content and language integration // Journal of e-Learning and Knowledge Society. – 2019. – Vol. 15, №1. – P. 55-65.

74 Leontjev D., deBoer M. Conceptualising Assessment and Learning in the CLIL Context. An Introduction // In book: Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms: Approaches and Conceptualisations. – Cham: Springer, 2020. – P. 1-27.

75 Polyakova O., Ibáñez A. Assess for CLIL success: Present and future developments in multilingual environments // In book: Present and future developments in multilingual environments. – València, 2018. – P. 77-92.

76 Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Content-Based Second Language Instruction. – Boston, 1989. – 241 p.

77 Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: Past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2012. – Vol. 15, №3. – P. 315-341.

78 Martin M.J.F. The European Framework for CLIL Teacher Education // Language Teaching. – 2011. – Vol. 44, №3. – P. 401-402.

79 Costa F., Coleman J. A survey of English-medium instruction in Italian higher education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2013. – Vol. 16, №1. – P. 3-19.

80 Lasagabaster D., Doiz A. CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences // Language Awareness. – 2016. – Vol. 25, №1-2. – P. 110-126.

81 Cinganotto L. AI-CLIL: Artificial Intelligence for CLIL methodology // Status Quaestionis. – 2025. – №29. – P. 225-246.

82 Goodman B., Karabassova L. Bottom-Up and Top Down: Comparing Language-in-Education Policy in Ukraine and Kazakhstan. In Silova, I & M. Chankseliani, M (eds.). Comparing Post-Socialist Transformations: purposes, policies, and practices in education. Oxford: Symposium Books // In book: Comparing Post-Socialist Transformations: purposes, policies, and practices in education. – Oxford, 2018. – P. 147-166.

- 83 Mehist P., Winter L. et al. CLIL as a conduit for a trilingual Kazakhstan // *Language Learning Journal*. – 2023. – Vol. 51, №6. – P. 691-705.
- 84 Goodman B., Assylbekova A., Yembergenova A. EMI and CLIL in Kazakhstanian Higher Education: Current Policies and Future Possibilities // *Chinese Journal of Applied Linguistics*. – 2025. – Vol. 48, №1. – P. 12-29.
- 85 Ayapova T., Seidaliyeva, G., Shayakhmetova D. et al. The model of CLIL teacher training and retraining Center in the content of multilingual education // *Elementary Education Online*. – 2020. – Vol. 19, №4. – P. 336-342.
- 86 Omarbekova G. Implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) at the University Level // *Linguistic Forum - A Journal of Linguistics*. – 2020. – Vol. 2, №1. – P. 8-14.
- 87 Абдрахменова Г., Исабекова Г. Предметно-языковое интегрированное обучение в условиях непрерывного образования в Республике Казахстан // *3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация*. – 2024. – Т. 3, №3. – С. 149-158.
- 88 Karabassova L. CLIL or “just good teaching” in Kazakhstan? // *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. – 2019. – Vol. 13, №27. – P. 55-81.
- 89 Green-Eneix C., De Costa P.I. Professional Vulnerability in Adopting a CLIL Pedagogy at a Neoliberal Restructured University in Kazakhstan // *Chinese Journal of Applied Linguistics*. – 2025. – Vol. 48, №1. – P. 70-89.
- 90 Montgomery D.P., de Costa P.I., Novitskaya Y. Forging CLIL Teacher Identities in Kazakhstan: Developmental Pathways of Two University Teachers // *Chinese Journal of Applied Linguistics*. – 2025. – Vol. 48, №1. – P. 30-49.
- 91 Satayev M., Barrios E., Fernandez-Costales A. et al. The Effect of CLIL Combined with Language Instruction on Language Learning and the Role of Individual and Institutional Factors in Students’ Perspectives: Empirical Evidence from Kazakhstan // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2022. – Vol. 18, №10. – P. em2160.
- 92 Konyssova A., Atemova K., Chakanova S. et al. Experience of CLIL in the Natural Science Disciplines in Kazakhstan’s Schools // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – Vol. 17, №5. – P. 1588-1602.
- 93 Бакирова К., Туктасинова А. Биологиялық білім беру бағдарламаларында CLIL технологиясын іске асыру // *ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы*. – 2020. – Т. 65, №4. – Б. 21-34.
- 94 Yesmuratova A., Shayakhmetova D. CLIL approach in Kazakhstan: learners’ perception and experiences // *Педагогика и Методы Обучения*. – 2021. – №4(57). – С. 15-21.
- 95 Tuktassinova A., Bakirova K., Kitapbayeva A. et al. Implementation of content and language integrated learning in biology education programs // *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*. – 2024. – №56. – P. 807-816.
- 96 Karabassova L., San Isidro X. Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers’ perceptions and practices in Kazakhstan // *International Journal of Multilingualism*. – 2020. – Vol. 20, №2. – P. 556-575.

