Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова

УДК 37.373.5 На правах рукописи

**ЖҰМАН АЛТЫНАЙ ҚАНАТҚЫЗЫ**

**Методология адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям Казахстанского трехъязычного образования**

6D011900 – Иностранный язык: два иностранных языка

Диссертация на соискание степени  
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:

кандидат педагогических наук,

профессор

Л.С. Сырымбетова

кандидат педагогических наук,

ассоциированный профессор

Г.Н. Акбаева

Зарубежный научный консультант:

доктор философии PhD,

профессор

Н. Станчу

(Галац: Университет Нижнего Дуная)

Республика Казахстан  
Караганда, 2023

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ ………………….…………………… | 3 |
| ОПРЕДЕЛЕНИЯ ………………………………...…………………… | 4 |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ** ……………………………… | 5 |
| **ВВЕДЕНИЕ** …………………………………………………………… | 6 |
| **1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** ………....… | 13 |
| 1.1 Понятие лучшего мирового опыта билингвального обучения .... | 13 |
| * + 1. Опыт билингвального обучения: предпосылки зарождения и   сущность понятия ……………...…………………..………………...… | 13 |
| * + 1. Критерии оценки лучшего мирового опыта билингвального   обучения ……………………….……………………………………….. | 30 |
| 1.1.3 Страны с успешным опытом билингвального обучения ……... | 49 |
| * 1. Адаптивность лучшего опыта билингвального обучения:   казахстанский контекст ……………...………………………………... | 53 |
| Выводы по первой главе …………………………………………….... | 64 |
| **2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К УСЛОВИЯМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА:** **ХОД И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА** .................................................. | 65 |
| 2.1 Исходное состояние мотивации школьников в изучении языков | 66 |
| 2.2 Ход эксперимента по реализации механизмов адаптации лучшего зарубежного опыта в билингвальном обучении …………… | 74 |
| 2.3 Результаты эксперимента по реализации механизмов адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения ………...……… | 86 |
| Выводы по второй главе …………………………………………….... | 95 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ……………………………………………………… | 96 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ** ……………... | 98 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ А -** Список трудов Жұман А.Қ. по теме исследования…………………………………………………………… | 108 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Б -** Акт внедрения результатов диссертационного исследования …………………………………………………………... | 112 |

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Закон Республики Казахстан «Об образовании», от 27 июля 2007 года, №319-Ш (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.05.2022 г.).

## Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана **«Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана»,** 2 сентября 2019 года.

## Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «**Казахстан в новой реальности: время действий»,** 1 сентября 2020 года.

## Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «**Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны»,** 1 сентября 2021 года.

## Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «**Новый Казахстан: путь обновления и модернизации»,** 16 марта 2022 года.

##### Послание Главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество», 1 сентября 2022 года.

Государственные общеобязательные стандарты образования Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604.

Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы».

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

**Адаптация** – процесс, в ходе которого носители этнической культуры и языка изменяют свой образ жизни с целью соответствовать новым условиям, будь то социальные, этнические, культурные или языковые, часто связанные с перемещением в новое **место проживания [1].**

**Билингвальное** обучение – использование двух языков в качестве инструмента обучения [2].

**Мотивация** представляет собой внутреннюю динамику, побуждающую индивида к действию, исходя из его субъективного интереса и личной заинтересованности в достижении цели [3].

**Образование** - совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, приобретаемых в рамках интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, а также удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4].

**ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

РК – Республика Казахстан

ГОСО – Государственный общеобязательный стандарт образования

Т2 –казахский язык как второй

L3 – английский язык как третий

В – высокий уровень

ВС – уровень выше среднего

С – средний уровень

НС – уровень ниже среднего

Н – низкий уровень

США - Соединенные Штаты Америки

Я2 – второй язык

ГИК – глобальный индекс конкурентоспособности

ВЭФ - Всемирный экономический форум

Ib – international Baccalaureate

CLIL - Content and Language Integrated Learning

TALIS - Teaching and Learning International Survey

CEFR - Common European Framework of Languages ​​

PSLE - Primary School Leaving Exam

TIMSS - Third International Math and Science Study-Repeat

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competences

ОЭСР - Организа́ция экономи́ческого сотру́дничества и разви́тия

# ИЧР - Индекс человеческого развития

# PISA - Programme for International Student Assessment

MSLQ - Motivated Strategies for Learning Questionnaire

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы исследования**

Повышение качества образования и обеспечение ее доступности для всех является четвертой из семнадцати целей устойчивого развития [5]. Именно образование выступает ключом успешности не только отдельно взятой личности, но и целых сообществ, бесконечных в своем многообразии. Признание и принятие культурной самобытности каждого из них представляются в современном мире наиболее актуальной проблемой. В этом смысле без прочных партнерских отношений между народами и странами достижение всех глобальных целей устойчивого развития не представляется возможным. Неслучайно, семнадцатая цель провозглашает «Партнерство в интересах устойчивого развития» [6]. Сотрудничество априори предполагает не только взаимовыгодный, но и целесообразный обмен опытом в различных сферах жизнедеятельности общества. В этом ключе ряд государственных документов, определяющих основные направления развития системы образования и науки, акцентирует внимание на важности соответствия лучшим мировым практикам [7-8]. Научное и педагогическое сообщество Казахстана весьма положительно относится к опыту других. При этом существуют определенные риски их применения, связанные, в основном, с механическим переносом и некритическим заимствованием. Достаточно упомянуть введенную в систему высшего образования кредитную технологию обучения. Понадобилось несколько лет, чтобы понять и осознать ее особенности, связанные с выбором и построением индивидуальной образовательной траектории обучающихся, характером контроля за посещаемостью занятий, отсутствием академических групп и т.д.

Иными словами, многие инновации, реализуемые сегодня в казахстанской системе образования, имеют зарубежное происхождение. Вместе с тем, не всегда ясны стратегии и механизмы их адаптации к социально-культурным условиям страны, специфике национальной системы образования. Схожая ситуация и в языковом образовании. В частности, идеи трехъязычного образования прошли сложный путь принятия и понимания широкой общественностью, особенно родителями школьников.

Казахстан как один из основных принципов международного взаимодействия провозгласил открытость. Это реализуется, прежде всего, в языковой политике, согласно которой все языки народа Казахстана определяются как национальное достояние [9].

Для повышения конкурентоспособности и роста экспортного потенциала образовательного сектора государством было принято решение о поэтапном переходе на английский язык обучения в старшей школе и вузах, которые указаны в «Плане нации – 100 конкретных шагов: современное государство для всех» (79 шаг) [10]. При этом продвижение английского языка опирается на принципы трехъязычного образования, основная идея которого заключается в том, что вершиной языкового треугольника является казахский язык – государственный язык Казахстана [11-12]. Реализация трехъязычного образования осуществляется путем уровневого усвоения казахского, русского и иностранного языков. Наряду с уровневым принципом обучения языкам приоритеты сегодня отдаются коммуникативному подходу при разумном сохранении грамматического подхода. Но особо важным дидактическим инструментом в овладении несколькими языками выступает билингвальное обучение. Добавим, что билингвальное обучение в своей основе содержит идеи развития у обучающихся умений строить коммуникации, взаимодействовать с окружающими, работать в команде. В этом ключе они в полной мере коррелируют с навыками, рекомендованными Всемирным экономическим форумом для успешной жизни в 21-м веке [13].

Разработанность билингвального обучения имеет достаточно высокую степень в зарубежной науке. Об этом свидетельствуют результаты библиометрического анализа трудов, имеющихся в международных базах данных Web of Science и Scopus. Нами было установлено, что за последние десять лет из более 2000 работ около 1000 по каждой базе были опубликованы учеными США, на втором месте – Испания. Казахстанскими учеными опубликовано всего 11 статей по каждой базе (всего 22 научные статьи). Более детальное изучение научных трудов показало, что ученые рассматривают билингвальное обучение: 1) в плане его исторического развития в разных странах; 2) с позиций выявления факторов его становления; 3) классификации видов программ билингвального обучения; 4) раскрытия социальной значимости формирования билингвов. В целом, ряд исследователей в этой области (Бэйкер К., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Алиев Р., Каже Н., Щерба Л. В., Cook V.J, Titone R., Genesee F. и др.) рассматривают билингвальное обучение как образовательную схему, в которой ребенок получает знание, по крайней мере, на двух языках, один из которых является родным языком для некоторых или всех детей в классе, а второй язык, как правило, является языком более широкого общения, часто официальным или государственным языком.

Возвращаясь к вопросам международного обмена опытом, отметим, что билингвальное обучение в контексте адаптации лучших мировых практик к условиям той или иной образовательной системы крайне недостаточно изучено в педагогической науке.

В целом, изучение проблемы адаптации лучших практик билингвального обучения к условиям образования Казахстана позволило нам установить следующие **противоречия** между:

* необходимостью применения лучшего мирового опыта билингвального обучения и недостаточностью методологического обеспечения его адаптации к условиям казахстанского трехъязычного образования;
* востребованностью методологического обеспечения адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения и практическим отсутствием педагогических стратегий и механизмов такой адаптации.

Исходя из указанных противоречий была выявлена **проблема исследования,** которая заключается в поиске ответов на следующие вопросы: «Как определить лучший мировой опыт билингвального обучения? Каковы его критерии?», «В чем заключается методология применения лучшего мирового опыта билингвального обучения?», «Каковы педагогические стратегии и механизмы адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанского образования?». Выявленная проблема стала определяющим фактором при выборе темы диссертационного исследования, которая представлена в следующей редакции: «**Методология адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям Казахстанского трехъязычного образования».**

**Объект исследования:** адаптация лучшего мирового опыта билингвального обучения в условиях трехъязычного образования.

**Предмет исследования:** педагогические стратегии и механизмы адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения.

**Цель:** научное обоснование и разработка педагогических стратегий и механизмов адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанской системы трехъязычного образования.

**Гипотеза исследования:** адаптациялучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанской системы школьного образования будет успешна при условии разработки и применения системы педагогических стратегий и механизмов, построенных на основе выявления приемлемости и соотносимости того или иного фрагмента данного опыта, обоснованность которого обеспечивается за счет выработки критериев оценки и выбора наиболее успешных в этом вопросе зарубежных стран, так как при этом соблюдается принцип критического заимствования как гаранта позитивного влияния на адаптируемую среду.

Исходя из цели и гипотезы исследования определены следующие **задачи:**

1. раскрыть сущность лучшего мирового опыта билингвального обучения
2. выявить лучший мировой опыт билингвального обучения
3. определить методологические основы адаптации изучаемого явления
4. разработать педагогические стратегии и механизмы адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанского образования.
5. провести практическую верификацию разработанных педагогических стратегий и механизмов адаптации изучаемого явления.

**Методологическую основу** исследования составили труды, посвященные:

* проблеме иноязычного, полиязычного, трехъязычного образования (Кунанбаева С.С., Жетписбаева Б.А., José Мanuel Vez V.J. Сook, M. Clyne, Л. М. Малых, А. В. Жуков и др.), которые позволили нам понять основные концепции современного языкового образования, а также принять за исходную позицию понимание языкового образования как ведущего фактора качественного образования в целом;
* вопросам билингвального обучения (C. Baker, F. Genesee и K. Lindholm-Leary, J. F. Hamers, M. Blanc, Р. Алиев, Н. Каже, Л. В. Щерба, [Cheryl A. Roberts](https://www.tandfonline.com/author/Roberts%2C+Cheryl+A), O. García, Г. Кадыржанова, Д. Абдрахманова), которые утвердили нас во мнении о том, что параллельное изучение нескольких неродных языков строится на знании родного языка;
* проблемам адаптации опыта других (Э. Дюркгейм, Л.В. Корель, А. А. Ершов,Л. Ф. Бурлачук, А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов, Т. Парсонс, V.Terziev, J.W. Berry), которые позволили нам понять, что адаптация наиболее результативна и адекватна при условии выбора не всей зарубежной образовательной системы, а лишь ее определенного соотносимого фрагмента;
* вопросам методологического обеспечения в сфере образования (Н.В. Бордовская, В. А. Сластенин, В. П. Каширин, Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф, Ж.Пиаже, Л.Виготский), когда в нашей работе мы акцентируем свое внимание на методологии практической деятельности;
* вопросам мотивации в изучении языков (R.C. Gardner, W.E. Lambert, D. Zoltán, Deci, L.Edward, M. Richard и др.).

**Методы исследования.**

Для решения первой и третьей задач применялись методы теоретического анализа научных трудов, систематизации, структуризации и классификации, визуализации с применением программы библиометрического анализа VosViewer, интерпретации научных положений, метод независимой экспертизы.

Для решения второй задачи использованы методы системного и сравнительного анализа результатов международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS, а также ГИК), методы критериального, ретроспективного и сравнительного анализа, методы интерпретации и обобщения полученных данных.

Для решения четвертой задачи применялись методы концептуализации, педагогического проектирования и моделирования педагогических систем.

Для решения пятой задачи применялись методы апробации, опроса, анкетирования и интервьюирования, объективизации субъективных мнений, сбора и систематизации, а также математической обработки статистических данных.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечены за счет соответствия методов исследования, указанных выше, поставленным задачам. В ходе решения задач на основе применения адекватных методов были последовательно получены промежуточные результаты исследования.

**Научная новизна и теоретическая значимость** состоят в том, что:

* впервые в отечественной педагогике была разработана система критериев оценки лучшего мирового опыта билингвального обучения;
* на основе полученных критериев определен наиболее успешный опыт билингвального обучения и разработаны педагогические стратегии и механизмы его адаптации к условиям казахстанской системы трехъязычного образования.

Таким образом, значимость полученных результатов определяется тем, что адаптация успешных практик билингвального обучения должна строиться на основе критериального оценивания.

**Практическая значимость работы** заключается в том, что в реальной практике школьного образования можно применить программу развития мотивации школьников в изучении неродных языков, разработанную нами в соответствии с субшкалами и критериями опросника MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) как одного их фрагментов опыта наиболее успешных стран в билингвальном обучении.

**Основные положения, выносимые на защиту.**

Билингвальное обучение как один из мировых образовательных трендов имеет не только солидную историю (оно берет свое начало еще с XIX века), но и высокую степень разработанности в науке. При этом наблюдается поступательный рост трудов ученых, изучающих различные аспекты и грани данного явления. На сегодня в науке билингвальное обучение в самом обобщенном контексте рассматривается как использование двух языков в обучении, которое имеет достаточно широкий диапазон сильных и слабых форм, начиная с Мэйнстрим с обучением иностранному языку и до языкового погружения.

Для выявления лучшего мирового опыта билингвального обучения нами инициирована разработка критериев его оценки. При этом исходной позицией явилось понимание критериев как «… эталонного значения оптимального ответа на поставленный вопрос или решения задачи…». С опорой на это толкование в качестве таких критериев нами предложены: международная признаваемость, устойчивость, эффективность и адаптивность. Первый критерий означает одобренную широкой общественностью положительную, коллективную оценку экспертов, обоснованную за счет применения надежных инструментов диагностики. В качестве таковых оценок нами приняты результаты международных сравнительных исследований ГИК, PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS, PIAAC. Второй критерий означает способность какой-либо системы сохранять свои свойства и качества в динамике. Следовательно, в контексте нашего исследования устойчивость опыта мы поясняем как положительную динамику результатов указанных выше международных исследований по нескольким циклам, начиная с 2017 года. Третий критерий подразумевает положительный коэффициент корреляции индикаторов TIMSS, PISA, PIRLS, TALIS с показателями ГИК и PIAAC, так как: во-первых, ГИК определяет рейтинг конкурентоспособности национальных экономик, в числе показателей которых значительное место занимают показатели по образованию; во-вторых, PIAAC дает оценку компетенциям тех взрослых, которые в школьные годы участвовали в исследованиях TIMSS, PISA, PIRLS. Четвертый критерий означает соотносимость опыта адаптирующей и транслирующей стран.

С опорой на указанные критерии, которые получили положительное мнение независимых экспертов, а также понимания особенностей билингвального обучения были выявлены страны с наиболее успешным в мире опытом в этой области. Такими странами явились Сингапур и Финляндия.

В качестве методологических основ адаптации изучаемого явления послужило ее понимание как возможности применения опыта указанных двух стран без потери аутентичности. Кроме того, для адаптации опыта других необходима контекстная интерпретация, сравнительный анализ по определенным индикаторам, что позволяет выявить наиболее приемлемый фрагмент адаптируемого опыта. Сопоставительный анализ в контексте исследуемой нами проблемы предполагает рассмотрение особенностей ментальности населения Сингапура, Финляндии и Казахстана, географическое, демографическое и экономическое положение этих стран. В результате такого анализа было установлено, что в билингвальном обучении трех стран оказывается много ясных и переносимых методик и технологий. В этом смысле основой успешности школьников Финляндии и Сингапура является высокий уровень их мотивации в изучении языков: у финских школьников это выражается по отношению к финскому языку (он у них имеет статус государственного языка), у сингапурцев – к английскому языку. Для казахстанской ситуации языкового погружения эти параллели обусловлены тем, что государственным языком является казахский язык: здесь у финнов, в отличие от казахстанцев, высокая мотивация. Касательно английского языка: здесь схожая ситуация с мотивацией школьников Сингапура.

Сопоставительный анализ показал, что в качестве фрагмента для адаптации опыта этих стран в полной мере выступает применение опросника мотивированных стратегий обучения (MSLQ), состоящий из двух блоков, первый из которых оценивает мотивацию школьников по 31-му критерию, распределенных по шести субшкалам, второй – по 50-ти критериям, сгруппированных в два компонента.

Таким образом, педагогическими стратегиями адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанской системы образования являются:

* выработка критериев оценки лучшего мирового опыта;
* в соответствии с этими критериями выявление стран с наиболее успешным опытом билингвального обучения;
* установление соотносимости выявленного успешного зарубежного опыта с казахстанской практикой билингвального обучения;
* выбор одного или нескольких фрагментов такого опыта, располагающим наибольшими возможностями для его адаптации к условиям Казахстана.

В качестве педагогических механизмов, понимаемых нами как совокупность элементов, определяющая порядок выполнения педагогической деятельности, мы предлагаем:

* программу развития мотивации школьников в изучении языков, составленную с учетом критериев опросника MSLQ;
* обучающие методические семинары для педагогов по применению успешного опыта Сингапура и Финляндии в вопросах билингвального обучения школьников.

Практическая верификация разработанных педагогических стратегий и механизмов адаптации искомого явления, проведенная в рамках локального эксперимента, обосновывает их состоятельность и положительную результативность.

**База исследования**: КГУ «Общеобразовательная школа № 82» г. Караганда.

**Этапы исследования и их периоды.**

*Первый этап исследования (октябрь 2018 года — август 2019 года)*: поиск, сбор и систематизация научных материалов по исследуемой проблеме, разработка научного аппарата, изучение и выявление лучшего мирового опыта билингвального обучения, определение сущности *методологического обеспечения* адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения.

*Второй этап исследования (сентябрь 2019 – декабрь 2020)* практическая верификация педагогических стратегий и механизмов адаптации изучаемого явления, организация и проведение опытно-педагогической работы по исследуемой проблеме.

*Третий этап исследования (с января 2021 года)* обработка и интерпретация полученных данных, формулировка выводов и обобщение по итогам исследования, а также редакционное оформление диссертационного материала.

Апробация результатов исследования: всего издано 11 трудов, из них 1 научная статья в журнале БД SCOPUS, 1 научная статья в журнале БД Web of Science, 8 научных статей в журналах, рекомендованных КОКСНВО, 1 статья в материалах международных конференций (Приложение А).

**Структура и объем диссертации.**

Диссертация состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников (161 наименование), 2 приложений.

**1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Определение теоретических основ адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения в нашем исследовании связано с разработкой методологии данного процесса в условиях трехъязычного образования. В связи с этим в первом разделе диссертации нам следовало определиться с пониманием методологии, а также ключевых понятий, к каковым относятся: билингвальное обучение, лучший мировой опыт, адаптация опыта, трехъязычное образование.

Итак, первой исходной позицией для нашего исследования выступает понимание сути методологии. Анализ научной литературы в этой области показывает, что «… в последние десятилетия учеными инициируется понятие методологии практической деятельности, которая основывается на характеристике такой деятельности, ее методах, средствах, организационных формах». По сути своей данная тенденция не отрицает постулата касательно методологии как науки о науке, поскольку научная деятельность предполагает научно-теоретическую и научно-практическую деятельность. На этом основании мы в своей работе делаем акцент на методологию практической деятельности.

**1.1 Понятие лучшего мирового опыта билингвального обучения**

*1.1.1 Опыт билингвального обучения: предпосылки зарождения и сущность понятия*

В современном мире изучение иностранных языков является неотъемлемой частью подготовки специалистов, владеющих несколькими языками. На сегодня в конкурентном мире знание иностранного языка является гарантом успеха в профессиональной деятельности. Соответственно, на шаге профессионального развития знания одного языка недостаточно. Так сложилось, что мир сегодня для коммуникации в международной сфере выбрал английский язык. Вместе с тем, в эпоху глобализации наблюдается стремление национальных сообществ сохранить и развить свою культуру, свой язык. В связи с этим в современной социальной практике и в области языкового образования получило свое развитие билингвальное обучение.

Наше исследование посвящено разработке и научному обоснованию методологии адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанского трехъязычного образования. Ввиду этого мы решили начать данный подраздел с понятия «образование». В педагогическом словаре образование определяется как «… единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [14]. И вполне очевидно утверждение ученых о том, что образование как совокупность знаний, навыков, компетенций, полученных в результате систематического обучения, играет важную роль в обеспечении экономического и социального прогресса [14, с.2].