97 Bedeker M., Ospanbek A., Simons M. et al. I can easily switch to the Kazakh language, also to the Russian language: reimagining Kazakhstani CLIL implementation as a third space // *Language, Culture and Curriculum*. – 2024. – Vol. 37, №2. – P. 121-138.

98 Bedeker M., Kerimkulova S. My English seems not enough: moving from language deficit views to Kazakhstani CLIL (content and language integrated learning) teachers' funds of knowledge // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2025. – Vol. 33, №4. – P. 1475-1493.

99 Li X. Investigation of Teachers' Perceptions and Practices of the Use of Translanguaging in CLIL Classrooms // *Journal of Education and Educational Research*. – 2024. – Vol. 10, №3. – P. 45-52.

100 Жетписбаева Б.А., Дьяков Д.В., Жанкина Б.Ж. Опыт ресурсного обеспечения дистанционного CLIL обучения в Казахстане // *Вестник Карагандинского университета*. – 2022. – Т. 108, №4. – С. 121-128.

101 Kuzembayeva G., Umarova A., Maydangalieva Z. et al. Content and Language Integrated Learning Practices in Kazakhstan Secondary Schools During COVID-19 Pandemic // *Contemporary Educational Technology*. – 2022. – Vol. 14, №2. – P. ep362.

102 Sengerbekova B., Smakova K., Avasi V. Project-based learning (PBL) in a CLIL classroom: the case of Kazakhstan // *Pedagogy and Teaching methods*. – 2024. – Vol. 2024, №1(66). – P. 6-15.

103 Бедебаева М., Кадирбаева Р. Методика смешанного обучения школьному курсу информатики с применением подхода CLIL // *3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация*. – 2024. – Т. 2, №2. – С. 154-165.

104 Begimbetova G., Abdigapbarova U., Abdulkarimova G. et al. Use of ICT in CLIL-classes for the Future Teachers Training // *ICMET 2022: 2022 the 4th internat. conf. on Modern Educational Technology*. – Macau, 2022. – P. 98-104.

105 Novitskaya Y., Gordon R., Hartman D. et al. Curators and Mediators of Language, Content, Pedagogy, and Technology: Teachers' Expanding Roles in Fully-Online CLIL Contexts // *Chinese Journal of Applied Linguistics*. – 2025. – Vol. 48, №1. – P. 50-69.

106 Жетписбаева Б.А., Чижевская Ю.Т., Сырымбетова Л.С. Экспертные представления о развитии CLIL образования в Казахстане // *Известия. Серия: Педагогические науки*. – 2023. – Т. 71, №4. – С. 12-22.

107 Жетписбаева Б.А. Особенности применения CLIL технологии в условиях дистанционного обучения в организациях образования Республики Казахстан // *Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика*. – 2021. – Т. 102, №2. – С. 188-194.

108 Montgomery D.P., De Costa P.I. Leveraging Relational Agency: CLIL Teacher Collaboration in One Kazakhstani University // *RELC Journal*. – 2024. – Vol. 56, №2. – P. 419-429.

109 Karabassova L. Understanding Trilingual Education Reform in Kazakhstan: Why Is It Stalled? // In book: *Education in Central Asia: A kaleidoscope of challenges and opportunities*. – Cham: Springer, 2020. – P. 37-51.