Рассмотрев труды ряда ученых (Бордовская., Н.В., Реан А.А., Сластенин В.А., Каширин В.П., Крившенко Л.П.), мы имели возможность удостовериться, что в их толкованиях данного термина нет принципиальных различий [15-18].

В контексте нашего исследования актуализируется понятие языкового образования, которое в самом обобщенном виде трактуется как образование в области всех современных (родных и неродных) языков и культур [19].

Из этого следует, если образование есть процесс обучения, получения знаний и умений, то языковое образование выступает в качестве значимого средства, сконцентрированного на языковых знаниях и умениях, формирующих личностное сознание, которые дают возможность свободно входить в открытое информационное пространство. В связи с этим появляются новые виды образования, где обучение ведется не только на родном языке, но также и на других языках. Одним из таких видов является билингвальное образование, которое становится все более популярным и распространяется во многих странах мира.

Современная наука располагает множеством толкований данного термина. Несмот­ря на разницу структурных моделей, билингвальное образование пред­полагает:

* использование не только одного языка в качестве языка воспитания /образования, а два – родной (первый) и второй (государственный, иностранный) или язык страны проживания, если они не совпадают в процессе обучения;
* образовательную схему, где ребенок получает знание, по крайней мере, на двух языках, один из которых является родным языком, а второй, как правило, является языком более широкого общения, часто официальным или государственным [20; 21].

Билингвальное образование имеет свои преимущества и свои недостатки. Впрочем, это объективно присуще всем социальным, в том числе педагогическим, явлениям [22].

Особенностью данного образования является то, что учащиеся могут эффективно изучать второй язык, если он используется в течение значительных периодов времени и для предметного общения в школе.

С целью выявления степени научной разработанности изучаемого явления мы провели библиографический анализ (по базе Scopus), который показал, что за последнее десятилетие прослеживается рост публикаций, посвященных билингвальному обучению. Это свидетельствует о повышении интереса ученых и экспертов к данной проблеме (рисунок 1).

Рисунок 1 – Динамика числа публикаций по вопросам билингвального обучения в изданиях базы Scopus

Указанный на рисунке коэффициент детерминации (0,9461) свидетельствует не только о высокой достоверности нашего прогноза, но и об актуальности исследуемой нами проблемы, несмотря на достаточно высокую степень ее изученности в науке [23].

Исследования в области билингвального обучения начались в 19 веке, однако особый интерес ученых к данной проблеме начал расти с 20 века. В связи с этим для библиографического анализа диапазон публикаций был выбран с 2009 по 2019 гг.

За указанный период по базе Web of science было выявлено 303 публикаций, по Scopus – 108, и по Dimensions – 8034. Особый интерес к данной проблеме наблюдается у американских ученых.

Далее нами была использована программа VOSviewer, выполняющая такие функции, как:

* кластеризация, которая позволяет группировать публикации на основе их сходства, выделяя основные темы или области исследования;
* визуализация сетей, т.е. отображение связи и взаимодействия между объектами в виде графов;
* анализ терминов и ключевых слов. Программа позволяет исследовать распределение ключевых слов и терминов в публикациях;
* географическая визуализация, отображение пространственных данных на карте.

Для создания библиометрической карты были использованы крупнейшие библиографические базы данных, которые включают значимую и надежную информацию об исследованиях в области естественных, общественных, гуманитарных наук и искусства – Web of Science (WoS): Core Collection [24], Scopus [25] и Dimensions [26].

В рамках нашего библиографического анализа поиск источников осуществлялся при помощи ключевых слов и фильтрации по отраслям знаний и стран.

Для построения наукометрической карты были выбраны ключевые слова билингвизм (bilingualism), билингвальное обучение (bilingual education) и многоязычное обучение (multilingual education), которые встречаются в выборке не менее 10 раз.

В режиме Network Visualization рисунок включает в себя определенные слова и словосочетания, которые часто используются в статьях. Так, в контексте билингвального обучения анализ ключевых слов выглядит следующим образом: «ребенок» - самое часто используемое слово, на втором месте по частоте использования находится слово «транслингвизм», далее встречаются такие слова, как «модель», «группа», «семья» и т.д.

Как видно на рисунке 2, нами выявлены 7 кластеров.

Изображение выглядит как снимок экрана, Красочность

Автоматически созданное описание

Рисунок 2 – Кластеры по ключевым словам

В целом, в науке изучение билингвального и многоязычного образования зарубежными учеными началось еще в XIX веке. Можно выделить ряд ученых, посвятивших немало трудов изучению данной проблемы: Колин Бейкер, Уэйн Е.Райт, Роман Алиев, Наталия Каже, В.М. Смокотин, Л.В. Щерба, Стэфан Мэй, Ричард Хил, Офелия Гарсия, Кейт Менкен, Джейсон Сеноз, Инмакулада Фортанет-Гомес, Криста ван дер Вальт, Тарья Никула, Вирджиния Унамуно, Венди Бохорст-Хенг, Кейт Менкен, Д. Гортер, и другие. К числу казахстанских ученых, изучающих проблему билингвизма и многоязычия, можно отнести Жетписбаеву Б.А., Манан С.Е., Курманову Б.Ж., Хайдар С., Хаджар А., Карабасову Л., Тажибаеву С.Ж. и других.

Наряду с понятием билингвальное обазование в лингвистике также широко распрастранен термин двуязычие - синоним билингвизма. Как и билингвальное, двуязычное образование (dual language education) подразумевает ситуацию, когда иностранный язык используется наряду с другим языком в объеме не менее, чем 50% от академического обучения в течение хотя бы одного учебного года [27].

В словаре «Иностранных слов» дается следующее значение термину «билингвизм» - это одновременное использование двух языков [28].

Как объект науки многогранность билингвизма породила множество разных теорий, решающих задачи, которые были поставлены исследователями при изучении того или иного аспекта билингвизма.

С точки зрения лингвистики проблема билингвизма заключается в описании нескольких языковых систем, которые затрудняют одновременное владение ими, взаимодействие и взаимовлияние на разных уровнях языка (фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, стилистическом), а также анализ структуры и структурных элементов двух языков.

В своей работе Дж. Хармэс и М. Бланк определили «билингвизм» как способность индивида или общества использовать два языка на одном уровне [29], однако, по мнению Алиева Р. и Каже Н., под билингвизмом можно понять функционирование языков, которые используются в определенной сфере социальной жизни [30].

Вместе с тем, по мнению ряда ученых, двуязычие, являясь синонимом билингвизма, имеет свои особенности. Так, Л.В. Щерба в своей работе «Языковая система и речевая детальность» рассматривает понятие «двуязычие» как способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках [31]. Так как язык является функцией социальных групп, быть двуязычным означает принадлежать одновременно к двум разным группировкам. Существуют два основных вида двуязычия. К первой форме относятся люди, принадлежащие к двум несовместимым группам, и при общении в каждой группе, использующие определенный язык. Вторая форма заключается в том, что в зависимости от ситуации одни и те же люди используют разные языки.

Если Л.В. Щерба под двуязычием понимает способность объясняться на двух языках, то Р. Титоне поясняет, что двуязычие заключается в умении говорить на втором языке, используя структуры и понятия, характерные для этого языка, вместо того чтобы перефразировать родной язык [32].

Часто в западной литературе встречается термин «мultilingualism», что в переводе обозначает многоязычие и который может ссылаться на существование более чем одного языка в отношении: использования языка, языковой компетенции человека и языковой ситуации в географическом пространстве [33].

Двуязычие – это полная лингвистическая сущность, комплексное целое. Она может образовывать отдельные языковые группы в качестве большинства или меньшинства, может образовывать отдельные языковые группы [34].

Колин Бйкэр рассматривает двуязычие и многоязычие как обладание индивидуумом двумя и более языками [35].

Анализ данных понятий показал, что они могут быть использованы в качестве синонимов, так как в их трактовках отсутствуют значительные различия.

Далее, изучая вопросы билингвального образования, мы обнаружили, что весьма часто в научной литературе применяется понятие «билингвальное обучение **(***bilingual schooling)»,* которое, по мнениюАлиева Р. и Каже Н., есть переход с обучения на родном языке на второй/третий языки [30, с.13]. Данный вид обучения как один из каналов вхождения в другую культуру применяется во многих странах [22, с.5].

Цель билингвального обучения – обучить иностранному языку, в то время как в более широком аспекте целью билингвального обучения является использование двух языков в обучении, развивая навыки понимания (аудирования прочитанных текстов) и разговорной речи [36; 37].

На сегодня в разных странах используются разные виды билингвального обучения.

Так, согласно классификации К.Бэйкера, существует 10 видов билингвального обучения [38], которые в зависимости от структуры и цели делятся на «слабые» и «сильные» формы (рисунок 3).

**Слабые формы**

Субмерсия на адаптированном английском языке

Субмерсия

Сегрегационный вид

Сепаративный вид

Переходный вид

Мэйнстрим с обучением иностранному языку

**Сильные формы**

Языковое погружение

Поддерживающее обучение

Двустороннее языковое погружение

Билингвалальное обучение Мэйнстрим

Рисунок 3 – Виды билингвального обучения

К сильным формам билингвального обучения относятся: программа языкового погружения (immersion bilingual education), поддерживающая билингвальная программа (maintenance bilingual education), двухстороннее языковое погружение (two-way/dual language) и мэйнстрим билингвал (mainstream bilingual). К слабым формам относятся: субмерсия (submersion), сегрегационист (segregationist), сепаратист (separatist), субмерсия на адаптированном английском языке (submersion with withdrawal classes / sheltered english), мэйнстрим с обучением иностранному языку (mainstream with foreign language teaching) и переходные (transitional) программы.

В сильных формах билингвального обучения родной язык ученика является основным, в то время как в слабых формах родной язык заменяется. Но основным отличием сильных форм от слабых является то, что сильные формы билингвального обучения направлены на подготовку билингвов, а в слабых формах иностранный язык используется только в качестве второго языка. При использовании сильных форм для обучения чтению и письму используются два языка.

Остановимся подробнее на каждом из видов билингвального обучения с примерами из истории его развития по странам.

*Языковое погружение, или Immersion bilingual education.*

Он является одним из самых широко используемых видов билингвального обучения, который направлен на формирование билингвов.

Понятие программы языкового погружения или погружения в языковую среду является общим термином, так как в рамках данного опыта существуют множество программ (Канада, Испания, Ирландия, США), различающиеся по следующим аспектам:

* возраст, в котором ребенок начинает учиться. Это может быть в детском саду или в начальной школе (раннее погружение); в возрасте 9-10 лет (позднее или среднее погружение) или в средней школе (позднее погружение);
* количество часов для погружения. Он обычно начинается с 100% погружения во второй язык, сокращается после двух-трех лет на 80% в неделю в течение трех четырёх лет, к завершению начальной школы погружение во второй язык доходит до 50%.

Сноу М.А. показывает десять основных техник, которые могут быть использованы опытными преподавателями, применяющими программу языкового погружения: 1) обеспечение достаточной языковой поддержки; 2) применение указаний и советов; 3) интеграция известного с неизвестным; 4) использование широкого объема виртуальных материалов; 5) диагностика уровня языка, получение постоянной обратной связи; 6) применение методов повторения; 7) методов личного примера педагога; 8) постоянная работа над ошибками; 9) использование большого разнообразия общих задач обучения и задач изучения языка; 10) применение методов проверки знаний и пониманий [39].

Программа языкового погружения впервые был использована в Канаде. Канадская система языкового погружения является одной из распространенных и широко используемых программ. Язык погружения – французский язык. Как было выше сказано, существует три вида погружения и все они встречаются в Канадской системе образования:

1. Ранее полное погружение в Я2 используется при обучении всех предметов с детского сада или с первого класса с постепенным уменьшением до 80% со 2 до 5 класса и почти на половину с 6 до 8 класса. В итоге, в 9-12 классах на иностранном языке изучаются 35% предметов.

2. Ранее частичное погружение, когда около 50% предметов преподаются на иностранном языке до 8 класса, а в 11 и 12 классах количество предметов сокращается до 30%.

3. Среднее частичное погружение, когда второй язык в качестве учебного предмета преподается с детского сада до 3 класса.

Канадская модель погружения в языковую среду сначала использовалась в детских садах, сегодня данная программа применяется в более 50-ти школах. На основе данной программы 30-40% предметов изучаются на английском языке [40].

Закон о языке Финляндии гласит, что граждане имеют право использовать как финский, так и шведский языки в судах и в обращениях к другим государственным органам.В соответствии с принципом культурной автономии образовательные и культурные услуги доступны на двух языках [41].

Для финоязычных детей погружение в шведский язык началось с 1987 года. Обучение иностранному языку начинается с третьего класса, хотя некоторые ученики могут выбрать и начать учить язык с первого или со второго класса. Раннее полное погружение - это образовательная программа с раннего детства до окончания основного образования.

Крупномасштабные программы включают в себя раннее полное погружение и другие двуязычные системы, в которых по меньшей мере 25% всех часов базового образования преподаются на целевом языке. В небольших программах целевой языковой блок составляет менее 25%, но включает в себя больше, чем обычные языковые уроки.

Для двуязычного образования рекомендуется использовать Common European Framework of Languages ​​(CEFR) (2001) в качестве отправной точки для определения правильного уровня.

В итоговой аттестации в конце 9 класса целевой язык / язык погружения оценивается в соответствии с требованиями языковой учебной программы. В конце средней школы и IB программы ученики сдают национальный вступительный экзамен. Еще один вид проверки знания, сдача теста на получение Национального сертификата владения языком (National Certificate of Language Proficiency), который оценивает знание языка по шестиуровневой шкале (elementary - advance), используемой в тестах CEFR [42].

В Бельгии после внедрения билингвального обучения французский язык продолжал быть языком обучения. Фламандцы не стали франкоязычными, что привело к большому количеству неграмотных учеников [43]. Встревоженный этой ситуацией Брюссельский педагог Карел Булс представил новые классы (transmutation classes) в Брюсельской школе преобразования (Brussels’s Transmutation Schools) [44], где ученики в начальной школе обучались на родном языке (т.е. нидерландский язык) и постепенно переходили на обучение на иностранном языке. Данная программа использовалась в следующем порядке: с 6-ти до 8-ми лет обучение проходило на родном языке, с 8-ми до 10-ти лет дети переходили с нидерландского на французский язык, и с 10-ти до 12-ти лет обучение было на французском языке. Однако, данная программа была прекращена в начале Первой Мировой Войны.

В разных городах Бельгии использовались различные виды билингвального обучения. После всех изменений в Законе о языке (в 1883, 1932-1935, 1963) в 1998 году в Воллонии путем принятия Указа Онкелинггса (Onckelinckx decree) появились билингвальные школы с использованием программы языкового погружения [44, с.55], и уже к 2005 году по данной программе обучали детей в 51 школе. При этом голландский язык использовался в качестве второго языка (Я2). С 1-го по 3-ий классы минимум 50% и максимум 75% предметов начальной школы проводились на Я2, кроме французского языка, религии, гимнастики и этики. С 4-го по 6-ой классы минимум 25% и максимум 65% предметов преподавались на Я2.

Языковое погружения в Китае применяется с конца 1990-х годов, оно направлено на овладение иностранным языком [45]. В школах стремились создать англоязычную среду, организовывались английские уголки, билингвальные представления местной культуры, «Культурные улочки», английские вечеринки во время «Дня детей», а также летние лагеря. Утренние упражнения проводятся на двух языках, транслируются песни на английском языке.

В отличие от Китая в Гонконге используется позднее языковое погружение в течение трех лет, с 7-го до 9-го класса. В рамках данной программы:

- ученики изучают английский и китайский языки, а также такие предметы как: математика, наука, история и география. Язык обучения при этом может быть как английский, так и китайский;

- в конце 9 класса ученики сдают тест по данным пяти предметам (4.2 The Hong Kong Experience).

В Японии основной причиной для принятия билингвального обучения стала иммиграция населения из Бразилии, Китая и Кореи, а также Закон об иммиграционном контроле Японии, который был принят в 1990 году.

Несмотря на то, что в Японии проживают много китайцев и корейцев, в начальных и средних школах в качестве иностранного языка преподается английский язык. В 2011 году правительство Японии объявило английский язык языком обучения в начальной школе. Однако, в начальной школе английский язык больше использовался в качестве активити, нежели школьный предмет.

В Японии используются разные виды билингвального обучения, программа раннего погружения и частичный вид языкового погружения. При использовании частичного погружения от 50% до 80% занятий проводятся на английском языке. Также в Японии функционируют: 1) этнические школы для иммигрантов или для потомков иммигрантов, в которых обучение проходит на родном языке в начальной школе и с 9-ти лет на японском языке; 2) международные школы, в которых все уроки проходят на родном языке, кроме японского языка, искусства и общественных наук. С 2013-го года Японское правительство внедрило новую учебную программу для начальной и средней школы, где занятия должны вестись на английском языке [46]. Учителя, преподающие предметы на английском языке в средней и старшей школе, проходят дополнительное обучение. Программы, в которых один предмет и языковые искусства преподаются через второй язык, обычно идентифицируются как обогащенные программы второго языка.

Страна, которая состоит из трех основных этнических групп (китайцев, малайцев и индусов), и выбравшая английский язык в качестве языка для общения, Сингапур реализует билингвальную программу с 1966-го года.

До принятия билингвального обучения сингапурцы говорили на разных языках. В 1964 году Правительство Сингапура разработало политику билингвального обучения. Использование английского языка открыло доступ к западным наукам, технологиям и международной торговле. Увеличение поступающих в английские школы в течение некоторого времени сопровождалось снижением числа желающих обучаться в школах с китайским и малайским языками обучения [47]. С 1966 года, чтобы облегчить переход к английскому среднему образованию, правительство обязало все школы преподавать математику и естественные науки на английском языке. Обучение иностранному языку стало обязательным в начальной школе в 1960-ые годы, с 1979 года второй язык стал обязательным предметом для поступления в университет [48].

Программа английского языка (Curriculum Planning and Development Division, 2001), построенная на основе грамматического подхода, в отличие от коммуникативных программ (с 1991 г.) основное внимание уделяет использованию языка для информации, для социального взаимодействия [49].

Ученики по завершении начальной школы, т.е. после шести лет учебы, сдают экзамен (Primary School Leaving Exam (PSLE) по следующим предметам: английский язык, родной язык и математика. По результатам экзаменов ученики переходят в среднюю школу [50], ученики, которые не сдали экзамены, остаются на профессиональную подготовку.

Сингапур активно принимает участие в международных экзаменах, показывая высокие результаты. Экзамен TIMSS-R (Third International Math and Science Study-Repeat) направлен на проверку знаний по математике и науке, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) проверяет читательскую грамотность, в котором участие принимают ученики в возрасте 10-ти лет.

Если во время использования всех вышеупомянутых видов билнгвального обучения было погружение в язык большинства, то *двухсторонняя биилнгвальная модель (Dual language (or two way) bilingual education)* используется, когда в классе равное число представителей языкового меньшинств и языкового большинства. К примеру, половина учеников класса из испаноязычных семей, а другая половина – из англоязычных семей. В этом случае оба языка используются для обучения, целью при этом является воспитание билингвалов [51].

Данная программа широко используется в Финляндии, Японии, Бельгии, Китае, Австралии, Швеции, Шотландии, Южной Африке. Как и друге виды билингвального обучения, двухсторонняя языковая программа имеет свои особенности:

1. как минимум 50% обучения проводится на другом языке с продолжительностью до шести лет;
2. на каждом этапе обучения используется только один язык, при этом обучение должно быть адаптировано под языковой уровень учеников, и язык преподается через содержание;
3. количество англоязычных и неанглоязычных учеников сбалансировано (50%:50%), если же один язык доминирует, то цель билингвизма окажется под риском.

Неравенство двух языков среди учеников может быть результатом для вытеснения другого языка (например, испаноговорящие дети должны переключиться на английский язык, чтобы совместно работать). К тому же одна языковая группа может уйти на второй план. Поэтому при двусторонней модели необходимо провести тщательный отбор учеников для обеспечения языкового баланса.

Программа двухстороннего погружения в Канаде весьма популярна и перспективна. Целью данной программы является:

* + - 1. развитие у детей компетенций в устной и письменной речи на французском языке;
      2. достижение достаточного уровня владения английским языком;
      3. приучить детей ценить традиции и культуру как франкоязычных, так и англоязычных канадцев.

В целом, основная цель заключается в том, чтобы дети стали двуязычными и бикультурными.

Следует отметить, что раннее погружение (Early Total Immersion) это одна из самых популярных программ начального этапа в Канаде, за которым следует среднее и позднее погружение (Canadian Education Association, 1992). В Канаде и в некоторых странах Европы данную программу начали использовать с 1965 года. Основные причины популярности этой программы заключаются в следующем:

* языковое погружение направлено на два основных языка (английский и французский), и это относится к дополнительной билингвальной ситуации;
* программа языкового погружения является необязательным, здесь все зависит от выбора родителей;
* во время обучения для общения детям разрешается использовать родной язык в течение полутора лет, родной язык ребенка ценится, и нет никакого принуждения разговаривать на втором языке на игровых площадках или в столовой [35, с. 39];
* язык общения в классе должен быть значимым, аутентичным и соответствовать потребностям ребенка; не придуманным, строго контролируемым или повторяющимся;
* содержание учебного плана становится центром для языка, при этом отсутствует требование постоянного правильного общения;
* в раннем двухстороннем языковом погружении изучение второго языка проходит на бессознательном уровне, акцент делается больше на понимании, чем говорении.

В ходе использования раннего вида языкового погружения в Канаде поначалу урок французского языка проходил один раз в неделю. К концу начальной школы 60% учебной программы преподавались на английском языке и 40 % на французском. Ученикам разрешено использовать родной язык для общения друг с другом и с учителями до того времени, пока они не будут готовы использовать второй язык. При использовании французского языка со стороны учителя оказывается поддержка.