110 Dontsov S., Burdina E. Educating teachers for content and language integrated learning in Kazakhstan: developing positive attitudes // *Problems of Education in the 21st Century*. – 2018. – Vol. 76, №2. – P. 140-158.

111 Nartayeva M., Zhylysbayeva A., Guven S. Investigation into the efficacy of CLIL technology on biology teachers' professional competence in Kazakhstan // *3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация*. – 2024. – Vol. 4, №4. – P. 206-213.

112 Тютенова А., Гумарова Л., Тютенов К. Применение технологии CLIL в обучении естественнонаучным предметам общеобразовательных школ Казахстана: опрос учителей // *Вестник КазНУ. Педагогическая серия*. – 2020. – Т. 63, №2. – С. 147-154.

113 Karabassova L. Content and language integrated learning (CLIL) in Kazakhstan: case studies of five teachers at a Nazarbayev Intellectual School (NIS) // <https://nur.nu.edu.kz/items/2b31fcb8-fde0-4a42-8765-f8194e26b50f>. 10.10.2025.

114 Кубеева А.Е. Формирование компетенций CLIL-педагога в условиях вуза: дис. ... док. PhD: 6D011900. – Караганда, 2018. – 138 с.

115 Донцов А.С. Формирование готовности магистрантов научно-педагогического направления к реализации предметно-языкового интегрированного обучения: дис. ... док. PhD: 6D010300. – Павлодар, 2018. – 177 с.

116 Бабич И.М. Формирование готовности будущих учителей к преподаванию химии на английском языке: дис. ... док. PhD: 8D01540. – Павлодар, 2022. – 247 с.

117 Сатаев М.Т. Подготовка будущих учителей биологии на основе CLIL-технологии: дис. ... док. PhD: 8D01513. – Алматы, 2024. – 151 с.

118 Нариман С.А. Теоретико-практические основы обучения технологии CLIL будущих педагогов информатики: дис. ... док. PhD: 8D01511. – Астана, 2024. – 139 с.

119 Dalton-Puffer C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? // *Annual Review of applied linguistics* – 2011. – Vol. 31. – P. 182-204.

120 Қазақстан Республикасы Үкіметінің Қаулысы. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: 2023 жылдың 28 наурызда, №249 бекітілген // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>.

121 Қазақстан Республикасының Заңы. Педагог мәртебесі туралы: 2019 жылдың 27 желтоқсанда, №293-VI ҚРЗ қабылданған // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293>. 10.02.2026.

122 Sarmurzin Y. Enhancing teacher status in Kazakhstan: The role of school leaders and policy support // *International Journal of Educational Development*. – 2024. – Vol. 110. – P. 103142.

123 Sarmurzin Y., Baktybayev Z., Kenzhebayeva K. et al. Teachers are not Imams”: The impact of social media on the status of teachers in Kazakhstan // *International Journal of Educational Development*. – 2025. – Vol. 113. – P. 103220.

- 124 McClelland D.C. Testing for competence rather than for «intelligence» // American psychologist. – 1973. – Vol. 28, №1. – P. 1-14.
- 125 Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance // Competence and Performance. – Toronto, 1982. – 328 p.
- 126 Goleman D. Emotional intelligence: Issues in paradigm building // In book: The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. – San Francisco, 2001. – P. 1-13.
- 127 Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. – NY.: John Wiley & Sons. – 1993. – 384 p.
- 128 Қағазбаев Ж., Нығметжанова Д. Шетел тілі мұғалімінің құзыреті мен құзыреттілігі негізгі акмеологиялық категориялар ретінде // ҚарМУ хабаршысы. – 2015. – Т. 77, №1. – С. 73-79.
- 129 Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М., 2003. – 416 с.
- 130 Құдайбергенова К.С. Құзырлылық білім сапасының критерийі: әдіснамасы және ғылыми-теориялық негізі: монография. – Алматы, 2008. – 328 б.
- 131 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы. – 2001. – 111 с.
- 132 Таубаева Ш. Педагогика әдіснамасы. – Алматы: Қарасай, 2013. – 432 б.
- 133 Менлибекова Г.Ж. Система подготовки будущих учителей к социально-педагогической работе: дис. ... док. пед. наук. – Алматы. – 2002. – 292 с.
- 134 Аманова А.К. Болашақ педагог-психолог мамандарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: 6D010300: док. PhD. ... дис. – Астана, 2017. – 121 с.
- 135 Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
- 136 Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17-24.
- 137 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
- 138 Canale M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing // Appl Linguist. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
- 139 Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. – Strasbourg: Council of Europe Press. – 1986. – 89 p.
- 140 Savignon S.J. Communicative Competence Theory and Classroom Practice. – Ed. 2nd. – NY.: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
- 141 Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, 1990. – 408 p.
- 142 Bruner J.S. Education as Social Invention // Journal of Social Issues. – 1983. – Vol. 39, №4. – P. 129-141.