При использовании данной программы необходимо, чтобы в классе у детей был одинаковый уровень знания языка, тогда и обучение будет более эффективным. Классы, где обучаются ученики с разными уровнями знания языка, затрудняют учителей в обеспечении эффективного и хорошо структурированного учебного плана. Следует отметить, канадский опыт погружения гарантирует уважение к родному языку и культуре ребенка.

Следующий вид сильной формы билингвального обучения – *поддерживающая билингвальная программа (Maintenance bilingual education),* котораябольшое внимание уделяет родному языку меньшинства, что способствует сохранению культурной самобытности, т.е. данная программа направлена на развитие языка национальных меньшинств при ее нацеленности на воспитание билингвов [52].

Существуют два вида поддерживающей программы: статическая (static maintenance) и развивающая (developmental maintenance).

Озэгай и Отто (1980) определили различие между ними. По их мнению, целью развивающей программы (developmental maintenance) является овладение навыками речевой деятельности на родном языке. Зачастую данный вид поддерживающей программы относят к обогащающему билингвальному обучению, который используется для детей языка меньшинств. Статическая поддерживающая программа предотвращает потерю родного языка, но и не повышает навыки в нем [52, с.14].

Данные программы значительно отличаются от предыдущих моделей как по целям, так и по результатам. Целью данной программы является развитие билингвизма и биграмотности, и ее результатом выступает аддитивный билингвизм, который связан с положительным когнитивным преимуществом (Cummins, 1981).

Основными участниками данной программы являются представители национальных меньшинств, чьи родные языки (L1) освоены на уровне, достаточном для возраста обучающихся. Язык обучения может быть как родной язык L1, так и иностранным L2, но в этом случает 50% обучения должно проходить на родном языке [53; 54].

Поддерживающая языковая программа служит для развития этнической культуры маленьких групп, сохраняя сферу их общения с первыми иммигрантами и с представителями их исторической родины. К примеру, корейские и китайские школы в Японии.

*Билингвалальное обучение Мэйнстрим.* Оно также относится к сильным формам, где обучение нескольким предметам осуществляется на иностранном языке. Данная программа используется, в основном, в странах Европы.

Так, в Германии билингвальное обучение появилось из-за миграции населения из Турции, Польши, Италии, Сербии, Черногории и Румынии. Первые билингвальные школы открылись в 1970-х годах в рамках Франко-Германского сотрудничества, где история, география или политика преподавались на иностранном языке (французский). К 2011 году количество школ, предлагающих двуязычное образование, увеличилось примерно до 600. В настоящее время в более 16-ти федеральных землях функционируют школы с билингвальными классами, где уроки проводятся на английском, испанском, итальянском языках [55].

Здесь обучение иностранному языку начинается в 5-6 классах (в возрасте 10 и 11 лет), у учеников есть выбор, и для них один раз в неделю проводятся дополнительные уроки иностранного языка. В 6-м классе количество уроков английского языка сокращается до 4-х, с 7-го класса, как только дети достигают достаточного уровня владения иностранным языком, начинают учить географию и историю на иностранном языке на факультативных занятиях, с 9-го класса все ученики могут выбрать только один дополнительный предмет. Два предмета - география и социальные исследования - преподаются на иностранном языке [56]. На последнем учебном году, в 13-м классе, все три предмета проходят на английском языке. В билингвальный класс отбирают учеников с хорошей успеваемостью, кто посещал дополнительные уроки по английскому языку.

Изучение программ языкового погружения позволило нам выявить основные требования к учителям, работающим в билингвальных классах:

* они должны иметь высокий уровень билингвальной культуры, высшее образование, а также отличный уровень преподавания предмета (Канада) [57];
* быть готовы помогать ученикам (Япония) [58];
* должны владеть CLIL-технологией в обучении и должны пройти соответствующие курсы в университете Джуваскиля (University of Jyväskylä) (Финляндия);
* должны быть двуязычными, иметь соответствующий сертификат, хорошо знакомы с системой и основной учебной программой (Финляндия).

*Субмерсия (submersion).* В языковом погружении выделяют две стратегии обучения: иммерсия и субмерсия (*immersion* и *submersion*). Иммерсия разрешает использовать родной язык до тех пор, пока ученики не будут готовы преодолевать психологический и языковой барьеры. При этом учащиеся в классе имеют одинаковый уровень знания второго языка. Субмерсия предполагает глубокое погружение в иностранный язык, здесь не допускается использование родного языка.

У программы Субмерсия есть существенные недостатки. В школах, где применяется данная программа, ученики языкового большинства и ученики, не знающие данный язык, обучаются вместе в одном классе. При использовании программы погружения возникают такие проблемы, как непонимание между учениками, изучающие иностранный язык, и учителем из-за незнания языка и различных культурных ожиданий, в результате чего дети с незнанием языка часто теряют интерес к учебе [59].

Есть еще одна форма языкового погружения, которая называется *Субмерсия с отбором учеников (Submersion with pull-Out Classes).* Ученики языкового меньшинства общеобразовательных школ могут быть отобраны для дополнительных занятий по языку большинства, так как есть риски отставания по сравнению с учениками, которые обучаются на своем родном языке.

*Переходный вид (transitional).* Он относится к слабой форме билингвального обучения. Как и Субмерсия, Переходный вид билингвального обучения направлен на изучение языка большинства. Их отличие заключается в том, что ученикам при обучении иностранному языку разрешается использовать родной язык, и их часто обучают на родном языке, пока они не будут готовы освоить образовательную программу. Цель Переходного вида заключается в увеличении объема языка большинства в классе при сокращении родного языка [35, с.149].

Переходный вид билингвального обучения делится на два вида: ранний и поздний (early exit, late exit). Ранний вид переходного обучения подразумевает использование родного языка максимум в течение двух лет, при использовании позднего вида до 6 класса разрешается преподавать 40% учебной программы на родном языке. Переходный вид двуязычного обучения распространен в США [35, с.163]. Здесь для испаноговорящих с 1970-х с 1990-х и до настоящего времени во многих штатах (например, в Техасе) используется позднее переходное обучение (Crawford 2008; Cummins 2010). В школах Америки при использовании данного вида ученики вначале обучаются на родном языке, английский язык преподается в качестве второго языка, кроме того, предметы музыка, искусство и физическая культура тоже могут проходить на английском языке.

Данная модель служит как мост, позволяющий ученикам перейти с родного языка на иностранный. Государственные органы считают, что три года – это верный планируемый период времени для обучающихся, чтобы получить основу Я1. Однако, практика показывает более реалистический период времени для овладения языком, и для достижения уровня носителя языка необходимо 5-7 лет [52, с.5]. Переходное двуязычное образование обеспечивает поддержку в области родного языка при обучении детей английскому языку.

В северо-восточной Америке в начальной школе, где используется переходный вид билингвального обучения, знание учеников проверяется с помощью заданий Alphabet/Sight Words.

В Китае переходный вид билингвального обучения в основном сосредоточен на том, как помочь представителям языкового меньшинства овладеть китайским языком. Такие программы перехода, в основном, внедряются и проводятся в некоторых провинциях, где проживают представители языковых меньшинств.

На северной территории Австралии билингвальное обучения началось с 1973 года, когда первые 4 школы начали использовать переходный вид билингвального обучения, и, согласно данной программе, использование родного языка постепенно сокращалась с дошкольного обучения до 7 класса, тогда как время на обучение английскому языку увеличивалось с 10% в первом классе до 80% к 6 году обучения [60].

Здесь при использовании данной программы учителям необходимо быть билингвами. Такие учителя смогут быстро переключаться с одного языка на другой [35, с.14.]

*Сегрегационный (Segregationist) и сепаратистский (Separatist) виды билингвального обучения.*

Они относятся к слабым и очень редко используемым формам билингвального обучения**.** Данные виды обучения направлены на использование родного языка в качестве языка обучения до тех пор, пока дети не закончат школу. Основным различием этих двух видов является выбор языка обучения. В ситуации Сегрегации (Segregationist) доминирующая социальная группа исключает маленькие группы от обучения на языках большинства. В ситуациях же Сепарации маленькие группы сознательно стараются отдалить своих членов от сильного влияния общества для того, чтобы сохранить родной язык, культуру и религию. Например, дети американских индейцев из-за сильного влияния популярной английской культуры прекратили изучение родного языка [35, с.16[.

*Мэйнстрим с обучением иностранному языку (Mainstream with Foreign Language Teaching).*

Это еще один вид слабой формы билингвального обучения. Здесь на изучение иностранного языка отводится несколько часов в неделю. Данный вид используется в школах Америки, Канады, Австралии и в некоторых странах Европы, где обучение проходит на родном языке.

Как было выше сказано, слабый вид билингвального обучения не направлен для создания билингвов, соответственно при использовании таких видов билингвального обучения иностранный язык используется в качестве предмета изучения, но не языка обучения. Несмотря на то, что цель у всех видов одна, способ применения, программы обучения языку большинства, а также требования к учителям разные.

В ходе исследования нами были проанализированы все виды данного обучения, используемые в разных странах. Однако, наиболее часто употребляемыми являются Переходный вид билингвального обучения и двухстороннее погружение.

В целом, история развития билингвального обучения связана с такими историческими событиями, как колонизация, завоевание стран и т.д. Первый вид билингвального обучения появился в Канаде в 18 веке, когда британцы одержали победу над французами и ввели свой язык. Вплоть до сегодняшнего дня в Канаде используются два языка - английский и французский. В Америке двуязычное обучение началось до первой мировой войной в 18-19 вв., когда в стране из множества разных языков использовались только английский и немецкий языки. Что касается Европы, то процесс билингвального обучения начался немного позже, с 20 века (таблица 1). Именно в этот период во всех странах Европы и Америки появились официальные учебные программы билингвального обучения.

Таблица 1 – История появления билингвального обучения в разных странах

|  |  |
| --- | --- |
| Страна | Год |
| Ирландия | 1922 |
| Уэльс | 1939 |
| США | 1839-1880 1880-1917  Официально считается с 1960 |
| Канада | 1965 |
| Сингапур | 1953 |
| Финляндия | 1992 |

Таким образом, глобальные экономические, социальные и политические изменения, обучение и изучение языков привело к появлению билингвизма. Как показывает история, зарождение билингвального обучения, в первую очередь, связано с такими историческими событиями, как миграция населения и колонизация стран, в результате которых люди, захватив или переселившись в другую страну, внедряли свой язык и культуру. В результате появились языки меньшинства и языки большинства. И когда население страны использует в жизни несколько языков, то для дальнейшего развития государства появляется необходимость внедрения новых программ в систему образования. Так зародился новый вид образования - билингвальное обучение, которое является основой многоязычного и трехъязычного образования, и подразумевает использование иностранного языка в качестве языка обучения, а также предмета изучения.

Итак, изучение представленных выше видов билингвального обучения показало, что в разных странах данные программы помимо формы различаются в методиках преподавания родного и иностранного языков. К примеру, в казахстанских школах реализация трехъязычного образования осуществляется через принцип «двойного вхождения знаний» (в образовании язык выступает как средство обучения и предмет изучения) на основе билингвального обучения с применением технологии CLIL. В обучении иностранному языку используется программа языкового погружения (таблица 2).

Таблица 2 - Соотносимость (сопряженность) условий казахстанского трехъязычного образования с многоязычным обучением в странах с развитой экономикой

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Страны | Казахстан | США | Канада | Финляндия | Великобритания | Китай | Индия | Сингапур | Малайзия |
| Языки  обучения | Казахский, русский, таджикский, уйгурский, узбекский | Английский испанский | Французский, английский | Финский, шведский, английский, китайский, эстонский, северный саами, русский или испанский | Английский,  Валлийский,  Шотландс  кий, | Китайский, английский | Хинди, английский, родной язык / официальный язык | Английский, китайский, малайский, тамильский | Малайский, английский  Китайский, тамильский |
| Целевые  языки | Казахский, русский, английский | Английский  испанский | Английский | Финский, шведский | Английский | Китайский | Хинди, английский | Английский, | Малайский, английский |
| **Сильные формы билингвального обучения** | | | | | | | | | |
| Языковое погружение | + | + | + | + | + в Шотландии и в Уэльсе | + |  | + | + |
| Поддерживающее обучение |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Двусторонне языковое погружение |  | + |  |  |  |  |  |  |  |
| Мэйнстрим | + | + | + |  |  |  |  |  |  |
| **Слабые формы билингваль-ного обучения** | | | | | | | | | |
| Субмерсия на адаптированном АЯ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Субмерсия |  | + |  |  |  |  |  |  |  |
| Сегрегационные виды |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Переходные  виды |  | + |  |  |  | + |  |  | + |
| Сепаратистские виды |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Мэйнстрим с обучением ИЯ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

*1.1.2 Критерии оценки лучшего мирового опыта билингвального обучения*

Говоря о лучшем опыте в образовании, мы, прежде всего, имеем в виду международный опыт. Транспарентность и открытость, как принципы современного казахстанского образования, детерминируют ее включенность в мировое образовательное пространство. В связи с этим, непременный интерес вызывает опыт других национальных систем. Исходя из этого, в диссертационной работе нами предпринята попытка ответить на вопросы: «Опыт какой страны может считаться лучшим?» и «Насколько он применим в конкретной ситуации Казахстана?».

Стратегий для поиска ответов на данные вопросы могут быть много, Мы же решили разработать и обосновать систему/комплекс критериев оценки лучшего международного опыта в образовании.

Исходной позицией для исследования явился анализ дефиниций понятия «критерий». Существует различная интерпретация данного термина. В толковом словаре Ушаковой Д.Н. он означает (в переводе от греческого «kriterion»): 1) «средство для решения», «отличительный признак»; 2) мерило; условно принятая мера [61]. Согласно определению, научно обоснованным российским ученым И.А. Кушвиной, критерий – «… это качество, свойство или признаки изучаемого объекта, позволяющие судить о его состоянии, уровне развития и функционирования» [62].

Как указывает В.И. Загвязинский, «критерий – это обобщенный показатель развития системы, на основе которого можно выделить ряд признаков, по которым определяются показатели, а показателями выступают количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, другими словами, мера сформированности того или иного критерия» [63]. Критерий есть мерило оценки какого-либо объекта или явления [64], он определяет преимущества выбора одной альтернативы перед другими, проверяет соответствие достигнутого результата поставленным целям [65].

Существуют множество споров о качестве, концепции образования и об их измерении. Тем не менее, к числу проверенных и надежных критериев измерения выступает Глобальный индекс конкурентоспособности (ГИК). Его применяет Всемирный экономический форум (ВЭФ) для оценки конкурентоспособности той или иной страны. Глобальный индекс конкурентоспособности отражает с математической точки зрения положительную и отрицательную динамику развития стран по сравнению с другими государствами. Он включает в себя не только экономические и финансовые выводы, но также анализ политических и социальных решений, инновационный прогресс, изменения в здравоохранении и образовании.

На сегодня глобальной индекс конкурентоспособности используется в 140 странах. Он содержит 12 основных показателей. Так, в 2017-2018 годах оценка конкурентоспособности стран осуществлялась по следующим показателям [66]:

1. Институты.
2. Инфраструктура.
3. Макроэкономическая стабильность.
4. Здоровье и начальное образование.
5. Высшее образование и профессиональная подготовка.
6. Эффективность рынка товаров и услуг.
7. Эффективность рынка труда.
8. Развитость финансового рынка.
9. Уровень технологического развития.
10. Размер внутреннего рынка.
11. Конкурентоспособность компаний.
12. Инновационный потенциал.

В отчетах же 2018 и 2019 годов при сохранении количества показателей были внесены изменения в наименования некоторых критериев. Так, были внесены критерии «Информационно-коммуникационные технологии», «Навыки» и «Динамичность бизнеса».

Из основных 12 показателей в нашей работе мы рассматриваем те, которые связаны с образованием. К ним относятся:

1. средняя продолжительность обучения;
2. навыки выпускников;
3. средняя продолжительность школьной жизни;
4. критическое мышление в обучении;
5. соотношение учеников и учителей в начальной школе [67].

ВЭФ ГИК при определении уровня конкурентоспособности страны учитывает только начальное и высшее образование [68]. Основные критерии общешкольного образования, отраженные в докладе «Глобальная конкурентоспособность Российского образования», полностью коррелируют с индикаторами ГИК, ключевыми из них являются качество и финансирование, определяющие конкурентоспособность образования на международном уровне [68, с. 9]. Выбор данных критериев обусловлен важностью общедоступного бесплатного образования.

Когда речь идет об обеспечении качественным образованием, необходимо учитывать квалификацию педагогов, условия труда и мотивацию для профессионального развития. Высокая квалифицированность преподавателей и условия их работы играют ключевую роль в определении конкурентоспособности школьных систем. Важность профессионального роста педагогов также была отмечена при анализе отчета Глобального индекса конкурентоспособности (ГИК).

Помимо ГИК проверенными критериями оценки образования являются показатели международных сравнительных исследований PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS [69].

Цель сравнительного исследования PISA заключается в оценке того, насколько ученики 15-летнего возраста владеют функциональной грамотностью, т.е. умение реализовать и применять полученные в сенах школах знания и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе [70]. Данный подход обусловлен пониманием того, что в современной экономике важно не только знание, ни и их применение в жизни [71]. Кроме способностей учеников в PISA также немаловажную роль играет школьный климат, который оказывает сильное влияние на успеваемость учащихся: прогулы студентов, дисциплинарный климат, учитель и поведение учащихся, препятствующее обучению, и поддержка учителя учениками [72].

Виды тестирования PISA направлены на определение готовности подростков к адаптации в современном обществе. Анализ заданий по каждому направлению показал, что все они связаны с жизненными ситуациями.

Оценивание текстового сообщения способствует выработке собственной позиции по отношению к обсуждаемым темам и идеям. Это позволяет развивать критическое мышление, аргументировать свои взгляды и формировать обоснованные выводы. Взаимодействие с текстовой информацией стимулирует креативность и аналитические навыки, способствуя развитию культуры мышления и коммуникации. В целом, анализ и оценка текстовых сообщений играют важную роль в понимании информации, стимулируют когнитивные процессы и обогащают культурный и интеллектуальный опыт человека.

Следующим направлением проверки является математическая грамотность, целью которого является оценить готовность учащихся к применению математики в повседневной жизни. В данном направлении включены задания, близкие к реальным проблемным ситуациям, с применением четырех контекстов: личная жизнь, образование/профессиональная деятельность, общественная жизнь и научная деятельность [70, с.14].

Ситуации берутся из жизни местного сообщества, касаются проблем, возникающих в ближайшем окружении учащихся.

Третье направление данной программы – оценка естественнонаучной грамотности [73].

Еще одной международной программой сравнительных исследований выступает TIMSS, который выявляет уровень математической и естественнонаучной грамотности четвероклассников и восьмиклассников [74; 69, c.2]. Также для оценки читательской грамотности четвероклассников в международной практике применяется программа PIRLS.

Указанные выше программы исследуют грамотность учащихся, а для педагогов применяется программа TALIS (Международное исследование преподавания и обучения), которая проводится с 2008 года и является первым крупным международным опросом учителей и директоров школ по различным аспектам, влияющим на обучение учеников. Опрос проводится среди учителей младших классов, средней школы, а также их руководителей, позволяя учителям вносить свой вклад в анализ и разработку образовательной политики в ключевых областях, так как результаты исследования основываются на ответах учителей и директоров школ, отражая их мнение, восприятие и убеждение по определенным вопросам [75]. TALIS является самым масштабным международным исследованием, изучающим условия работы педагогов и образовательную среду в школах. Количество стран, принявших участие в данном исследовании в третьем цикле, достигло 48-ми~~.~~ Целью исследования TALIS является предоставление достоверных, своевременных и сравнительных данных для определения ориентиров в развитии образовательной политики, направленной на создание условий для эффективного преподавания и обучения.

Изучение всех вышеуказанных исследовательских программ утвердило нас во мнении о том, что для оценки тех или иных объектов, процессов или явлений строго необходимо тщательно разработать систему критериев, которые должны быть измеримы как в количественных, так и в качественных показателях [76;77].

Итак, обзор литературы и анализ теоретических и эмпирических материалов позволил нам сделать следующие выводы:

1) учитывая общие точки соприкосновения множества дефиниций понятия «критерий», за исходную позицию в нашей работе мы берем понимание критерия как «… эталонного значения оптимального ответа на поставленный вопрос или решения задачи, которое используется для определения требований к тому, какая эффективность будет считаться высокой, какая низкой, а какая нейтральной» [78];

2) опираясь на систему критериев и показателей оценки образования в широко известных международных сравнительных исследованиях, мы выделяем те критерии, которые важны для выявления лучшего мирового опыта с дальнейшей имплементацией его элементов в национальную систему образования Казахстана.

Исходя из этого, в качестве таковых мы предлагаем следующие критерии: международная признаваемость опыта, его устойчивость, эффективность и адаптивность.

Первый из них понимается нами как «… положительная и объективная оценка, данная квалифицированным коллективом экспертов на основе валидных диагностических инструментов и одобренная широкой общественностью» [79].

Этот критерий связан с индексами ГИК, PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS. Кроме того, методологический интерес для нашего исследования имеет индекс PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences – Программа международной оценки компетенций взрослых, от 16 лет), который отражает уровень грамотности взрослого населения, т.е. это доля грамотных, образованных людей, выраженная в процентах от общей численности населения определенного возраста. Это исследование охватывает людей в возрасте от 16 до 65 лет [80].