- 143 Meyer O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies // Pulso: revista de educación. – 2010. – №33. – P. 11-29.
- 144 Krashen S.D., Terrell T.D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. – Hoboken: Prentice Hall Europe, 1998. – 191 p.
- 145 Dalton-Puffer Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. – Amsterdam, 2007. – 330 p.
- 146 Swain M. The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue // In book: Sociocultural Theory and Second Language Learning. – Oxford, 2000. – P. 97-114.
- 147 Watson K., Young B. Discourse for Learning in the Classroom // Language Arts. – 1986. – Vol. 63, №2. – P. 126-133.
- 148 Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. – Washington, 2001. – 352 p.
- 149 Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children // Bilingual Education Paper Series. – 1979. – Vol. 3, №2. – P. 222-251.
- 150 Cummins J. Bilingualism and minority language children. – Toronto, 1981. – 54 p.
- 151 Cummins J. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses // <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>. 10.10.2025.
- 152 Brown D.H. Principles of Language Learning and Teaching. – Hoboken: Prentice Hall Regents, 1994. – 347 p.
- 153 Kramsch C. From Communicative Competence to Symbolic Competence // The Modern Language Journal. – 2006. – Vol. 90, №2. – P. 249-252.
- 154 Сиротова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Саратов, 2021. – 204 с.
- 155 Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
- 156 Усынин М. Педагогические условия повышения эффективности управления профессионально-образовательным процессом // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – №28. – С. 175-179.
- 157 Боровская С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 1999. – 175 с.
- 158 Малова М. Педагогические условия как основа достижения целей педагогического контроля // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-1. – С. 150-153.
- 159 Баженова Н., Хлудеева И. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №151. – С. 217-223.

- 160 Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание. – 1987. – 126 с.
- 161 Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – 124 с.
- 162 Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика: оқул. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 420 б.
- 163 Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44-49.
- 164 Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
- 165 Долгова В.И. Психолого-педагогические проблемы формирования готовности к инновационной деятельности у руководителей системы образования. – Челябинск, 1997. – 341 с.
- 166 Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса // Ученые записки Экономика. География. История. Филология. – 2017. – №3. – С. 157-162.
- 167 Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С. 101-104.
- 168 Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966. – 302 с.
- 169 Лодатко Е. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – №1. – С. 126-128.
- 170 Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М.: Владос, 1999. – 253 с.
- 171 Корнеева А., Тенетилова В. Педагогическое моделирование профессиональной адаптации будущих педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – Т. 1, №86. – С. 192-196.
- 172 Kenzhe A., Bitemirova A., Bayan U. et al. Integrated teaching methodology in the development of foreign language professional communicative competence on the discipline “organic chemistry” at Kazakhstan University // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – P. 1-10.
- 173 Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. – London: Routledge. – 2013. – 784 p.
- 174 Creswell J.W. *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. – Ed. 4th. – Boston, 2012. – 673 p.
- 175 Creswell J.W., Poth C.N. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. – Thousand Oaks, 2016. – 841 p.
- 176 Dube B., Nkomo D., Thokweng M.A. Pragmatism: An Essential Philosophy for Mixed Methods Research in Education // *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. – 2024. – Vol. 8, №3. – P. 1001-1010.
- 177 Guetterman T.C., Fetters M.D. Two Methodological Approaches to the Integration of Mixed Methods and Case Study Designs: A Systematic Review // *American Behavioral Scientist*. – 2018. – Vol. 62, №7. – P. 900-918.
- 178 Toyon M.A. Explanatory sequential design of mixed methods research: Phases and challenges // *International Journal of Research in Business and Social Science*. – 2021. – Vol. 10, №5. – P. 253-260.