**Устойчивость** системы в самых общих чертах трактуется как способность динамической системы сохранять движение по намеченной траектории, несмотря на воздействующие на нее возмущения [81]. Мы сочли целесообразным взять за основу именно данную дефиницию, так как синергетическая сущность образовательных систем обусловливает их динамичность. Поэтому устойчивость опыта в контексте нашего исследования мы будем понимать как положительную динамику результатов трех последних циклов указанных выше международных сравнительных исследований, т.е. если динамика результатов международных исследований за анализируемый период отражает прогресс в показателях, то такой опыт может быть признан устойчивым.

Под э**ффективностью опыта** мы подразумеваем «… положительный показатель корреляции результатов TIMSS, PISA, PIRLS с результатами ГИК и PIAAC …», а под **адаптивностью «…** соотносимый уровень сформированности ценностей образования страны, намеренной перенимать опыт других …» [79, с.12].

Итак, для выявления лучшего опыта в образовании вначале мы применили первый критерий – ***«Международная признаваемость».***

В нижеследующей таблице представлены результаты ГИКза 2017, 2018 и 2019 года (таблица 3) [66, с.4; 82].

Таблица 3 – Показатели ГИК (общие показатели)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Страна | 2017 год | 2018 год | 2019 год |
| Швейцария | 1-5,86 | 4-82,6 | 5-82,3 |
| США | 2-5,85 | 1-85,6 | 2-83,7 |
| Сингапур | 3-5,71 | 2-83,5 | 1-84,8 |
| Нидерланды | 4-5,66 | 5-82,4 | 4-82,4 |
| Германия | 5-5,65 | 3-82,8 |  |
| Гон-Конг |  |  | 3-83,1 |

Вместе с тем, по показателям образования лидером в течение двух лет оказывается Финляндия и один раз (в 2019 году) – Швейцария. Интересным, на наш взгляд, представляются достижения Финляндии, которая не попадет в пятерку лидеров ГИК по общим показателям. В большей степени коррелируют общие показатели и показатели в части образования в таких странах, как Сингапур, Швейцария, Нидерланды, США (таблица 4).

Таблица 4 – Показатели ГИК (показатели в сфере образования)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Страна | 2017 год | 2018 год | 2019 год |
| Финляндия | 1-6,54 | 1-87,9 | 2-5,6 |
| Сингапур | 2-6,52 | 20-76,0 | 4-5,4 |
| Швейцария | 3-6,42 | 2-87,3 | 1-5,9 |
| Нидерланды | 4-6,39 | 4-85,4 | 3-5,5 |
| США | 5-6,22 | 3-86,3 | 5-5,3 |

Из представленных в таблице 2 данных следует, что лидирующие страны мира по показателям Глобального индекса конкурентоспособности (ГИК) в образовании не обладают постоянным статусом во ведущих позициях. Однако, анализ средних значений показателей за указанный трехлетний период позволяет выявить наиболее успешную страну по общим показателям. Это Соединенные Штаты Америки (США) (рисунок 4).

Рисунок 4 – Средние значения общих показателей ГИК за 2017, 2018, 2019 годы

Но если сравнить показатели ГИК в сфере образования, то США находится на третьей позиции, Сингапур – на пятой позиции, Швейцария и Нидерланды практически не теряют свои позиции, лидерские позиции занимает Финляндия, которая по общим показателям ГИК не попадает даже в первую десятку: в 2018 и в 2019 годах она занимает 11-ое место (рисунок 5).

Рисунок 5 – Средние значения показателей ГИК по образованию за 2017, 2018, 2019 годы

Если ГИК просчитывает свои показатели по критериям, которые отражают, в основном, общие тенденции (средняя продолжительность обучения; средняя продолжительность школьной жизни; соотношение учеников и учителей в начальной школе) и всего два вопроса, касающиеся собственно результатов обучения (навыки выпускников; критическое мышление в обучении), то Международные сравнительные исследования TIMSS, PISA и PIRLS демонстрируют детальные индикаторы измерения уровня обученности школьников. Участие в международных сравнительных исследованиях позволяет получить внешнюю независимую оценку конкурентоспособности национальной школьной системы на основе сравнения с передовой международной практикой, что стимулирует совершенствование национальных систем оценки качества образования (Kultumanova, 2013).

В международном мониторинге PISA*,* который проводится один раз в три года для учащихся в возрасте 15 лет, проверяется математическая, читательская и естественнонаучнаяграмотность. По статистике, ежегодно количество стран, принимающих участие в PISA,возрастает. Так, например, в 2000 году в программе участвовали 32 страны (из них 28 стран ОЭСР), в 2003 году – 41 страна (30), в 2006 – 57 стран (27), а в 2009 году – 75 стран (из них 34 страны ОЭСР), в 2012 – 65 стран (из них 34 страны ОЭСР), 2015 количество стран составило 70, и в 2018 число выросло до 79. Увеличение стран, принимающих участие в данном мониторинге, показывает его популярность и важность.

По результатам исследования PISA за 2012, 2015 и 2018 гг. [83] в первой пятерке по показателям читательской грамотности лидирует Сингапур (рисунок 6), по показателям математической грамотности – Китай (рисунок 7), по показателям естественнонаучной грамотности – также Китай (рисунок 8).

Рисунок 6 – Средние значения показателей PISA за 2012, 2015, 2018 годы (читательская грамотность)

Рисунок 7 – Средние значения показателей PISA за 2012, 2015, 2018 годы (математическая грамотность)

Рисунок 8 – Средние значения показателей PISA за 2012, 2015, 2018 годы (естественнонаучная грамотность)

Следует отметить, что по результатам мониторинга PISA, оценивающая читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность 15-летних школьников, лидирующей страной из первой пятерки ГИК оказался только Сингапур.

Касательно мониторинга TIMSS, которая проводится каждые четыре года с1995 года, количество стран к 2015 году увеличилось с 36-ти до 49 (4-е классы) и уменьшилось 49-ти до 39-ти (8-е классы) [84].

В сравнении с PISA, как оказалось, TIMSS менее популярен, если судить по количеству стран-участников в данных международных исследованиях. Тем не менее, результаты исследований TIMSS не менее значимы для оценки национальных систем образования. Как и в случае с исследованиями PISA, в первой пятерке стран-лидеров по мониторингу TIMSS из первой пятерки ГИК оказался только Сингапур. При этом именно эта страна является абсолютным лидером в аспекте и математической, и естественнонаучной грамотности школьников (рисунки 9, 10 и 11).

Рисунок 9 – Средние значения показателей математической грамотности по TIMSS за 2007, 2011, 2015 годы (в разрезе 4 и 8 классы)

Рисунок 10 – Средние значения показателей естественнонаучной грамотности по TIMSS за 2007, 2011, 2015 годы (в разрезе: 4 и 8 классы)

Рисунок 11 – Средние значения показателей TIMSS за 2007, 2011, 2015 годы (математическая и естественнонаучная грамотность)

Следует отметить, что указанные показатели TIMSS и PISA соотносимы между собой.

Исследование PIRLS выявляет качество чтения учащихся 4-х классов. По его результатам лидируют также Сингапур и Гонконг, но в первую пятерку еще вошли Россия, Финляндия и Канада. При этом, в средних показателях по читательской грамотности младших школьников лидирует Россия, в то время как Гонконг, Сингапур и Финляндия практически равны между собой и занимают близкие позиции [85;86] (рисунок 12).

Рисунок 12 – Средние значения показателей PIRLS за 2006, 2011, 2016 годы

Итак, по предложенному нами первому критерию ***(«Международная признаваемость опыта»***) мы проанализировали результаты ГИК по общим показателям и отдельно по показателям в сфере образования, а также трех международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS), непосредственно изучающих уровни обученности школьников. Степень корреляции между результатами ГИК и PISA, TIMSS, PIRLS на этом этапе исследования можно назвать неоднозначной, а в отдельных случаях противоречивой. Но есть еще одно исследование, имеющее отношение к вопросам образования. Речь идет о международном исследовании по вопросам преподавания и обучения – TALIS, который проводится раз в пять лет посредством анкетирования учителей и директоров школ. Исследование дает возможность увидеть образовательную систему глазами представителей педагогического сообщества. Нами проанализированы результаты TALIS по следующим аспектам: образование, условие труда и профессиональное развитие. Отметим, что этом мониторинге 2013 года приняли участие 37 стран, в 2018 году – 46 стран [87; 88]. Здесь мы внимание сосредоточили на Сингапуре. Как оказалось, он попал только во вторую и третью десятку стран (таблица 5).

Таблица 5 – Доля учителей, имеющих законченное формальное образование (%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2013 год | | | | 2018 год | | | |
| Доля учителей со степенью бакалавра | | Доля учителей со степенью магистра | | Доля учителей со степенью бакалавра | | Доля учителей со степенью магистра | |
| Бельгия | 85,4 | Австралия | 98,9 | Саудовская Аравия | 92,8 | Словакия | 96,2 |
| Чили | 17,9 | Польша | 98,8 | Турция | 92,3 | Португалия | 93,4 |
| Кроатия | 17,7 | США | 98 | Бразилия | 89,8 | Кроатия | 91 |
| Италия | 15,8 | Норвегия | 97,9 | Казахстан | 89,4 | Финляндия | 90,6 |
| Сербия | 15,5 | Словакия | 97,5 | Китай | 86,4 | Чехия | 89,7 |
| Сингапур  (10 место) | 5,5 | Сингапур (18 место) | 92,4 | Сингапур  (16 место) | 72 | Сингапур  (32 место) | 22,4 |

Как выяснилось, квалификации учителей Сингапура и Финляндии не являются основным фактором успешности их учеников, так как во многих позициях TALIS они уступают педагогам тех стран, достижения учащихся которых находятся на более слабых позициях. В частности, показатели по индикатору TALIS «профессиональное развитие учителей (семинары, мастер-классы, а также курсы повышения квалификации)» для Сингапура имеют тенденцию к снижению во втором цикле исследования, у финских учителей эти показатели вовсе не присутствуют в ТОП-5.

Кроме того, следует отметить широкий географический разброс стран ТОП-5 по данному индикатору TALIS (таблица 6).

Таблица 6 – Доля учителей, принявших участие как минимум в одном мероприятии профессионального развития (%)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 2013 год | | 2018 год | |
| Сингапур | 98 | Литва | 99,4 |
| Канада | 97,7 | Шанхай | 99,3 |
| Кроатия | 96,8 | Австралия | 99,3 |
| Австралия | 96,6 | Австрия | 98,7 |
| Малайзия | 96,6 | Сингапур | 98,5 |

Иными словами, остается открытым вопрос о тесной взаимосвязи между квалификациями педагогов и учебными результатами школьников.

В случае с Сингапуром здесь все же подтверждается закономерность о стратегической значимости постоянного профессионального развития педагогов. Кроме того, мы полагаем, что успешность школьников Сингапура и Финляндии также может быть обусловлена временными затратами педагогов для выполнения профессиональных функций. Это еще один индикатор TALIS. Так, согласно данному исследованию, учителя Сингапура затрачивают для профессиональных целей больше 40 часов в неделю, также немало времени требуется и учителям Финляндии (таблица 7).

Таблица 7 – Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на выполнение всех видов работ в течение одной календарной недели

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 2013 | | 2018 | |
| Чили | 29,2 | Грузия | 25,3 |
| Италия | 29,4 | Саудовская Аравия | 28,7 |
| Израиль | 30,7 | Буэнос-Айрес | 29 |
| Финляндия | 31,6 | Бразилия | 29,8 |
| Мексика | 33,6 | Италия | 30 |
| Сингапур | 47 | Сингапур | 45,7 |

Вместе с тем, трудно утверждать, что существует прямая корреляция между временными затратами учителей для профессиональных целей и успешностью в учебных достижениях школьников, поскольку учителя могут быть задействованы и в несвойственных для их профессий мероприятиях (это характерно особенно для стран постсоветского пространства).

В целом, изучая этот индикатор TALIS, мы отмечаем постепенное снижение количества астрономических часов, затрачиваемых учителем на выполнение всех видов работ в течение одной календарной недели. Исходя из этого, мы полагаем, что намечена тенденция на снижение профессиональной нагрузки на учителя, что будет способствовать ослаблению таких нежелательных факторов, как профессиональное выгорание.

Еще немаловажный вопрос, который волнует педагогическое сообщество – это наполняемость классов. Бытует мнение, что чем меньше контингент обучающихся в классе, тем лучше для учебных достижений школьников. Мы же полагаем, что это весьма спорное утверждение. Аргументом для этого могут послужить показатели TALIS по индикатору «Размер и состав класса», где, несмотря на высокую наполняемость классов Сингапур показывает успешные учебные достижения, и в то же время Финляндия показывает высокие результаты учащихся, но при низкой наполняемости классов (таблица 8).

Таблица 8 – Размер и состав класса (количество учеников в классе)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 2013 год | | 2018 год | |
| Эстония | 17,3 | Грузия | 16,7 |
| Бельгия | 17,3 | Эстония | 17,0 |
| Латвия | 17,7 | Бельгия | 18,0 |
| Финляндия | 17,8 | Финляндия | 18,1 |
| Словакия | 19,1 | Казахстан | 18,1 |
| Сингапур | 35,5 | Сингапур | 32,8 |

Согласно анализам мониторинговых исследований, наивысшие результаты по всем предметам показывают Сингапур и Гонконг несмотря на то, что доля учителей, имеющих степень бакалавра, в Сингапуре составляла 5,5% (2013) и 72% (2018) [89].

В целом, мы полагаем, что индексы ГИК и международных сравнительных исследований в области образования, предоставляя много информации для размышления и дискуссий, все же демонстрируют реальную картину успешности той или иной национальной системы образования.

Для оценки опыта по второму критерию («***Устойчивость опыта»***) мы проанализировали результаты всех вышеуказанных исследований, но предметом анализа в этом случае выступила динамика показателей. При этом динамика результатов прослеживалась по тем странам, которые входили в ТОП-5. В итоге такого анализа можно было увидеть, что результаты по странам варьируются из года в год [79, с.6]. Анализируя данные рейтинга ГИК по образованию за три года 2017, 2018, 2019 гг., можно увидеть, что стабильную положительную динамику по рейтингу вверх демонстрируют Нидерланды (3 место → 4 место → 4 место) и Швейцария (3 место → 2 место → 1 место). Несмотря на то, что Финляндия в исследовании ГИК (2019 год) теряет лидирующие позиции по сравнению с 2017 и 2018 годами твердо держит позиции в ТОП-5 стран. Сингапур также показывал высокие результаты в образовании в первом (2017) и третьем (2019) исследовании ГИК, однако в 2018 году, опустившись до 20 места, сумела все же резко улучшить свои показатели на 16 позиций (рисунок 13) [79, с.8].

Рисунок 13 – Динамика результатов ГИК (показатели по образованию)

Итак, по результатам ГИК устойчивые показатели по образованию демонстрирует Финляндия, а по общим результатам стабильная ситуация в Сингапуре.

По результатам международного мониторинга PISA*,* который проводился в 2012 году, из 65 стран, принявших участие, лидирующей страной был Китай, который за анализируемый период с 1 места опустился до 10 и в 2018 г. снова занял 1 место. Устойчивые результаты показали такие страны, как Сингапур и Гонконг: по результатам трех последних исследований PISA показатели этих стран изменялись незначительно (рисунок 14).

Рисунок 14 – Динамика показателей стран, входящих в ТОП-5 по результатам PISA

По общим результатам трех последних исследований TIMSS Сингапур по всем показателям находится на первом месте с постоянным приростом. Вторые и третьи места стабильно занимают Республики Корея и Китай Тайбэй. Следует отметить, что все ТОП-5 стран демонстрируют прогресс своих показателей по измерениям TIMSS (рисунок 15).

Рисунок 15 – Динамика показателей стран, входящих в ТОП-5 по результатам TIMSS

Если в мониторинге TIMSSоцениваются математическая и естественнонаучнаяграмотность учащихся 4-х классов, то мониторинг PIRLS, как указывалось нами ранее, позволяет сравнить уровень и качество чтения и понимания текстов учащимися 4-х классов. Положительная динамика наблюдается в показателях России и Сингапура (рисунок 16).

Рисунок 16 – Динамика показателей стран, входящих в ТОП-5 по результатам PIRLS

На основе проведенного анализа результатов международных тестов TIMSS, PISA, PIRLS, а также исследования индекса глобальной конкурентоспособности за последние три цикла, можно сделать следующий вывод: по результатам тестов, где оценивались знания по математике, чтению и естественнонаучным предметам, наилучшие результаты с положительной динамикой показал Сингапур, заняв первые и вторые места в совокупности. Сингапур также отличился высокими результатами по ГИК. Наряду с Сингапуром устойчивые результаты по ГИК показали США и Швейцария. Но особое внимание в контексте своей устойчивости привлекает опыт Сингапура.

Следующие критерий, предложенный нами, мы обозначили как **«*Эффективность опыта*».** Для его вычисления мы применили формулу линейной корреляции Пирсона. Для корреляционного анализа были взяты результаты двух последних исследований.

Как известно, корреляционный анализ – это раздел статистики, который занимается взаимосвязями. Корреляция, в свою очередь, – это взаимосвязанное изменение показателей, которая характеризуется направлением, формой и теснотой. В нашем исследовании для установления этих взаимосвязей мы применили формулу коэффициента корреляции Пирсона (1) [90].

(1)

Если по итогам вычислений данный коэффициент стремится или равняется -1, то нет взаимосвязи между двумя показателями, если же коэффициент равняется или стремится к +1, то он показывает тесную взаимосвязь между двумя показателями.

Интерпретация полученных результатов подвело нас к следующим выводам:

1) завершенное формальное образование педагогов и повышение их профессиональной квалификации имеет значительное влияние на учебные достижения школьников;

2) размер и состав класса, а также временные затраты педагогов для выполнения своих профессиональных задач не имеют тесной корреляции с успехами их подопечных.

На этой основе мы сделали вывод о том, что основным гарантом успешности школьников априори выступает их мотивация в обучении: успешен тот, кто хочет учиться и стремится к большей автономии в обучении.

Еще одну линию корреляции мы провели между результатами TIMSS, PISA, PIRLS и результатами PIAAC. Последний оценивает компетенции взрослых (от 16 до 65 лет) [91]. При этом для анализа мы взяли результаты 2016 и 2019 годов, так как именно в эти годы компетенции проверялись у тех школьников, которые, будучи еще детьми, принимали участие в TIMSS, PISA, PIRLS (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты PIAAC

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Страна** | **Грамотность в области чтения** | | **Математическая грамотность** | |
| **2016 год** | **2019 год** | **2016 год** | **2019 год** |
| Япония | 296,2 | 296,2 | 288,2 | 288,2 |
| Финляндия | 287,5 | 287,5 | 282,2 | 282,2 |
| Сингапур | 257,6 (на 26 месте) | 257,6 (на 26 месте) | 257,4 (на 24 месте) | 257,4 (на 24 месте) |

Здесь лидируют Япония и Финляндия, а Сингапур по грамотности взрослого населения показал достаточно слабые результаты. Для установления корреляции мы вновь использовали к**оэффициент Пирсона** [91, с.32], который показал, что между результатами рассматриваемых нами международных исследований компетенций школьников и взрослых теснота связи очень высокая (таблица 10).

Таблица 10 – Корреляция показателей IAAC и международных сравнительных исследований PISA, TIMSS

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сингапур** | 8 класс (2007) | 2016 | Коэффициент корреляции Пирсона | 9 класс (2012) | 2016 | Коэффициент корреляции Пирсона |
| TIMSS | PIAAC | PISA | PIAAC |
| 3 | 26 | 1,0 | 3 | 26 | 1,0 |
| 1 | 24 | 2 | 24 |
| **Финляндия** | 8 класс (2011) | 2016 | Коэффициент корреляции Пирсона | 9 класс (2012) | 2016 | Коэффициент корреляции Пирсона |
| TIMSS | PIAAC | PISA | PIAAC |
| 8 | 3 | 1,0 | 6 | 3 | 1,0 |
| 5 | 2 | 1 | 2 |

Далее, продолжая выявлять степень взаимосвязи образования с конкурентоспособностью национальных экономик, мы провели корреляцию межу результатами ГИК и международных сравнительных исследований PISA, TIMSS, PIRLS (таблица 11).

Таблица 11 – Корреляция показателей ГИК и международных сравнительных исследований PISA, TIMSS, PIRLS

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Сингапур** | | | | | |
| PISA | ГИК | TIMSS | ГИК | PIRLS | ГИК |
| 555 | 81,5 | 587 | 81,5 | 558 | 81,5 |
| 552 | 83,5 | 598 | 83,5 | 567 | 83,5 |
| 556 | 84,8 | 607 | 84,8 | 576 | 84,8 |
| r= 0,120 | | r= 0,999 | | r= 0,992 | |
| **Финляндия** | | | | | |
| PISA | ГИК | TIMSS | ГИК | PIRLS | ГИК |
| 523 | 80,3 | 545 | 80,3 | 568 | 80,3 |
| 516 | 80,2 | 544,5 | 80,2 | 566 | 80,2 |
| r= 1,0 | | r= 0,999 | | r= 0,992=9 | |

Расчет корреляции осуществлялся по показателям TIMSS, PISA, PIRLS и ГИК Сингапура и Финляндии. Здесь 5 коэффициентов Пирсона из шести показывают очень высокую тесноту связи, кроме показателей PISA-ГИК Сингапура. Иными словами, успешность систем образования является одним из решающих факторов конкурентоспособности этих стран

Детальная информация изложена нами в одной из опубликованных нами научных статей [92].

Но самым значимым и сложным, на наш взгляд, представляется критерий «**Адаптивность опыта»**. Признавая архисложность измерения опыта по данному критерию, мы посвятили ему отдельные разделы нашей диссертации.

На данном же этапе исследования мы даем результаты независимой экспертизы предложенных нами критериев оценки лучшего международного опыта в образовании. Для получения экспертного мнения мы составили опросник и обратились к ученым с просьбой оценить состоятельность и релевантность предложенных нами критериев по трехбалльной шкале (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий).

Данный опросник был проведен в GoogleForms, в нем приняли участие 17 экспертов из Казахстана и России. Результаты опроса приведены ниже.

Оценка релевантности критерия 1. «Международная признаваемость опыта (TIMSS, PISA, PIRLS)» выглядит следующим образом:

* по критерию 1.1 «Индекс ГИК» абсолютное большинство (80% + 10%) респондентов выражают доверие результатам данного исследования (рисунок 17);
* по критерию 1.2 «Индекс TIMSS» подавляющее большинство (70% + 20%) респондентов выражают доверие результатам данного исследования (рисунок 18);
* по критерию 1.3 «Индекс PISA» положительную оценку эксперты дали в абсолютном (80%+20%) большинстве (рисунок 19);
* по критерию 1.4 «Индекс PIRLS» сомнение высказали 10% опрошенных, но подавляющее большинство (60%+30%) согласились с его релевантностью (рисунок 20);
* по критерию 1.5 «Индекс TALIS» респонденты в абсолютном большинстве (60%+40%) также считают данный критерий уместным, но с оговоркой о том, что для выявления страны с лучшим образованием необходимы только результаты учащихся (рисунок 21).

Рисунок 17 – Экспертная оценка критерия 1.1 «Индекс ГИК» (в т.ч. в оценке образования за три последних расчета)

Рисунок 18 – Экспертная оценка критерия 1.2 «Индекс TIMSS»

Рисунок 19 – Экспертная оценка критерия 1.3 «Индекс PISA»

Рисунок 20 – Экспертная оценка критерия 1.4 «Индекс PIRLS»

Рисунок 21 – Экспертная оценка критерия 1.5 «Индекс TALIS

Практически нет разногласий у респондентов в своем экспертном мнении по поводу релевантности критериев 2 «Устойчивость опыта» и з «Эффективность опыта»: здесь абсолютное большинство (80%+20%) поддержали нашу идею касательно данного критерия (рисунки 22 и 23).

Рисунок 22 – Экспертная оценка критерия 2 «Устойчивость опыта»

Рисунок 23 – Экспертная оценка критерия 3 «Эффективность опыта»

Отметим, что независимую экспертизу предложенных нами критериев мы провели до сравнительного и корреляционного анализа данных всех вышеуказанных международных мониторингов с тем, чтобы быть уверенными в релевантности предложенных нами критериев и продолжить исследование.

Как оказалось, эксперты в наибольшей степени доверяют оценкам PISA и TALIS. В целом, проведенная независимая экспертиза продемонстрировала поддержку абсолютного большинства экспертов (96%).

*1.1.3 Страны с успешным опытом билингвального обучения*

В предыдущих материалах диссертации нами отражены результаты выявления лучшего опыта зарубежных стран в области образования. Но поскольку в нашем исследовании речь идет о конкретно билингвальном обучении, мы решили более детально изучить опыт двух стран – Сингапура и Финляндии, так как по результатам международных тестов TIMSS, PISA и PIRLS за три цикла наилучшие результаты показал Сингапур и, согласно мониторингу, ГИК, в пятерку лидирующих стран помимо Сингапура вошла и Финляндия.

Эти страны имеют весьма разные национальные системы образования, полярно противоположную географию. И в силу географического детерминизма люди, населяющие эти страны, имеют разную картину мировосприятия, следовательно, резко отличаются своей культурой, образом жизни и мышления, а главное – менталитетом.

Чуть подробнее остановимся на особенностях билингвального обучения в этих странах.

Сегодня опыт сингапурского билингвального обучения является одним из лучших в мире [93]. Несмотря на то, что обязательное образование начинается с возраста старше 6-ти лет, билингвальное обучение в этой стране осуществляется с дошкольного возраста. Отметим, каждый национальный язык на территории Сингапура является официальным, и, согласно учебному плану, в школах изучаются родной и английский языки. Обучение языкам начинается с дошкольного возраста, поэтому в детских садах и подготовительных центрах оно проводится двумя учителями, один из которых является носителем родного языка, второй – английского языка. При этом предоставляется возможность выбора программы с уклоном на английский и мандаринский языки. Здесь в основном применяется программа языкового погружения (immersion). Обучение осуществляется согласно учебным программам (curriculum), рекомендованными министерством образования (МО) Сингапура, с указанием цели, задач и результатов обучения, которые ученики должны достичь к завершению курса [94]. На основании целей учителя выбирают тематику и вид занятий с использованием учебников, также рекомендованных уполномоченным органом. Так, учебные планы с погружением в китайский язык направлены на развитие у учеников глубокого понимания истории, культуры Китая. Учащиеся по программам языкового погружения участвуют в ежегодных экскурсиях, посещают ближайшие дома престарелых, как часть сервисного обучения, а также посещают Китайский городок перед новым годом. После занятий ученики имеют возможность заниматься каллиграфией, вырезанием бумаг, ушу, посещать занятия по боевым искусствам. Программа дошкольного обучения схожа с программой начальной школы, предлагается структурированный и систематический курс английского языка с уклоном на фонетические навыки, распознавание слов, развитие навыков чтения и правописания, понимания и творческого письма. Уроки родного языка также структурированы. В целом, в учебных программах обучения языкам делается акцент на навыках грамотности и на социально-эмоциональное развитие.

В начальной школе дети обучаются не только чтению и письму, но и основным учебным навыкам. Особый акцент делается на преподавании таких предметов, как английский язык, родной язык и математика, так как именно эти предметы включены в перечень предметов экзамена начального образования [95]. В Сингапуре в дошкольных учреждениях и начальных школах в программе обучения языку мандарин предлагается поддержка языка, культуры и истории. В связи с этим в дошкольных заведениях проводятся 15 минутные уроки родителя и ребенка на языке мандарин. В начальной школе многие программы предлагают структурный и систематический курс английского языка, где основной акцент делается на развитие читательской грамотности, понимание и креативное письмо. В учебном плане начальной школы уделяется одинаковый акцент на такие предметы, как английский язык, родной язык, математика и наука (с 3-го класса). Требования к обучению английскому языку высокие, так как он напрямую влияет на академическую успеваемость детей. Частично это приводит к постепенной потере обучения родному языку [95, с.6]. Однако, в старших классах обучение языку мандарин расширяется через чтение и письмо. В целом, в обучении английскому языку и языку мандарин используется одинаковая программа языкового погружения. Согласно данной модели, в первом классе 75% предметов изучаются на родном языке (математика, наука, обществознание, языковое искусство), на английском (английский язык, музыка, искусства и физкультура) - 25%. Это соотношение меняется уже во втором и третьем классах и составляет 60:40. При этом количество предметов на родном языке сокращается. И в 4-5 классах это соотношение составляет 50:50.

Программа начальной школы поддерживает язык, культуру и историю, в связи с этим в обучении используются задания по аудированию, чтению, письму, актерскому мастерству и художественным проектам на мандаринском языке.

В целом, в школах Сингапура для преподавания родного языка, отводится 2-4 часа в неделю, в то время как на английский язык дается 4-5 часов. При обучении языку уделяется особое внимание на устную речь. Так, на начальном уровне подход к преподаванию и обучению реализуется через программу «Стратегии изучения и чтения английского языка» («STELLAR»). Следует отметить, что содержание обучения идентично. Цель данной стратегии развивать все четыре языковых навыка: аудирование, говорение, чтение и письмо, а также социальных навыков и навыков самообразования [95, с. 8].

Еще один вид билингвального обучения, который используется в школах Сингапура - двухстороннее билингвальное обучение (модель два учителя (50:50). Урок проводят два квалифицированных педагога.

Следует особо отметить, что успешность сингапурского образования зависит, в первую очередь, от национальной идентичности и уровня экономики. Создание идеала сингапурцев и этнических групп, проживающих на данной территории, сочетает в себе жесткий меритократический индивидуализм, где каждая нация культивирует свои таланты и успешно конкурирует в международной экономике. О создании сильной национальной идентичности свидетельствуют результаты опроса «Сингапурская национальная идентичность (Singapore National Identity Survey)» (1976 г.), по итогам которого был сделан следующий вывод: несмотря на сомнения правящей элиты, все же формировалась сильная сингапурская национальная идентичность. Национальный курс развития Сингапура является долгосрочной политической реальностью в Юго-Восточной Азии [96]. По словам Премьер-Министра Сингапура Ли Куан Ю (Lee Kuan Yew), цель национальной системы образования заключается в создании «хорошего человека и полезного гражданина страны» [97]. Быть сингапурцем также означает свободное владение английским языком. При этом родным языкам каждой национальности, проживающей на территории Сингапура, был присвоен официальный статус для обеспечения языкового и культурного признания многоэтнического населения [98]. Иными словами, английский язык был выбран в качестве нейтрального средства общения для всех этнических групп, а также языком международного бизнеса, науки и техники. Таким образом, в Сингапуре насчитывается целых четыре официальных языка – английский, китайский, малайский, а также тамильский [99]. Школы, правительство и офисы международных корпораций по большей части используют английский в качестве рабочего языка [99, с.3].

Выбор английского языка в Сингапуре тесно связан с экономическим развитием и построением государства [100], так как для успешного выхода на международный экономический уровень владение английским языком было необходимым. Более того, из-за проживания в Сингапуре представителей разных наций выбор языка общения было неизбежным для всех. В этом смысле английский язык позволил стране выйти на международный уровень.

В целом, политика двуязычия реализуется, в первую очередь, через систему образования, которая требует от учащихся изучения английского и своих родных языков [101]. Билингвальная политика Сингапура получила высокую оценку за вклад в экономический успех страны. Социальная и политическая стабильность Сингапура также объясняется двуязычной политикой [99, с.6].

Если в Сингапуре погружение осуществляется в родной язык (для сингапурцев он является английским), то в Финляндии языковое погружение направлено на финский, шведский и английский языки. В школах Финляндии билингвальное обучение начинается с 3-го класса [42, с.6]. Канадская система билингвального обучения с применением полного погружения, которая в Финляндии в пилотном режиме была внедрена в 1987 году, начинается с дошкольного периода [102].

Несмотря на популярность двуязычного образования, Финляндии потребовалось почти 20 лет для признания ее в качестве основы национальной учебной программы (FNBE, 2004) (Bjrklund & Mеrd-Miettinen, 2011). Выбор школ осуществляется в зависимости от детского сада, который посещал ребенок. Основная цель заключается в развитии языковых навыков.

В школах Финляндии крупномасштабные программы включают в себя раннее полное погружение и другие двуязычные программы, в которых, по меньшей мере 25% учебных предметов преподаются на целевом языке. В небольших программах целевой языковой уровень обучения составляет менее 25%, но включает в себя больше, чем обычные языковые уроки. Ранее полное погружение в языковую среду является самой обычной программой в Финляндии, но также предлагается и частичное погружение. Обычно ранее полное погружение в языковую среду начинается между 3-6 годами и продолжается до 9 класса основной школы [42, с.7].

Поскольку все двуязычные программы в Финляндии на самом деле многоязычны по своей ориентации, может оказаться сложным достичь формулы 50:50. В Финляндии для всего двуязычного образования используется система Common European Framework of Languages ​​(CEFR) (2001) в качестве хорошей отправной точки для определения правильного уровня. При завершении основной школы для итоговой аттестации в конце 9-го класса целевой язык (язык погружения) оценивается в соответствии с требованиями языковой учебной программы [42, с.8].

Следует отметить, что данная программа только на шведском языке, причем в формате 50:50 [103]. На английском и финском языках изучаются кроме предметов естественнонаучного цикла еще и история [104].

Как и в Сингапуре, билингвальное обучение в Финляндии связано с колонизаций, которая продлилась более 600-ти лет. Это не могло не повлиять на языковую политику данного государства. В связи с этим с 1917 года Финляндия является официально финско-шведской двуязычной страной [102, с.11].

**1.2 Адаптивность лучшего опыта билингвального обучения: казахстанский контекст**

В заявленной теме диссертации объектом адаптации является лучший мировой опыт билингвального обучения. В предыдущих материалах исследования мы определились с данным объектом. Теперь рассмотрим возможности адаптации сингапурского и финского опыта к условиям трехъязычного образования Казахстана, методологической основой которого выступает билингвальное обучение.

Проблематика адаптации имеет высокую степень разработанности во многих отраслях науки. Изучение трудов ученых в этой области показало, что дефиниции искомого понятия тесно переплетаются, но каждая научная дисциплина дополняет или заменяет те или иные его толкования.

В данном разделе мы рассмотрим понятие адаптации в философском, педагогическом, психологическом и социологическом контекстах. Так, в философском энциклопедическом словаре оно интерпретируется, как буквальный перевод от латинского adaptation – приспособление, т.е. приспособление организмов к условиям существования или привыкания к ним [105]. Иными словами, философский подход рассматривает адаптацию как процесс приспособления чего-либо или кого-либо к изменяющимся условиям среды [106]. Данное понимание адаптации выступает исходной позицией для ее толкования и в педагогике, но здесь в большинстве случаев затрагивается проблема адаптации образовательных программ. То есть в процессе обучения к инновациям адаптируются не только обучающиеся, но и внедряемые новые программы обучения. В частности, в контексте инклюзивного образования таковыми являются образовательные программы, адаптированные для обучения лиц с особыми образовательными потребностями с учетом специфики их психофизического развития [107]. Адаптация образовательной программы подразумевает упрощение учебных материалов, которые включают изменения содержания учебных материалов (характера или объема информации, которую необходимо изучить), формата их предъявления (способа представления информации), чтобы предоставить учащимся более широкий доступ к информации. В педагогике адаптация в большей степени рассматривается как краткосрочное решение для расширения доступа к учебной программе и повышения вероятности того, что учащиеся смогут выполнить академическое задание. Кроме того, в педагогических измерениях адаптация рассматривается и как процесс, и как результат этого процесса [108]. Данный процесс включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями. Л.В.Корель в качестве важного компонента адаптации выделил согласование самооценок и требований личности с его возможностями и с социальной средой [109].

Отметим особо значимый аспект: адаптация – это двусторонний процесс. Предметно и духовно воздействуя на социальную среду, адаптирующийся человек преобразует в этой новой адаптивной среде и самого себя. При этом успешность адаптации зависит от ряда факторов. Прежде всего, это осознанность и мотивация. Также наблюдается попытка ученых выделить педагогические детерминанты успешной адаптации, в числе которых мы обращаем внимание на организационно-педагогические, дидактические, социально-коммуникативные. Первые из них связаны с отбором содержания обучающих материалов, выбором форм, методов и средств предъявления данного содержания. Третьи обусловливают специфику формирования навыков коммуникации и, прежде всего в процессах педагогического взаимодействия [110].

Если в педагогике адаптация является результатом приспособления индивида к новым явлениям, то в психологических науках процесс адаптации представляет собой активное формирование навыков стрессоустойчивости. В психологическом контексте адаптация трактуется как:

* особая форма отражения систем воздействия внешней и внутренней среды [111];
* приспособление человека к существованию в обществе с учетом своих потребностей и собственных интересов [112];
* единство стресса, памяти и доминанты [113];
* состояние, в котором потребности индивида, с одной сто­роны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены; 2) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается [114].

Поскольку адаптация – это определенный процесс, то уместно предположить о каких-либо стадиях, периодах или этапах его протекания. Так, по мнению американского исследователя К. Оберга, адаптация к новой среде включает в себя четыре этапа, требующие довольно значительного времени. Первый этап – очарование новым, эмоциональный подъем, оптимизм; второй этап противоположен первому, он характеризуется враждебным и агрессивным отношением к чужой культуре и ее нормам; третий – более спокойный этап, когда восстанавливаются контакты с инновациями; четвертый этап при успешном прохождении первых трех приводит к содержательной интеграции [115]. Изучение других периодизаций позволяет констатировать их общность с вышеприведенными этапами [116].

Итак, мы вплотную подошли к раскрытию сущности четвертого критерия оценки искомого нами явления. Речь идет об адаптивности опыта билингвального обучения к условиям казахстанского трехъязычного образования. Адаптивность как научная проблема имеет высокую степень разработанности. Важным для нас представляется мнение ученых касательно двух направлений в адаптации: адаптивном и адаптирующем, принципиальное отличие которых заключается в том, что первый из них направлен на исследование среды, второй – на активное влияние на эту среду [22, с. 16; 117].

Также важным моментом для понимания феномена адаптивности представляются ее универсальные критерии: когнитивный, аксиокультурный, коммуникативный и поведенческий [118].

Особый интерес для нашего исследования представляет работа российского ученого Сумнительного К.Е., который считает, что для адаптации зарубежного опыта необходима контекстная интерпретация. При этом он выделяет субъективные и объективные причины воздействия на теоретическое осмысление опыта других. В числе объективных причин, предложенных ученым, мы обращаем внимание на «… наличие в данной зарубежной педагогической системе элементов, кардинально противоречащих культурным традициям отечественного образования…» [119]. Соглашаясь с мнением ученого, мы также считаем, что при адаптации системы образования чужой страны для начала следует провести сравнение стран с помощью определенных индикаторов, в котором немаловажную роль играет ментальность населения. Ментальность определяется, как совокупность установок и предрасположенностей индивида или социальной группы воспринимать мир, являясь представителем того или иного культурного сообщества, особым образом отражая определенную картину социокультурных отношений, т.е. склад ума, образ мыслей, сходство культур, привычек и приемов сознания [120]. Менталитет – один из решающих факторов инновационных процессов, которые при верном политическом решении могут сыграть положительное воздействие на развитие общества, в противном случае – будет серьезным препятствием.

Наряду с ментальностью населения, также необходимо сравнить демографическое и экономическое положение населения и страны, в целом (таблица 12).

Индекс человеческого развития (ИЧР) - это сравнительный показатель [ожидаемой продолжительности жизни](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B6%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%B6%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8), [грамотности](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C), [образования](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5) и [уровня жизни](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8), используется в комплексе для определения категорий [развитых](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D1%8B%D0%B5_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%8B), [развивающихся](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%8E%D1%89%D0%B8%D0%B5%D1%81%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%8B) и недостаточно развитых стран, которые делятся на четыре большие группы: очень высокий, высокий, средний и низкий уровень человеческого развития [121].

# Таблица 12 – Сравнительные данные по трем странам

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Индикаторы / Страны | Казахстан | Сингапур | Финляндия |
| Индекс человеческого развития (ИЧР)Индекс 2021(доклад 2022) | 0,811: наблюдается уменьшение с предыдущим периодом | 0,939: наблюдается стабильность | 0,940: наблюдается увеличение с предыдущим периодом |
| 56 место: наблюдается увеличение с предыдущим периодом | 12 место: наблюдается уменьшение с предыдущим периодом | 1 место: наблюдается увеличение с предыдущим периодом |
| Категория: очень высокий ИЧР | Категория: очень высокий ИЧР | Категория: очень высокий ИЧР |
| Индекс счастья (2023 год, из числа 135 стран) [122] | 6.144 (место 44) | 6.587 (место 25) | 7.804 (место 1) |
| Географическое расположение | В центральной части Евразии | На островах в [Юго-Восточной Азии](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D0%B3%D0%BE-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%90%D0%B7%D0%B8%D1%8F) | В [Северной Европе](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B0) на восточном побережье [Балтийского моря](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5) |
| Территория | 2,724,900 км² (9-я в мире) | 734,4 км² | 338 145 км² ([66-я в мире](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2_%D0%B8_%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%81%D0%B8%D0%BC%D1%8B%D1%85_%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BE_%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B0%D0%B4%D0%B8)) |
| Плотность населения (из 237 стран мира) [123] | 7.1 чел./км² (223 место) | 8 698.5 чел./км² (3 место) | 18.3 чел./км² (205 место) |
| Население | 19 808 430 человек | 5 866 139 человек | 5 568 637 человек |
| казахи **-** 70,6%русские – 15,1%**узбеки** – 3,2%**украинцы** – 1,9%**уйгуры** – 1,5%**немцы** – 1,1%**татары** – 1,1%**азербайджанцы** – 0,7%**корейцы** – 0,6%и другие национальности [124]. | [китайцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B0%D0%BD%D1%8C_(%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4)) — 74,3 %  м[алайцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D1%86%D1%8B) разного происхождения – 13,5 %  выходцы из Индии - 9 % ([тамилы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D1%8B), [малаяли](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%8F%D0%BB%D0%B8), [пенджабцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B6%D0%B0%D0%B1%D1%86%D1%8B) и [бенгальцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B5%D0%BD%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%86%D1%8B))  [англичане](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%B5), [арабы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D0%B0%D0%B1%D1%8B), [евреи](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%B8), [тайцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%B9%D1%86%D1%8B_(%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4)), [армяне](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D0%BC%D1%8F%D0%BD%D0%B5_%D0%B2_%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B0%D0%BF%D1%83%D1%80%D0%B5), [японцы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%86%D1%8B) и [метисы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%81) (евроазиаты) – 3,2 %[125]. | финны и коренные жители – cвыше 91%саамы (коренный народ) - около 10000[карелы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8B_(%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%8D%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81_%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2)), [финские шведы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%88%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8B) - около 291000цыгане - около 10000татары - 900иностранного происхождения - 476000 (Эстония, Россия, Ирак, Китай, Индия, Афганистан, Таиланд, Сирия и Вьетнам)[126]. |
| Языки | Государственный язык – казахский.Русский - язык межнационального общения | Национальный язык - [малайский язык](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA). Официальные языки - [английский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA), [путунхуа](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%83%D1%82%D1%83%D0%BD%D1%85%D1%83%D0%B0), [малайский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) и [тамильский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA).Английский имеет также «уличную форму» *- Singlish* Доля говорящих на английском языке - 48%, на китайском - 39%, на малайском - 9%, на тамильском - 2,5% [127]. | Н[ациональные языки](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) - [финский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) и [шведский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA).Доля говорящих на финском языке - 85,9%, на шведском - 5,2%, на [саамских языках](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%B0%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8) - 0,04%, на других языках - 8,9% [128]. |

В этом аспекте все три сравниваемые страны относятся к группе «очень высокий ИЧР». Этот показатель, как и индекс счастья, отражающий уровень благополучия, является вполне соотносимым во всех трех странах. Но имеет различия в факторах: ВВП на душу населения, ожидаемая продолжительность жизни, социальная поддержка, свобода выбора, щедрость и восприятие коррупции. По остальным из указанных в таблице 12 критериям имеются существенные различия, что безусловно влияет на характер людей, населяющих эти страны.