- 179 Mertens D.M., Hesse-Biber S. Triangulation and Mixed Methods Research: Provocative Positions // *Journal of Mixed Methods Research*. – 2012. – Vol. 6, №2. – P. 75-79.
- 180 Handley M.A., Lyles C.R., McCulloch C. et al. Selecting and Improving Quasi-Experimental Designs in Effectiveness and Implementation Research // *Annual review of public health*. – 2018. – Vol. 39. – P. 5-25.
- 181 Campbell D.T., Stanley J.C. *Experimental and quasi-experimental designs for research*. – Boston, 1963. – 88 p.
- 182 Shadish W., Cook T. Comment-Design Rules: More Steps toward a Complete Theory of Quasi-Experimentation // *Statistical Science*. – 1999. – Vol. 14, №3. – P. 294-300.
- 183 Amanzhol N., Amanova A., Kerimbekova B. et al. My expectation did not meet reality: challenges of undergraduate students in English-medium instruction in Kazakhstan // *Asian Education and Development Studies*. – 2024. – Vol. 13, №1. – P. 31-44.
- 184 Patton M. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. – Ed. 4th. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2015. – 1245 p.
- 185 Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qual Res Psychol*. – 2006. – Vol. 3, №2. – P. 77-101.
- 186 The Code of ethics for educational researchers in Kazakhstan / Kazakhstan Educational Research Association. – Ed. 1st. – Nur-Sultan, 2020. – 68 p.
- 187 Nunnally J.C. An Overview of Psychological Measurement // In book: *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*. – Boston: Springer, 1978. – P. 97-146.
- 188 Htay S., Ngonkum S. Exploring the effects of customized CLIL training on teacher competency: Insights from upper-secondary Biology teachers in Myanmar // *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. – 2024. – Vol. 17, №2. – P. 766-792.
- 189 López-Medina E.F., Casado Casado J.M. CLIL, a competence-based coping strategy against foreign language anxiety in higher education // *Discover Psychology*. – 2024. – Vol. 4, №1. – P. 68-1-68-18.
- 190 Sarmurzin Y., Kerimbekova B., Amanzhol N. et al. Forced us to adopt alternative pedagogical approaches: Kazakhstani reading literacy improvement initiatives // *Research in Comparative and International Education*. – 2025. – Vol. 20, №3. – P. 397-421.

ҚОСЫМША А

Тәжірибелік сынақтан өту туралы анықтамасы



«Ә.Марғұлан атындағы
Павлодар педагогикалық
университеті» КеАҚ Басқарма
мүшесі, академиялық мәселелер
жөніндегі проректор
О.Андрюшенко
«27» тамыз 2024 ж.

**«8D01101 – Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты Аманжол Нәзерке Ізтілеуқызының «Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру» атты диссертациялық жұмысының тәжірибелік сынақтан өту туралы
АНЫҚТАМА**

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті «8D01101 – Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты Аманжол Нәзерке Ізтілеуқызының «Болашақ жаратылыстану-математикалық бағыттағы пән мұғалімдерінің CLIL технологиясы негізінде кәсіби бағытталған шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру» атты докторлық диссертациясының тәжірибелік-эксперименттік жұмысын 2023-2024 оқу жылының көктемгі семестрінде Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің Жаратылыстану жоғары мектебінде «6B01540 – Химия», «6B01530 – Математика» білім беру бағдарламалары студенттерінің қатысуымен жүргізіп, ««Professional Communication for Science Teachers: A CLIL Approach» авторлық элективті курсы» дайындап, жүргізілгенін растаймыз.

ҚОСЫМША Ә

Коммуникативтік құзыреттілікті бағалау тесті

Мақсаты: Студенттердің шет тіліндегі кәсіби-коммуникативтік құзыреттілігін бағалау (CLIL контексінде).

Құрылымы: 4 бөлімнен тұрады, барлығы 100 балл.