Так, отличительной чертой сингапурцев является конкурентоспособность, трудолюбие и делать все лучше, чем другие. Эти качества придают мотивацию достигать высоких результатов в образовании. Кроме того, им свойственна толерантность, все общаются на английском языке, но смешения при этом не происходит, сохраняется самобытность каждого культурного сообщества. Как в любой восточной культуре в Сингапуре люди придают большое значение личным достижениям, но при этом умеют жить и работать в группах. Коррупция как таковая отсутствует: Сингапур занимает 4-е место по свободе бизнеса от коррупции и 6-е место по общему уровню отсутствия коррупции [129]. Страна известна миру еще и своими высокими штрафами. Особо примечательным представляется их приверженность к чистоте. Именно выходец из Сингапура обосновал Всемирную организацию чистых туалетов. Несмотря на явную консервативность в образе жизни, сингапурцы предрасположены к инновациям, а потому страна обладает высокими технологиями. Но самым ведущим фактором инновационных процессов является труд. Помимо труда национальной ценностью Сингапура выступает принятие языков и культур различных наций, проживающих в стране. Сингапур – комфортная и безопасная страна [130].

Будучи полярно противоположной Сингапуру по многим параметрам, Финляндия также является комфортной и счастливой страной. Финны очень трудолюбивы, но в отличие от сингапурцев они не трудоголики. **Немногословные, очень ответственные,** чрезвычайно экономные, весьма медлительные, пунктуальные **финны свято чтут личную свободу. Все эти отличительные черты финского характера, безусловно, свойственны и представителям других культурных сообществ. Однако, согласно многим источникам, известен феномен четырех «китов» финского самосознания:** осмотрительность, упрямство, замкнутость и спокойствие [131; 132]. Практически все исследователи финского менталитета подчеркивают сильную национальную идентичность людей, проживающих в этой стране [133]. Как известно, 12 мая в Финляндии отмечается «День финского самосознания», или его еще называют «День Снелльмана», когда происходит официальное поднятие национального флага Финляндии [134]. Приверженность финнов к своим национальным ценностям проявляется, прежде всего, в их трепетном отношении к финскому языку, который является государственным. Здесь, в отличие от Сингапура, где государственным языком является малайский, отношение к английскому языку несколько иное. Напомним, английский в Сингапуре является языком межнационального общения.

Несмотря на многие несхожести в образе жизни и в образе мышления, эти две страны лидируют в мире по качеству образования.

Каким же образом изучение опыта и менталитета сингапурцев и финнов может быть интерпретирован нами для адаптации их опыта к условиям трехъязычного образования Казахстана? Поскольку в нашей диссертации речь идет об адаптации опыта в вопросах билингвального обучения, то мы посчитали уместным обратиться к научным фактам о влиянии поли/многоязычного образования на качество образования в целом, а именно:

* такое образование оказывает положительное влияние не только на языковые, но и на предметные компетенции обучающихся;
* базой для изучения других языков выступает уровень владения родным языком детей;
* при языковом погружении, даже частичном, у детей усиливаются мыслительные навыки, причем лингвистические и учебные умения и навыки, которые осваиваются ими на других языках, также переносятся на родной язык, кроме того, прочная основа родного языка – есть гарант лучшего овладения вторым и третьими языками;
* общение и обучение на нескольких языках способствуют развитию познавательной деятельности, так как языки в этом случае выступают как дополнительные каналы для центральной нервной системы;
* обучение в школе на втором/третьем языках не мешает академическому развитию детей, т.е. языковое погружение не оказывает отрицательного воздействия на освоение предметных компетенций детей;
* программы билингвального обучения, реализуемые в формате как слабых, так и сильных форм языкового погружения, формируют глобальные компетенции детей, т.е. они преодолевают стереотипы однообразия и глубже понимают разнообразие культур, которые существуют в обществе, таким образом развивается и культурный, и интеллектуальный капитал социума.

Основываясь на вышеизложенные факты, мы выражаем убеждение в том, что все программы языкового погружения, основанные на билингвальном обучении, являются действенными усилителями повышения качества образования в целом.

В этом аспекте большой интерес для нашей диссертации представляют результаты исследования Николькской А.С., посвященного опыту адаптации педагогики Монтессори. Здесь нам важен вывод ученого о том, что: «Проблемы, проявившиеся в ходе адаптации педагогической системы М. Монтессори в отечественном образовании, не являются уникальными» [135]. Иными словами, процесс адаптации любого педагогического опыта в других национальных системах образования имеет схожие проблемы и общие тенденции. Поэтому важно, чтобы адаптируемый опыт помогал решать актуальные проблемы, которые трудно разрешить имеющимися ресурсами и потому нуждающиеся в помощи других системных воздействий.

При изучении опыта билингвального обучения Финляндии и Сингапура мы утвердились во мнении о том, что основополагающим фактором успешности их школьников является высокий уровень мотивации в изучении языков: у финских школьников это выражается по отношению к финскому языку (он у них имеет статус государственного языка), у сингапурцев – к английскому языку. Для казахстанской ситуации языкового погружения эти параллели обусловлены тем, что государственным языком является казахский язык: здесь у финнов, в отличие от казахстанцев, высокая мотивация. Касательно английского языка: здесь схожая ситуация с мотивацией школьников Сингапура. Об этом свидетельствуют наши исследования, посвященные проблеме формирования ценностного отношения казахстанских школьников к изучаемым языкам. Результаты данного исследования отражены в материалах нашей научной статьи «Тілдік білім беруді аксиологияландыру проблемасының өзектілігі» [136].

По данным исследования, проведенного в рамках другой статьи («Values-based attitudes: the problem of notions correlations»), учащиеся классов с русским языком обучения больше времени уделяют на дополнительные занятия по английскому языку (кружки, репетиторство), стремятся чаще смотреть телепередачи на этом языке; касательно изучения казахского языка они весьма пассивны (рисунок 24).

Рисунок 24 – Тенденции изменения показателей ценностного отношения школьников к изучаемым языкам

Для наглядной иллюстрации тенденций изменения показателей между начальным (НС) и контрольным (КС) срезами применены линии трендов. Как видно из диаграммы, выбор линейной аппроксимации дал высокую достоверность (R2 = 0,989 и 0,9973), т.е. прогноз является точным. Иными словами, ценностное отношение к казахскому и английскому языкам будет усиливаться. Вместе с тем, проблематичным остается уровень ценностного отношения казахстанских школьников к государственному языку [137].

Таким образом, в билингвальном обучении трех стран оказывается много ясных и переносимых методик и технологий. Достаточно назвать ClIl-технологию, широко применяемую в обучении английскому языку казахстанских школьников.

Более глубокое изучение опыта Финляндии и Сингапура позволило нам сделать вывод о том, что основой успеха этих стран выступает мотивация в получении хорошего образования, в целом, и, в частности, в изучении языков [131, с.5; 133, с.14; 138].

Итак, успех в обучении языку зависит от мотивации. Мотивация представляет собой силу, которая побуждает людей достигать высот и преодолевать барьеры, а в педагогике является сложно переменным, которая используется для объяснения индивидуальных различий в изучении языка [139;140]. По мнению известного американского психолога Абрахама Маслоу человек постоянно испытывает потребность чего-то, следовательно мотивирован с целью удовлетворения данной потребности, а удовлетворение этих человеческих потребностей необходимо для развития человека в целом [141]. В педагогике мотивация рассматривается, как решающий фактор, содействующий вовлечению учеников в обучение.

Существуют два вида мотивации: внутренняя мотивация (intrinsic motivation) и внешняя мотивация (extrinsic motivation). И именно внутренняя мотивация, согласно исследованиям психологов Ричарда Райана и Эдварда Деси, процветает в контексте, который удовлетворяет потребности человека в компетентности, самоуправлении и связанности (Competence, Autonomy and Relatedness). Дети с внутренней мотивацией изучают предмет, потому что находят его интересным и получают от этого удовольствие. Дети, которые мотивированы извне изучают предмет, как средство для достижения цели, будь то желание угодить своим родителям, или чтобы не получить худшие результаты на экзаменах, чем их сверстники, или для продвижения на более высокий уровень.

С целью определения уровня мотивации учеников в обучении были разработаны критерии опроса «The Situational Motivation Scale» (Шкала ситуационной мотивации), «Student Motivation Measure» (Измерение мотивацию учащихся) [142] и «Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)» (Мотивация и применение стратегий в обучении) [143]. Среди указанных трех опросов MSLQ является одним из наиболее часто применяемым опросом, и следовательно, был выбран в рамках нашей диссертационной работы. Данный опрос был разработан П.Р Пинтрихом, и Э.В. Де Гроотом в 1990 г., состоит из двух частей и 81 пункта, предназначенных для измерения мотивационных ориентаций учащихся и использования ими различных стратегий обучения. Первая часть (31 пункта) предназначена для измерения учебной мотивации, в то время как вторая часть оценивает стратегии обучения (50 пунктов). Заметим, что в Сингапуре этот опросник был модифицирован применительно к оценке образовательной среды китайского языка носит название MALLI. Критерии в данном опроснике были взяты из «Опросника мотивированных стратегий обучения (MSLQ)» и «Проверка среды в классе китайского языка» (CLCEI.). Последняя была разработана для изучения особенностей среды обучения в классе китайского языка в средних школах Сингапура. Для разработки CLCEI был принят строгий 5-этапный процесс перевода с участием 7 различных фокус-групп с применением методики 4-этапной номинальной фокус-группы (Moore, 1987; Stewart & Shamdasani, 1990). CLCEI был подтвержден на выборке из 146 человек. Сдержит он шесть критериев: поддержка учителя, сплоченность учащихся, вовлечение, ориентация на выполнение задания, взаимодействие и справедливость/равенство.

Касательно MSLQ, он состоит из двух блоков «Мотивация» и «Стратегии». Мотивацию школьников оценивает по следующим шести критериям: ориентация на внутреннюю цель, ориентация на внешнюю цель, ценность задач, самоэффективность, время и среда обучения, усилия саморегуляции. Данные критерии сгруппированы в три компонента: ценности, ожидания, аффективность. Блок «Стратегии» состоит из двух компонентов: когнитивные и метакогнитивные стратегии (работа с учебными материалами); стратегии управления ресурсами (время, окружающие люди) [144; 145].

Наиболее важным не только из соображения трудоемкости данного опросника, но и по значимости оценки является первый блок. Диагностируется он с помощью 31-го вопроса, распределенных по шести тестам.

Тест 1 – Оценка ориентации на внутреннюю цель. Содержит 4 утверждения: (1) «Мне нравится учебный материал, требующий новых знаний», (16) «Я стараюсь освоить трудный для изучения материал, если он мне интересен», (22) «Я стараюсь изучать учебный предмет лучше, так как это доставляет мне удовольствие», (24) «Я предпочитаю выполнять задание, дающие мне новые знания, даже если они не гарантируют хорошую оценку».

Тест 2 - Оценка ориентации на внешнюю цель, он также содержит 4 утверждения: (7) «Мне очень хочется получить хорошую оценку именно по этому предмету», (11) «Мне важно улучшить показатели, поэтому я стремлюсь получать хорошие оценки по всем предметам», (13) «Я стараюсь получать оценки выше, чем у большинства моих соклассников», (30) «Высокие оценки помогают мне показать свои способности учителям, начальству, друзьям и моим соклассникам».

Тест 3 – Оценка ценности учебного предмета. В этом тесте 6 утверждений: (4) «Я думаю, что знания, полученные по данному предмету можно использовать на других занятиях», (10) «Для меня очень важно изучить материал этого учебного предмета», (17) «Мне очень интересно содержание этого учебного предмета», (23) «Я думаю, что материал этого предмета мне пригодится в жизни», (26) «Мне нравится этот учебный предмет», (27) «Мне важно понять содержание этого учебного предмета».

Тест 4 – Определение уровня самоконтроля учебной деятельности. Содержит 4 утверждения: (2) «Если я буду учиться как следует, то смогу освоить этот предмет», (9) «Если я не усвою материал этого предмета - это моя вина», (18) «Если я буду очень стараться, то пойму данный предмет», (25) «Если я не понимаю этот предмет, то только потому, что я плохо старался».

Тест 5 - Определение самооценки учебной деятельности. Здесь уже 8 утверждений: (5) «Я считаю, что получу хорошую оценку по этому предмету», (6) «Я уверен, что способен освоить даже самый сложный материал этого предмета», (12) «Я могу точно усвоить основные понятия, изучаемые по данному предмету», (15) «Я понимаю, что объясняет учителя, даже если материал будет сложный», (20) «Я уверен, что достаточно хорошо справлюсь с заданиями и тестами по данному предмету», (21) «Я надеюсь, что хорошо усвою материал данного предмета», (29) «Я могу овладеть навыками, которые дает этот предмет», (31) «Я знаю свои способности, особенности учителя и данного предмета, поэтому уверен, что успешно его освою».

Тест 6 - Определение уровня тревожности во время контроля знаний. Данный тест содержит пять утверждений: (3) «Когда я сдаю экзамен, я думаю о том, что справлюсь хуже других», (8) «Во время тестирования я часто думаю о вопросах, на которые я не могу ответить», (14) «Во время экзамена я думаю о последствиях неудач», (19) «Во время экзамена я часто испытываю ощущение тревоги и подавленность», (28) «Во время экзамена у меня сильно бьется мое сердце».

Столь подробное описание опросника MSLQ продиктовано нашим намерением провести адаптацию данного фрагмента из опыта билингвального обучения Финляндии и Сингапура к условиям Казахстана. Отметим, что в этих странах данный опросник в отличие от казахстанских педагогов проводится на системной основе. Причем данный мониторинг мы решили провести в режиме локального эксперимента относительно мониторинга мотивации казахстанских школьников в изучении казахского языка как государственного, т.е. в школах с русским языком обучения. Ход и результаты данного педагогического эксперимента будут изложены в следующей главе диссертации.

**Выводы по первой главе**

Обращение к зарубежному опыту билингвального обучения обусловлено потребностью казахстанской системы образования в усилении педагогического воздействия на обогащение практики изучения школьниками языков в соответствии с мировыми инновационными трендами. В Казахстане, в целом, наблюдается позитивное отношение к адаптации зарубежного опыта.

Теоретическое осмысление и практика применения зарубежного опыта в изучении языков позволяет сделать вывод о его стимулирующем влиянии на развитие современного казахстанского образования. В связи с этим во избежание нежелательных последствий механического переноса мы разработали критерии оценки лучшего мирового опыта билингвального обучения. Данная система критериев позволила нам в качестве такового выделить опыт Финляндии и Сингапура.

Сравнительный анализ позволил определить фрагмент опыта билингвального обучения, который в наибольшей степени может быть адаптирован и применен в реальной практике казахстанского образования. Речь идет о формировании и усилении уровня мотивации школьников в изучении языков.

В рамках нашего исследования адаптация рассматривается как возможность применения зарубежных педагогических систем к условиям Казахстана без потери их аутентичности. Важность и социально-педагогическую значимость изучения, выявления и адаптации лучшего опыта в билингвальном обучении школьников мы посчитали уместным аргументировать словами Ч. Дарвина: «Выживают не самые сильные и не самые умные, а самые быстро адаптирующиеся к переменам…».

**2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К УСЛОВИЯМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА: ХОД И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА**

В процессе обучения важную роль играют педагогические стратегии и механизмы. Понятие «педагогические стратегии» является общим термином в области образования, и оно широко используется в процессе обучения. В целом стратегии обучения, или педагогические стратегии, – это обобщенный план урока, который включает комплекс задач, структуру и цели обучения, выполнение которых обеспечивает определенный результат. Стратегии обучения также можно назвать методами или процедурами обучения применительно к изучаемому предмету [146]. В данном аспекте, по мнению В.В. Игнатовой, реализация при помощи условий, методов, приемов и средств зависят от личности ее создателя [147]. Если под педагогической стратегией понимается комплекс задач и система контроля выполнения данных задач, то механизм реализации стратегии – методика контроля выполнения стратегических задач. По мнению Г.П. Щедровицкого, понятие механизм тесно связан с понятием процесс [148]. В педагогике механизм представляет собой целостную систему процессов, обладающих заданным началом и соотносимостью своих итогов [149].Область применения понятия «механизм» широкая и представляет собой междисциплинарную дефиницию. В научно-педагогических исследованиях механизм трактуется как:

* устройство, определяющее функционирование объекта педагогического воздействия [150];
* совокупность элементов, определяющая порядок выполнения педагогической деятельности [151];
* комплекс процессов, определяющее явление, а также совокупность элементов, реализующие способность объекта выполнять функции и развиваться [152; 153];
* множество всех элементов, обеспечивающих реализацию функций педагогической системы;
* субъекты и средства, которые обеспечивают реализацию комплекса мер материально-технической, организационно-управленческой и социально-психологической направленности;
* система деятельности профессорско-преподавательского состава, реализуемая в контексте научно-педагогического сопровождения профессионального и личностного становления студента вуза [154].

Исходя из вышеприведенных толкований, в качестве одной из стратегий мы рассматриваем определение критериев оценки лучшего мирового опыта билингвального обучения, которые подробно были изложены нами в предыдущих материалах диссертации. Напомним их: международная признаваемость, устойчивость, эффективность и адаптивность опыта.

Второй стратегией выступает выбор фрагмента лучшего международного опыта в билингвальном обучении школьников, в качестве такого нами определен мониторинг мотивации школьников в изучении языков.

В целях разработки педагогических механизмов искомого нами явления нами:

* вначале выявлено исходное состояние сформированности мотивации школьников в изучении языков;
* далее разработаны методические рекомендации по применению данного механизма;
* затем был проведен локальный педагогический эксперимент по применению мониторинга мотивации школьников в изучении языков: казахского английского в школах с русским языком обучения, в которых эти языки изучаются как второй (Т2) и как третий (L3);
* и, наконец, проведена контрольная диагностика для сравнительного анализа с показателями исходного состояния исследуемого нами явления.

**2.1 Исходное состояние мотивации школьников в изучении языков**

Для выявления исходного состояния была проведена на базе исследования входная диагностика с применением критериев и инструментов опросника MSLQ. Тесты по выявлению мотивации изложены в предыдущем разделе диссертации.

В диагностике приняли участие учащиеся 5-9 классов, всего 101 человек (5 класс – 23 чел., 6 класс – 26 чел., 7 класс – 24 чел., 8 класс – 25 чел., 9 класс – 23 чел.).

Диагностику помогли организовать и провести учителя казахского и английского языков. Само тестирование заняло немного времени, но процесс обработки был трудоемким. Для обработки данных были применены инструменты Microsoft Excel.

Ниже мы приводим данные диагностики «на входе», отдельно по каждому классу. На представленных ниже рисунках условными знаками обозначены следующие позиции:

I – Оценка ориентации на внутреннюю цель.

II – Оценка ориентации на внешнюю цель.

III – Ценность учебного предмета.

IV – Самоконтроль учебной деятельности.

V – Самооценка учебной деятельности.

VI – Тревожность во время контроля знаний.

Н – низкий уровень.

НС – уровень ниже среднего.

С – средний уровень.

ВС – уровень выше среднего.

В – высокий уровень.

Эти уровни определены в соответствии со шкалированием MSLQ от 1 до 7 баллов, где: 1 балл приравнивается низкому уровню сформированности искомой мотивации; 2 и 3 балла – уровню ниже среднего; 4 – среднему уровню; 5 и 6 баллов – уровню выше среднего; 7 баллов – высокому уровню.

Итак, результаты первой диагностики показали, что у пятиклассников слабый уровень внутренней мотивации к изучению казахского языка (Т2). Об этом свидетельствует суммарный показатель доли респондентов, продемонстрировавших уровни В+ВС+С = 55,6%. При этом самая низкая доля по критерию «24. Я предпочитаю выполнять задание, дающие мне новые знания, даже если они не гарантируют хорошую оценку»: здесь суммарный показатель равен 51,5% (рисунок 25).

Рисунок 25 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, 5 класс (в%)

Именно такой показатель по критерию 24 продемонстрировали учащиеся шестых классов, в целом же по ориентации на внутреннюю цель шестиклассники показали также слабый уровень искомой мотивации: здесь суммарный показатель В+ВС+С = 55,3% (рисунок 26).

Рисунок 26 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, 6 класс (в%)

У семиклассников ситуация еще слабее: суммарный показатель В+ВС+С = 53,7%, а по критерию 24 (он также самый низкий) – 48,7% (рисунок 27).

Рисунок 27 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, 7 класс (в%)

Немного иная ситуация у восьмиклассников: суммарный показатель В+ВС+С = 57,9%, наиболее слабым звеном в этой субшкале оказался показатель также по критерию 24 (он также самый низкий) – 55,4% (рисунок 28).

Рисунок 28 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, 8 класс (в%)

По этой же субшкале лучшие результаты показали девятиклассники: суммарный показатель В+ВС+С = 58,2%, наиболее слабым звеном в этой субшкале оказался показатель также по критерию 24 (он также самый низкий) – 54,8% (рисунок 29).