Бөлім 1: Ауызша пәндік түсіндіру

Тапсырма: Студент өз пәнінен (мысалы, физикадан “Ohm's Law”, химиядан “Reaction Types”) 5 минут ішінде ағылшын тілінде түсіндіру жасайды.

Бағалау критерийлері: (25 балл)

Тілдік ағымдылық (Fluency) – 5 балл

Пәндік терминологияны дұрыс қолдану – 5 балл

Сөйлеу құрылымдарының академиялық стилге сәйкестігі – 5 балл

Түсініктілік және логикалық құрылым – 5 балл

Аудиториямен байланыс (көзқарас, интонация, кері байланыс) – 5 балл

Бағалау құралы: Microteaching Rubric (5 критерий x 5 балл)

Бөлім 2: Лексика-грамматикалық тест

Тапсырма:

1. Академиялық сөйлемдерді пассивке айналдыру.

2. Терминдерді контекстке қойып қолдану.

3. Көп таңдаулы пәндік грамматика.

Мысал сұрақ:

“If we ___ the temperature, the pressure increases.”

a) will heat;

ә) heat ✓;

б) heated;

в) are heating.

Барлығы: 15 сұрақ x 2 балл = 30 балл

Бөлім 3: Ауызша кәсіби жағдаяттық диалог

Тапсырма: Студент мұғалім рөлінде, оқушыға тақырыпты түсіндіреді немесе әріптеспен әдістеме талқылайды.

Бағалау критерийлері: (20 балл)

Сұраққа нақты жауап беру

Қайталау, перефраза, нақтылау жасау

Оқушыны/әріптесті түсінуге ынта

Пәндік тіл мен general English тең қолданысы (Әр критерий – 5 балл)

Бөлім 4: Шағын эссе

Тақырып: “Explain a scientific concept in simple language.”

Мақсат: ғылыми тіл мен түсініктілік арасындағы тепе-теңдік.

Критерий: Мазмұн, логика, академиялық стиль, тілдік дәлдік, cohesion.

Ұпай: 25 балл (5 критерий x 5 балл)

Жалпы балл: 100

Бағалау шкаласы (интерпретация):

85–100: жоғары құзыреттілік
70–84: қалыптасқан құзыреттілік
50–69: орташа
<50: жеткіліксіз

ҚОСЫМША Б

Self-Efficacy and Motivation Questionnaire

Мақсаты: Студенттің CLIL контексінде шет тілінде сабақ беру қабілетіне деген сенімділігі мен мотивациялық деңгейін өлшеу.

Формат: 5 балдық Ликерт шкаласы (1 – мүлдем келіспеймін, 5 – толықтай келісемін)

Сенімділік: Cronbach's $\alpha > 0.80$ (тәжірибеде дәлелденген шкалалардан алынған)

Сауалнама сұрақтары (12)

Сенімділік (Self-Efficacy)

1. Мен өз пәнімді ағылшын тілінде түсінікті етіп түсіндіре аламын.
2. Сабақта туындайтын сұрақтарға ағылшын тілінде жауап бере аламын.
3. Егер қате жіберсем де, сабақты жалғастыруға сенімім жетеді.
4. Сабақ жоспарын ағылшын тілінде өз бетіммен құра аламын.
5. Оқушылардың түсінуін ағылшынша тексере аламын (CCQ, ICQ қолдану).

6. Терминдерді нақты және орынды қолдануға сенімдімін.

Мотивация

7. Ағылшын тілін пән оқыту үшін үйрену мен үшін маңызды.
8. Болашақта ағылшын тілінде сабақ бергім келеді.
9. CLIL сабағы менің кәсіби мотивациямды арттырды.
10. Ағылшын тілін игеру – халықаралық мұғалім ретінде дамуым үшін қажет.

11. Шетел тілінде оқыту менің креативтілігімді дамытады.

12. Курстан кейін ағылшын тілін әрі қарай терең үйренгім келеді.

Жалпы балл диапазоны: 12–60

Интерпретация:

45–60: жоғары мотивация және сенімділік

30–44:

орташа <30:

сенімсіздік, мотивация жеткіліксіз.