Рисунок 29 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, 9 класс (в%)

Если изучить показатели по другим субшкалам, то картина выглядит следующим образом.

По субшкале «II Ориентация на внешнюю цель» наиболее низкие показатели у шестиклассников (В+ВС+С = 86,9%) и у девятиклассников (В+ВС+С = 80,5%); в целом, все респонденты без исключения продемонстрировали, что при изучении данного предмета они в основном фокусируются на вопросах, не имеющих прямого отношения к учебному предмету, их больше волнуют отметки, какие-либо поощрения и награды, а также предпочитают сравнивать свои результаты с достижениями других (рисунок 30).

Рисунок 30 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, шкала II Ориентация на внешнюю цель

(в%)

По субшкале «III Ценность учебного предмета» наиболее слабые результаты у пятиклассников (В+ВС+С = 51,1%) и наиболее высокие показатели у девятиклассников (В+ВС+С = 60,9%); в целом, данная субшкала отражает мнение детей о важности и значимости учебного предмета «Казахский язык и литература» для жизни, их интерес к данному предмету. Так, пяти-, шести- и девятиклассники слабо уверены в том, что знания данного предмета можно использовать на занятиях по другим предметам, семиклассники еще мало осознают значимость этот предмета, восьмиклассники не уверены, что материалы этого предмета могут пригодиться им в жизни (рисунок 31).

Рисунок 31 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, шкала II Ориентация на внешнюю цель

(в%)

По субшкале «Самоконтроль учебной деятельности»: наиболее низкие показатели у восьмиклассников (В+ВС+С = 53,0%) и наиболее высокие показатели у семиклассников (В+ВС+С = 62,3%); в целом, данная субшкала показывает степень относится к убежденности школьников в том, что их учебные достижения зависят не столько от внешних факторов, сколько от них самих. В этом аспекте пятиклассники имеют слабые навыки самоконтроля и не понимают, что освоить учебную программу они могут при надлежащем обучении; шестиклассники в своих неудачах в учебе не желают признавать свою вину, семи-, восьми- и девятиклассники не уверены в том, что их старания не помогут им понять данный предмет (рисунок 32).

Рисунок 32 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, шкала IV Самоконтроль учебной деятельности

(в%)

По субшкале «V Самооценка учебной деятельности»: наиболее слабые результаты у семиклассников (В+ВС+С = 52,9%) и наиболее высокие показатели у восьмиклассников (В+ВС+С = 69,5%); в целом, данная субшкала отражает ожидания детей академической успешности и их самоэффективности. Так, семиклассники не вполне уверены в том, что смогут усвоить основные понятия, изучаемые по данному предмету; восьми- и девятиклассники мало имеют надежды на хорошее усвоение учебного материала по данному предмету. Но в целом, по данной субшкале все респонденты показали довольно-таки оптимистический настрой (рисунок 33).

Рисунок 33 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, шкала V Самооценка учебной деятельности

(в%)

По субшкале «VI Тревожность во время контроля знаний»: практически все респонденты имеют высокую степень тревожности при сдаче контрольных работ и экзаменов по предмету «Казахский язык и литература». При этом большинство восьмиклассников признаются в том, что во время контроля боятся справиться хуже, чем другие, или не уверены в успешной сдаче экзаменов (рисунок 34).

Рисунок 34 – Исходное состояние уровня мотивации в изучении казахского языка, шкала VI Тревожность во время контроля знаний, (в%)

В целом, наиболее «западаюшим» звеном является субшкала «I Оценка ориентации на внутреннюю цель» (рисунок 35).

Рисунок 35 – Исходное состояние уровня мотивации школьников в изучении казахского языка, (в%)

Именно поэтому на формирующем этапе эксперимента следует обратить особое внимание на обучение детей пониманию того, что важнее всего в обучении их личная заинтересованность в освоении программного материала по учебному предмету «Казахский язык и литература».

Касательно английского языка: все процедуры сбора и обработки данных были выполнены аналогично казахскому языку. Не перегружая информацией диссертационный материал, мы решили показать общие результаты в сравнительном аспекте Т2 и L3 (рисунок 36).

Рисунок 36 – Сравнительные данные исходного состояния уровня мотивации школьников в изучении казахского и английского языков, (в%)

В самом обобщенном виде сравнительный анализ показал, что уровень мотивации школьников в изучении английского языка выше во всех классах. Но стоит обратить внимание на уровень мотивации семиклассников: он значительно ниже в обоих языках в сравнении с другими классами.

**2.2 Ход эксперимента по реализации механизмов адаптации лучшего зарубежного опыта в билингвальном обучении**

Формирование мотивации школьников – это создание условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению, осознанность и саморазвитие. Мотивированный ученик будет наслаждаться изучением языка, иметь сильное желание учиться, а также позитивное отношение к учебной ситуации [155]. Важность мотивация при обучении была определена еще в 20 веке [156]. В связи с этим задача учителя состоит в организации целенаправленного учебного процесса.

Предлагаемая программа в основе своей содержит систему учебных заданий, которые направлены на создание аутентичных контекстов в классе, позволяющих обучающимся практиковать навыки изучаемого языка.

Данная программа предназначена для учащихся 5-9 рассчитана на 18 недель.

*2.2.1 Программа развития мотивации школьников в изучении языков*

Целью программы является при помощи использования ситуационных заданий повысить мотивацию и интерес обучающихся к изучению неродного (второго и третьего – в терминах трехъязычного образования в Казахстане) языков.

Согласно теории поколений, каждый десять – двадцать лет поколение людей меняется. Разные ценности, другие приоритеты, также меняется и интересы, следовательно и в системе образования учителям, школам необходимо находить новый подход к обучению. Дети, рождённые в 21 веке, относятся к поколению Z, которые по своей природе являются этнически разнообразны и технологически развиты. Таких детей тяжело заставить учиться, так как из-за большого потока информации для них важно знать, для чего им нужно учить тот или иной предмет и какова ее связь с жизненными ситуациями. Следовательно, таким детям проводить целый урок за партой не пробуждает их интереса к языкам. Поэтому очень важно наряду с основными занятиями, также организовать мероприятия, игры, соревнования, где дети смогут применять полученные знания на практике. Такого рода занятия позволят мотивировать и повышать интерес к языкам, осознать ценность изучаемого языка. Исходя из этого, программа предусматривает следующие виды занятий:

– классные часы, виды деятельности с применением движений (5 класс);

– ролевые игры и групповые задания (6-8 классы);

– социальные проекты, дебаты (9 класс).

С учетом особенностей учащихся 5-х классов, которые только перешли из начальной школы в среднюю, в программе предлагаются задания с применением движений, интерактивных ресурсов и дополнительных материалов, которые являются важным компонентом формирования мотивации в изучении языков [157]. Ниже предлагается тематический план внеклассных уроков/занятий для учащихся 5-х классов (таблица 13).

Таблица 13 – Тематический план внеклассных уроков для 5-го класса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Тема занятия** | **Форма проведения** | **Краткое содержание** |
| 1 | Что такое язык? Важность языка для человека | Классный час | Рассказ и беседа о значении языка в жизни человека |
| 2 | Языки мира | Классный час | Рассказ и беседа по карте мира |
| 3 | Спорт и мой английский  Спорт и мой казахский | Мини спортивные игры | Выполнение упражнений, которые озвучиваются на казахском и английском языках |
| 4 | Нужен ли английский в зоопарке?  Нужен ли казахский в зоопарке? | Виртуальный тур в зоопарк | Во время тура дети называют животных, описывают их |
| 5 | Моя большая казахская семья | Конкурс на лучший рассказ о своей семье и родственниках | Ученики могут принести фотографии членов своей семьи и родственников |
| 6 | I like to move it | Игра «Что означает этот глагол?» | Дети по очереди называют глаголы, а все остальные показывают это в движениях |
| 7 | Английский во время еды / it’s tea time  Казахский во время еды  (Кулинарное мастерство) | Кулинарная игра | Данный вид занятия эффективно использовать при изучении таких тем, как еда, овощи, фрукты и столовые приборы. Организовать и провести кулинарную программу, в ходе которого ученики смогут использовать слова по пройденным темам. |
| 8 | Happy birthday!  Тұған күн | Праздник дня рождения | Участники должны выразить пожелания и поздравления на английском и казахском языках, а также во время мероприятия повторяют слова, связанные с праздниками, праздничные атрибуты |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 9 | Любим песни на английском языке  Любим песни на казахском языке | Мини-концерт | Исполнение песен на английском и казахском языках, прослушивание музыкальных произведений различных жанров устного народного творчества |
| 10 | В моем хобби я использую английский язык  В моем хобби я использую казахский зык. | Конкурс на лучший рассказ «Мои хобби» | В ходе урока дети рассказывают о своих хобби, при возможности приносят необходимые вещи |
| 11 | Кукольный театр | Театральное представление на основе народных сказок с использованием кукол | С учениками прочитать сказку народов изучаемого языка, а после организовать кукольный театр |
| 12 | Английский язык в моем городе  Казахский язык в моем городе | Виртуальный тур по городу |  |
| 13 | Знаю ли я спортивные игры на английском языке?  Знаю ли я спортивные игры на казахском языке? | Соревнования на лучшую спортивную игру | От каждой команды по две игры, правила которых озвучиваются на казахском и английском языках, а дети при игре должны их соблюдать |
| 14 | Учить английский в школе  Учить казахский в школе | Маршрутная игра «Тур по школе / по школьному двору» | Ученики по очереди показывают направление маршрута и ведут за собой остальных детей, используя знакомые слова на казахском и английском языках |
| 15 | Я понимаю мультфильмы на английском языке?  Я понимаю мультфильмы на казахском языке? | Коллективный просмотр обсуждение мультфильмов | Показать детям мультфильмы на казахском и английском языках, затем предложить пересказать их на родном языке |
| 16 | Английский язык в прогнозе погоды  Казахский язык в прогнозе погоды | Игра-викторина «Климат Казахстана и климат Англии» | Используя интерактивную доску, дети рассказывают о местоположении Казахстана и Англии, а также о погоде на сегодняшний день |
| 17 | Люблю петь английские песни  Люблю петь казахские песни | Игра «Мой караоке» | Дети очень любят петь, выбрать подходящую песню и провести караоке для детей отличный способ, чтобы понять смысл песен |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 18 | С английским языком по всему миру (путешествие)  Казахский в путешествии | Игра «Виртуальное путешествие по миру» и «Виртуальное путешествие по Казахстану» | Используя интерактивную доску, дети рассказывают о странах, которые они посетили или хотели бы посетить |
| 19 | Английский в моей будущей профессия  Казахский в моей будущей профессия | Конкурс на лучший рассказ «Кем я хочу стать» | Ученики демонстрируют профессию, кем они хотят стать в будущем, используя знакомые слова на казахском и английском языках |
| 20 | Мой английский доктор  Мой казахский доктор | Соревнования в упражнениях  Конкурс «Кто больше знает слов о еде и напитках на казахском и английском языках» | Дети выполняют упражнения, которые озвучиваются на казахском и английском языках |
| 21 | Английский язык для современной моды  Казахский язык для современной моды | Показ моды | Устроить среди учеников показ моды, где они смогут продемонстрировать свои любимые вещи, описывая их знакомыми словами на казахском и английском языках |
| 22 | Мой продавец англичанин  Мой продавец казах | Игра «Мы на ярмарке» | В классе можно организовать небольшую ярмарку. Во время продажи продуктов ученики общаются на казахском и английском языках |

Тематика внеурочных занятий для учащихся 6-9-х классов

**Игра «Межкультурное общение»**

Возраст: 6-7 классы.

Длительность: 1 месяц

Для проведения данной игры каждый класс выбирает страну, где казахский и английский языки являются государственным или официальным. Так, например, при обучении английскому языку можно выбрать следующие страны: Англия, США, Канада, Шотландия, Австралия и т.д. В зависимости от количества выбранных стран формируются группы. А при обучения казахскому языку ученики могут выбирают Казахстан. На каждом этапе игры ученикам необходимо выполнять следующие задания.

Этапы:

1. Презентация о стране
2. Викторина по страноведению
3. Межкультурное онлайн-общение
4. Видео-общение в социальных сетях (по возможности с носителями языка)

Каждый этап длится по одной неделе, поэтому в совокупности длительность игры составляет один месяц.

Организационная форма занятия:

Неделя 1. Презентация о стране. Ученики одного класса выбирают страну. В парах или в группах ученики выбирают тему, по которой они собирают информацию и готовят презентацию.

Неделя 2. Учитель составляет вопросы по тем странам, которые были выбраны во время презентации.

Неделя 3. Ученики между собой обмениваются информациями, что они поняли о странах, которые были ими выбраны.

Неделя 4. Учитель организует видео-общение в социальных сетях с носителем языка.

**Виртуальная экскурсия.**

Возраст: 7-в классы.

Длительность: 1 неделя.

В настоящее время, использование ICT в процессе обучения языкам является одним из широко применяемых методов. Наряду с различными играми с целью развития навыков говорения для учеников организовываются виртуальные экскурсии в музеи, в театры, по историческими сакральным местам. Такого рода занятия помогут ученикам не только преодолеть барьер говорить на изучаемом языке, но и ознакомиться с культурой страны изучаемого языка.

Темы экскурсий:

1. **Национальный музей естественной истории США (**[Smithsonian Museum of Natural History)](https://naturalhistory.si.edu/about/virtual-tour)
2. [Colonia Williamsburg museum](https://museum-virtualtours.colonialwilliamsburg.org/)
3. Тур по Капитолии ([Virtual tour of the Capitol](https://virtualtours.colonialwilliamsburg.org/capitol/))
4. Театр оперы и балета «[Астана опера](https://my.treedis.com/tour/astana-opera)»
5. [Мавзолей Ходжи Ахмеда Ясави](https://silkroad3d.com/?page_id=408&lang=ru)

Каждое задание рассчитано на один урок. Во время урока используя данные сайты, ученики погружаются в виртуальную экскурсию. Данное задание позволит ученикам расширить кругозор, обогатить словарный запас.

Оснащение: компьютер, интерактивная доска

**Просмотр трейлеров (можно полную версию) популярного фильма на английском и казахском языках.**

Фильмы выполняют значительную роль при обучении языкам, так как развивают навыки аудирования, а также говорения.

Возраст: 9 класс

Длительность: два занятия

Организационная форма занятия:

Выбор фильмов осуществляется согласно интересам учеников и их уровню владения языками.

До просмотра фильмов необходимо провести обсуждение и ознакомить учеников с трудными для них словами.

После просмотра фильмов ученикам необходимо написать краткий отзыв о фильме.

**Модельные уроки**

Данный вид урока является аналогом ролевых игр. Во время ролевых игр учащиеся оказываются в ситуациях, где появляется необходимость выразить мысль, задать вопрос или решить проблему. Использование на уроках ролевых игр позволяет ученикам почувствовать себя в условиях реального общения [158].

Возраст: ученики 7 – 8 класса

Длительность: 4 недели

Для проведения данного вида урока, учителям необходимо выбрать на каждую неделю по одной ситуации, уровень сложности зависит от особенностей класса.

Виды ситуаций:

1. Ситуация в суде.
2. Ситуация в аэропорту.
3. Ситуация в больнице.
4. Ситуация в центре обслуживания населения (ЦОН).

Вышеприведенные ситуации подходят для учеников 7-8 классов, так как именно дети этого возраста осознанно подходят к данным ситуациям.

Организационная форма занятия:

Каждая ситуация рассчитана на 1-2 недели, но не более 40 минут на одну ситуацию.

На подготовительной стадии учитель делит детей на группы или подгруппы.

Ученикам необходимо дать время на подготовку. В случае если ученики не были в данных ситуациях, то учителям необходимо им показать видео, ознакомить их с ситуациями.

У учеников уже должен быть хороший словарный запас по указанным темам.

Данный вид занятия необходимо проводить в условиях, максимально приближенных к реальным.

**Спортивные состязания (казахский и английский национальный спорт) с пояснениями.**

Следующий вид игр – соревновательные спортивные игры.

Через соревнования школьник познают чувства победы или поражения, у них развиваются навыки командной работы, у всех учащихся одна цель, но роль каждого игрока важна. Использование национальных видов спорта позволит ученикам глубже погрузиться в жизнь народа изучаемого языка.

Возраст: ученики 5 – 9 классов.

Длительность: 40 -80 минут

Организационная форма занятия:

Дети выбирают одну национальную игру англичан, а на следующий урок – казахскую народную игру.

Отдельные этапы/фрагменты соревнований необходимо озвучивать на казахском и английском языках.

**Социальные проекты, используя социальные сети (Instagram, Tik Tok, Facebook и т.д.)**

Наряду с коммуникативными навыками, также необходимо развивать и когнитивные навыки школьников. Для старшеклассников предлагается проведение дебатов, организация проектных работ, позволяя им развивать идеи, анализировать и делать аргументы, используя при этом современные мобильные приложения.

Использование проектной методики для обучения языкам позволяет формировать креативное и критическое мышление, а также применять знания на практике. Для поколения Z применение социальных сетей в обучении интересно и эффективно, как и общение с друзьями, обсуждение идей и обмен информациями. Как показывают исследования, использование Tik Tok в педагогических целях имеет положительное влияние на обучение детей.

В организации социальных проектов важна не только идея, ученики также продумывают ход проведения мероприятия на казахском и английском языках.

Возраст: ученики 9 класса

Длительность: две четверти. На каждое видео отводится один месяц.

Виды проектных работ: Социальные эксперименты на 2х языках в социальных сетях (Instagram и TikTok).

Организационные моменты:

Ученики делятся по группам, выбирают тему. Необходимо, чтобы темы были связаны с обучением английскому и казахскому языкам.

В рамках темы ученики собирают материал и прорабатывают его с учителем, распределяют между собой роли.

Ученики разбирают контент и проводят съемки для Tik Tok и Instagram.

После просмотра видео ученики дают feedback / пишут комментарии к роликам одноклассников.

**Проведение TED Talk.**

TED Talk является одним из наиболее эффективных способов обсуждения, обмена опытом и творческих инициатив. Проведение TED Talk позволяет учителям применять несколько заданий сразу, а также способствует развитию таких компетенций, как ценностно-смысловые, общекультурные, информационные, коммуникативные, личностные компетенции самосовершенствования и др. Более того, данный вид задания является эффективным в вовлечение учеников в процесс обсуждения [159].

В процессе обучения необходимо, чтобы темы TED Talk были связаны в изучаемым материалом по казахскому и английскому языкам.

Возраст: ученики 9 класса.

Длительность: одна четверть

Организационные моменты (этапы):

Выбрать тему, показать видео с Ted Talk <https://www.ted.com/> Необходимо, чтобы видео были с субтитрами.

Работа с новыми словами.

Обмен мнения и идеями спикеров.

Сбор материалов для своего выступления.

Подготовка выступления.

Выступление.

**Дебаты**

Дебаты – это отличный вид занятия при обучении языкам, так как вовлекают учащихся в различные познавательные и языковые ситуации. По сравнению с другими методами обучения, во время дебатов все языковые навыки связаны с когнитивными процессами. Более того, дебаты являются эффективными формами развития навыков аргументации, так как участвовать в дебатах требует не только умений хорошо говорить и слушать, но также аргументировать и доказывать свою точку зрения. Дебаты наглядно показывают необходимость пользоваться информацией, которую дают в школе, а также искать новые данные самостоятельно, что позволит ученикам показывать свои знания, одновременно развивая словарный запас английского и казахского языков.

Возраст: ученики 9 класса.

Длительность: одна четверть

Организационные моменты/этапы:

Ученики выбирают тему; формируют две команды «За» и «Против». Определяют таймкипера, судьями являются учителя и ученики.

В рамках темы спикеры заранее готовят материал самостоятельно.

Проведение дебата, распределение выступлений.

Рефлексия. После дебата судьи анализируют процесс проведения дебата. Работа над ошибками.

*2.2.2 Краткое описание хода эксперимента по исследуемой проблеме*

В предлагаемой программе представлено более 30 заданий, которые направлены на повышение мотивации школьников в изучении языков. Каждое задание работает на определенный критерий мотивации MSLQ.

Учет субшкал и критериев опросника MSLQ в подборе материалов предлагаемой нами программы выглядит следующим образом (таблица 14).

Таблица 14 – Матрица имплементации критериев MSLQ в содержание внеурочных мероприятий (7-9 классы)

|  |  |
| --- | --- |
| Внеурочные мероприятия | Коды критериев, где первая цифра обозначает субшкалу, вторая – критерий |
| Игра «Межкультурное общение» | 1.1; 1.16;3.14;3.17;3.27; 4.25; 4.2; 5.29; 5.31 |
| Виртуальная экскурсия | 5.5; 5.21; 5.31 |
| Просмотр трейлеров (можно полную версию) популярного фильма на английском и казахском языках | 1.22; 3.17; 4.9; 4.18; 5.6; 5.12 |
| Модельные уроки | 1.24; 3.17; 4.18; 5.6; |
| Спортивные состязания (казахский и английский национальный спорт) с пояснениями | 1.1; 1.24;3.26; 4.18; 5.6; 5.31 |
| Социальные проекты, используя социальные сети (Instagram, Tik Tok, Facebook и др.) | 3.23; 3.26; 3.27; 4.2; 4.9; 5.5; 5.12; 5.29 |
| Проведение TED Talk | 1.22; 3.4; 3.17; 3.23; 4.9; 5.12 |
| Дебаты (9 класс) | 1.1; 1.24; 3.17; 3.26; 4.18; 5.6; 5.20; 5.31 |

Следует отметить, что данное распределение носит весьма условный характер, так как переплетение навыков ориентации на внешнюю и внутреннюю цели, навыков самоконтроля и самооценки в повышении мотивации очень сложный и трудно контролируемый процесс. Здесь важно снимать симптомы второй («Ориентация на внешнюю цель») и шестой («Тревожность во время контроля знаний») субшкал.

Примерно также были спроецированы цели мероприятий, предлагаемых для пятиклассников.

Данные мероприятия могут быть проведены как во время урока, так и во внеклассное время. В зависимости от объема на одно задание можно выделить от одного до нескольких уроков. Учителям казахского языка и литературы были даны разработки по всем заданиям, так как они уроки они проводили сами, диссертант же, как учитель английского языка, принимал участие в их подготовке, проводил педагогическое наблюдение за действиями и поступками учащихся.

Первое занятие для учеников 5 класса – проведение классного часа на тему «Что такое язык? Важность языка для человека». По сравнению с младшими классами ученики 5 класса более осознано подходят к изучению предметов и при обучении языкам им важно знать их значимость для жизни человека. Урок проходил в виде классного часа. Во время урока ученики рассуждали для чего им в жизни нужен язык.

Второе мероприятие/урок решили начать со спорта. Так как дети любят состязания, командные игры. Занятия по темам «Спорт и мой английский - Спорт и мой казахский», «Знаю ли я спортивные игры на английском языке? – Знаю ли я спортивные игры на казахском языке?» проводились в качестве внеклассного мероприятия. Вначале была организована викторина, где ученики могли проявить свои знания о спортивных играх, озвучивать название видов спорта на английском/казахском языках. Далее среди учеников были проведены игры, им раздали основные слова, которые необходимо было использовать во время игры. В ходе игры мы наблюдали за способами работать в команде. С помощью такого вида занятий у учеников развивается ценностное отношение к языку, формируются навыки, соответствующие 4 критерию, ученики понимают, что полученный материал может быть использован в жизни. Также данному критерию соответствует содержание следующего мероприятия «С английским языком по всему миру (путешествие)». Используя интерактивную доску, дети смотрят картинки и рассказывают о странах, которые они посетили или хотели бы посетить. В ходе игры ученики проявляли глубокий интерес к новым странам, к их культуре. В большинстве случаев ученики выбирали ту страну, где проживают их кумиры, при этом понимая, что у них открываются больше возможностей со знанием английского языка. Немного иные чувства мы наблюдали у детей, когда эти же задания дети выполняли относительно Казахстана и казахского языков. Как оказалось, для многих из них предложенные учебные материалы несли новые знания об их Родине.

Следующее мероприятие на тему «Happy birthday!» был проведен классными руководителями. Были выбраны ближайшие дни рождения нескольких учеников. Данный вид мероприятия направлен на повышение самооценки у детей. Дети в неформальной обстановке, праздничном настроении говорят пожелания именинникам.

Также ориентация на внешнюю цель, на повышение самооценки наблюдались у детей во время занятия на тему мода. Если у мальчиков был повышенный интерес, и более глубже знания по спорту, то у девочек это проявилось во время данного занятия. Было интересно наблюдать, как девочки учились навыкам дефиле. Как и на предыдущем мероприятии было много смеха, позитива. При этом положительно мы оценивали отсутствие насмешек со стороны учеников-«зрителей». Такое отношение к своим одноклассникам во многом мотивирует выступающих на подиуме при их ориентации на поддержку и понимание со стороны наблюдателей.

Просмотр фильмов, мультфильмов, а также исполнение песен нацелены были на понимание их не только аутентичного, но и идейного содержания. Для этого, на подготовительных этапах были выбраны наиболее легко воспринимаемые мультфильмы и песни, чтобы поддержать интерес к предмету. Чтобы понять сюжет, дети стараются переводить слова, указанные в субтитрах или догадываться о переводе через их контекст, т.е. подобного вида занятия пробуждают у детей чувства любознательности, вызывают интерес к выполнению учебных заданий.

Задания для детей 6 класса больше рассчитаны на развитие устной речи. Первое мероприятие – игра «Межкультурное общение». В данной игре приняло участие 26 учеников 6 класса, которые были поделены на 6 групп по 4 человека. Для проведения данной игры каждый класс выбирал страну, где изучаемый язык является государственным или официальным. При этом детям разъяснялось отличие этих статусов языков, что представляется немаловажным особенно по отношению к казахскому языку. Вначале наблюдался низкий интерес к заданиям, но после выбор интересной им страны дети начали заниматься поиском информации, которую они сумели презентовать уже во время занятия. Из-за имеющегося психологического барьера и недостаточного уровня владения языком ученикам данное задание было дано в качестве домашнего задания. На уроке спикер каждой группы презентовал страну. Каждой группе было выделено по 5 минут на презентацию своей страны. Ученики старались друг друга внимательно слушать, так как следующим заданием была викторина по странам. По выбранным странам было составлено ряд вопросов согласно материалу, изложенным учениками. В ходе второго этапа игры ученики проявляли сплоченность в командной работе, стараясь помогать друг другу и отвечать на все вопросы. Более того, ученики признавали, что полученные знания им также пригодятся и на других предметах.

Третье и четвертое мероприятия связаны с социальными сетями. На сегодня это является очень актуальным среди детей и подростков. Несмотря на то, что детям трудно понять носителей языка, им очень интересно слушать их и при возможности общаться с ними. Ученикам были представлены краткие видео в качестве дополнения к их материалам. Дети внимательно слушали, а субтитры помогали понимать речь. В целом, такого рода задания направлены на повышение внутренней цели и понимания ценности учебных предметов по казахскому и английскому языкам.

Одни из наиболее интересных мероприятий, на наш взгляд, были модельные уроки. Данный вид урока является аналогом ролевых игр и наиболее распространенной активной формой проведения практических занятий. Как было выше сказано, для мотивации учеников необходимо, чтобы они могли понимать значимость каждого предмета, насколько им в жизни пригодятся полученные знания и умения. Модельные уроки рассчитаны для детей 7-8 классов. Ситуационные задания были выбраны, исходя из жизненных ситуаций. И несмотря на то, что в жизни дети сталкивались не со всеми ситуациями, они очень хорошо могли вообразить и при необходимости воспользоваться помощью взрослых.

Детям были предложены 4 ситуации:

1. Ситуация в суде.
2. Ситуация в аэропорту.
3. Ситуация в больнице.
4. Ситуация в центре обслуживания населения (ЦОН).

Из представленных ситуаций более 85% знакомы с ситуациями в больнице и в аэропорту, 10% были в ЦОНе, однако о суде никто не имел представления. В связи с этим нами были выбраны две более распространенные ситуации – в больнице и в аэропорту. Для начала мы поинтересовались знаниями учеников, показали картинки и раздали ключевые слова. Ученики в парах и в группах развивали выбранную ими ситуацию. Из-за недостаточного опыта ученикам было немного сложно воображать ситуации. Тем не менее, ресурсов для понимания этих ситуаций очень много, к примеру, видео-ролики на You Tube каналах.

Задания для учеников 9 класса более сложного формата и требует много самостоятельной работы. Одним из широко распространенных видов социальных сетей сегодня является TikTok. Мы решили разработать социальные проекты с использованием социальных сетей. Узнав про задание, ученик были сильно заинтересованы. Данный вид заданий дает возможность учащимся размышлять, самостоятельно искать, анализировать, обобщать, обрабатывать необходимую информацию. В ходе работы над проектом обучающиеся сопоставляли различные точки зрения, объясняли и отстаивали свое мнение, опираясь на научные факты, на свой и чужой опыт. Во время проектной деятельности ученики не только на практике применяют знания и умения, но также взаимодействуют друг с другом и делятся новыми идеями.

В организации социальных проектов важна не только идея, ученики также продумывают ход проведения мероприятия на казахском и английском языках.

Для начала ученики поделились на группы и выбирали тему. Одним из критериев в выборе тем являлась связь с содержанием предметов казахского и английского языков. В рамках выбранной темы ученики собирали материалы и прорабатывали его с учителем, распределяли между собой роли. Далее дети разбирали контент и проводили съемки для Tik Tok, в заключении, опубликовав свое видео, ученики писали feedback / комментарии к роликам одноклассников.

Такого рода задания очень интересны для нынешнего поколения. Любителям TikTok такого формата задания понравились тем, что расширяется публика просмотра, что также влияет на повышение мотивации в изучении языков.

В целом, в эксперименте приняли участие учащиеся 5-9 классов, всего 101 (5 класс – 23 чел., 6 класс – 26 чел., 7 класс – 24 чел., 8 класс – 25 чел., 9 класс – 23 чел.) ученик и 11 учителей (5 классных руководителей, 2 учителя английского языка, 3 учителя казахского языка).

В данном подразделе нашей диссертации мы дали краткое описание отдельных фрагментов применения в реальной практике разработанной нами программы. На деле же было много интересных, порой непростых учебных ситуаций. Главной задачей данного эксперимента было изучить возможности применения частично знакомого педагогам фрагмента зарубежного опыта в билингвальном обучении, связанном с использованием опросника MSLQ. Мы убедились в реальных возможностях его адаптации к казахстанским условиям в случае заинтересованности в этом, прежде всего, педагогов. На примере нашего эксперимента мы наблюдали постепенно возрастающий интерес к нашей проблеме со стороны учителей, которые практически единодушно признали актуальность системного мониторинга уровня мотивации школьников в изучении всех учебных предметов. Кроме того, они убедились в несложности данного мониторинга. Таким образом, проведенный эксперимент оказал свое положительное влияние на профессиональные компетенции педагогов, о факторах и особенностях их развития которых мы подробнее излагали в наших более ранних исследованиях, посвященных проблемам трехъязычного образования в Казахстане [160; 161].

**2.3 Результаты эксперимента по реализации механизмов адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения**

В данном подразделе диссертации даются результаты контрольной диагностики (или диагностики «на выходе») уровня мотивации школьников в изучении казахского и английского языков в сравнительном аспекте с данными входной диагностики (раздел 2.1 настоящей диссертации).

Вначале мы представляем сравнительный анализ данных по классам. также в суммарных показателях трех уровней: С+ВС+В. Так, учащиеся пятых классов продемонстрировали рост в показателях по всем критериям (таблица 15), что касается субшкал, то наиболее высокие показатели по ориентации на внешнюю цель, т.е. несмотря на положительную динамику, учащиеся 5-х классов все же в мотивациях изучения казахского языка проявляют зависимость от мнения окружающих - соклассников, друзей и своих учителей. При этом наиболее ощутимый прирост пятиклассники продемонстрировали в показателях самоконтроля учебной деятельности (рисунок 37).

Таблица 15 – Сравнительные показатели критериев мотивации учащихся 5-х классов в изучении казахского языка (в%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | | | **II** | | | **III** | | | **IV** | | | **V** | | | **VI** | | |
| *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* |
| **1** | 57,3 | 64,7 | **7** | 77,5 | 88,3 | **4** | 46,7 | 55,2 | **2** | 48,5 | 61,0 | **5** | 64,7 | 69,3 | **3** | 75,5 | 82,8 |
| **16** | 57,5 | 65,0 | **11** | 73,5 | 79,3 | **10** | 56,6 | 63,4 | **9** | 55,5 | 60,4 | **6** | 67,6 | 72,2 | **8** | 74,7 | 77,6 |
| **22** | 56,1 | 62,9 | **13** | 78,9 | 83,1 | **17** | 52,6 | 55,2 | **18** | 52,7 | 64,1 | **12** | 67,4 | 72,0 | **14** | 77,5 | 81,1 |
| **24** | 51,5 | 56,7 | **30** | 81,4 | 84,0 | **23** | 50,9 | 52,9 | **25** | 57,7 | 68,8 | **15** | 68,7 | 75,0 | **19** | 74,9 | 70,9 |
|  | | | | | | **26** | 46,8 | 57,9 |  | | | **20** | 64,8 | 68,3 | **28** | 72,8 | 71,8 |
| **27** | 52,9 | 59,2 | **21** | 67,6 | 70,7 |  | | |
|  | | | **29** | 69,7 | 73,4 |
| **31** | 64,8 | 70,0 |

*Примечания к таблице:*

*1 строка – нумерация субшкал, 2 строка: 1 – нумерация критериев, 2 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на входе», 3 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на выходе»*

Рисунок 37 – Динамика показателей сформированности субшкал мотивации учащихся 5-х классов в изучении казахского языка (в %)

Немного иная картина у шестиклассников: здесь наблюдается снижение ориентации на внешнюю цель, что означает повышение осознанности в освоении учебного материала по казахскому языку и литературе. Также наблюдается положительная динамика в показателях тревожности, кроме одного критерия, который свидетельствует о привычках сравнивать себя с другими, боязни выглядеть в своих учебных достижениях, чем другие (таблица 16).

В целом, по субшкалам мотивации в изучении казахского языка учащиеся 6-х классов показали незначительную, но положительную динамику. При этом наиболее высокие показатели по ориентации на внешнюю цель, из чего следует, что несмотря на училение самоконтроля и самооценки учебной деятельности, шестиклассники нуждаются в одобрении со стороны других людей (рисунок 38).

Таблица 16– Сравнительные показатели критериев мотивации учащихся 6-х классов в изучении казахского языка (в%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | | | **II** | | | **III** | | | **IV** | | | **V** | | | **VI** | | |
| *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* |
| **1** | 58,5 | 65,1 | **7** | 84,1 | 81,1 | **4** | 48,5 | 50,9 | **2** | 51,1 | 54,6 | **5** | 70,2 | 73,1 | **3** | 78,0 | 80,2 |
| **16** | 58,6 | 63,0 | **11** | 88,8 | 84,9 | **10** | 55,5 | 58,1 | **9** | 49,5 | 52,6 | **6** | 66,6 | 71,9 | **8** | 80,8 | 68,1 |
| **22** | 52,7 | 57,7 | **13** | 85,8 | 84,0 | **17** | 52,7 | 56,9 | **18** | 57,7 | 62,6 | **12** | 66,4 | 72,0 | **14** | 84,1 | 64,3 |
| **24** | 51,5 | 53,7 | **30** | 88,8 | 79,3 | **23** | 49,5 | 51,1 | **25** | 59,4 | 62,4 | **15** | 64,1 | 69,6 | **19** | 73,6 | 70,0 |
|  | | | | | | **26** | 51,4 | 56,9 |  | | | **20** | 64,2 | 67,2 | **28** | 71,1 | 60,6 |
| **27** | 55,6 | 58,1 | **21** | 62,6 | 65,9 |  | | |
|  | | | **29** | 62,8 | 67,0 |
| **31** | 62,2 | 68,7 |

*Примечания к таблице:*

*1 строка – нумерация субшкал, 2 строка: 1 – нумерация критериев, 2 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на входе», 3 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на выходе»*

В целом, по субшкалам мотивации в изучении казахского языка учащиеся 6-х классов показали незначительную, но положительную динамику. При этом наиболее высокие показатели по ориентации на внешнюю цель, из чего следует, что несмотря на училение самоконтроля и самооценки учебной деятельности, шестиклассники нуждаются в одобрении со стороны других людей (рисунок 38).

Рисунок 38 – Динамика показателей сформированности субшкал мотивации учащихся 6-х классов в изучении казахского языка (в %)

У школьников-семиклассников в сравнении с учащимися 6-х классов более противоречивые показатели в динамике. Касается это, в первую очередь, критериев ориентации на внешнюю цель. Здесь только по одному критерию наблюдается желательная тенденция, когда у семиклассников снижается чувство соперничества со своими одноклассниками в достижении целей обучения (таблица 17).

Таблица 17 – Сравнительные показатели критериев мотивации учащихся 7-х классов в изучении казахского языка (в%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | | | **II** | | | **III** | | | **IV** | | | **V** | | | **VI** | | |
| *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* |
| **1** | 54,5 | 59,3 | **7** | 79,9 | 79,2 | **4** | 55,4 | 63,0 | **2** | 60,5 | 67,5 | **5** | 56,4 | 63,4 | **3** | 70,0 | 76,6 |
| **16** | 59,1 | 63,6 | **11** | 70,6 | 78,3 | **10** | 51,1 | 59,6 | **9** | 61,5 | 68,0 | **6** | 51,3 | 58,6 | **8** | 78,9 | 83,8 |
| **22** | 52,6 | 57,6 | **13** | 76,7 | 75,8 | **17** | 58,2 | 61,4 | **18** | 58,2 | 64,6 | **12** | 44,9 | 54,0 | **14** | 79,9 | 77,1 |
| **24** | 48,7 | 55,6 | **30** | 75,3 | 78,9 | **23** | 57,7 | 65,6 | **25** | 62,3 | 65,3 | **15** | 53,4 | 60,3 | **19** | 80,9 | 72,6 |
|  | | | | | | **26** | 59,4 | 63,5 |  | | | **20** | 51,9 | 56,3 | **28** | 72,7 | 80,8 |
| **27** | 59,3 | 65,1 | **21** | 59,9 | 65,7 |  | | |
|  | | | **29** | 53,5 | 50,4 |
| **31** | 51,9 | 57,1 |

*Примечания к таблице:*

*1 строка – нумерация субшкал, 2 строка: 1 – нумерация критериев, 2 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на входе», 3 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на выходе»*

По всем субшкалам мотивации у учащихся 7-х классов наблюдается положительная динамика. Значимым здесь представляется приближение показателей ориентации на внешнюю цель и показателей тревожности по данным диагностики «на входе» и «на выходе», так как повышение показателей по этим двум субшкалам мы оценивает как нежелательную тенденцию (рисунок 39).

Рисунок 39 – Динамика показателей сформированности субшкал мотивации учащихся 7-х классов в изучении казахского языка (в %)

Учащиеся 8-х классов продемонстрировали рост в показателях практически всех критериев четырех субшкал. Исключение составляют показатели критериев самооценки, когда наблюдается снижение уверенности в освоении (6 критерий) и понимании (15 критерий) сложного учебного материала. Очень значительный прирост восьмиклассники показали в критериях субшкалы по самоконтролю (IV**).** Мы полагаем, что это во многом обусловило понижение тревожности учащихся 8-х классов во время выполнения контрольных заданий по предмету. Но особо значимым, на наш взгляд, является то, что наблюдается постепенный переход от ориентации на внешнюю цель к ориентации на внутреннюю цель (таблица 18).

Таблица 18 – Сравнительные показатели критериев мотивации учащихся 8-х классов в изучении казахского языка (в%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | | | **II** | | | **III** | | | **IV** | | | **V** | | | **VI** | | |
| *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* |
| **1** | 57,4 | 66,3 | **7** | 74,4 | 72,5 | **4** | 57,4 | 64,2 | **2** | 52,6 | 59,6 | **5** | 69,7 | 70,8 | **3** | 85,8 | 70,7 |
| **16** | 61,1 | 64,8 | **11** | 74,7 | 66,8 | **10** | 61,1 | 66,2 | **9** | 46,8 | 50,3 | **6** | 72,3 | 71,7 | **8** | 78,0 | 70,8 |
| **22** | 57,5 | 61,2 | **13** | 70,0 | 65,7 | **17** | 57,5 | 63,0 | **18** | 59,5 | 68,1 | **12** | 74,2 | 75,8 | **14** | 74,4 | 71,4 |
| **24** | 55,4 | 60,6 | **30** | 74,1 | 72,5 | **23** | 55,4 | 59,4 | **25** | 52,9 | 58,9 | **15** | 75,8 | 74,5 | **19** | 67,0 | 67,0 |
|  | | | | | | **26** | 57,4 | 62,3 |  | | | **20** | 64,3 | 77,9 | **28** | 72,6 | 70,7 |
| **27** | 61,1 | 66,1 | **21** | 61,6 | 63,8 |  | | |
|  | | | **29** | 71,8 | 75,4 |
| **31** | 66,0 | 67,2 |

*Примечания к таблице:*

*1 строка – нумерация субшкал, 2 строка: 1 – нумерация критериев, 2 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на входе», 3 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на выходе»*

Относительно показателей по субшкалам мотивации восьмиклассников мы отмечаем следующее: если при первой диагностике наиболее слабыми позициями оказались ориентация на внешнюю цель и тревожность, то при контрольной диагностике они дали положительную тенденцию к снижению. И наиболее сильные позиции учащиеся продемонстрировали в показателях самооценки учебной деятельности в рамках предмета «Казахский язык и литература» (рисунок 40).

Рисунок 40 – Динамика показателей сформированности субшкал мотивации учащихся 8-х классов в изучении казахского языка (в %)

Учащиеся девятых классов продемонстрировали рост в показателях по всем критериям четырех субшкал, кроме двух (II «Ориентация на внешнюю цель» и VI «Тревожность во время контроля знаний»), снижение которых мы рассматриваем как положительную тенденцию, так как произошло пусть незначительное, но важное изменение в показателях критериев ориентации на внешнюю цель и тревожности во время экзаменов. Это, на наш взгляд, свидетельствует об усилении сознательного отношения к предмету «Казахский язык и литература», повышении интереса к данному предмету, когда они настроены на получение новых знаний. Мы также убеждены в том, преобладание ориентации на внутреннюю цель над внешней целью повышает навыки саморегуляции и тем самым снижает уровень тревожности при выполнении контрольных работ по предмету (таблица 19).

Таблица 19 – Сравнительные показатели критериев мотивации учащихся 9-х классов в изучении казахского языка (в%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | | | **II** | | | **III** | | | **IV** | | | **V** | | | **VI** | | |
| *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* | *1* | *2* | *3* |
| **1** | 60,4 | 66,7 | **7** | 78,5 | 75,3 | **4** | 59,5 | 62,3 | **2** | 58,2 | 66,4 | **5** | 73,2 | 76,4 | **3** | 76,7 | 72,3 |
| **16** | 60,5 | 57,7 | **11** | 86,0 | 82,5 | **10** | 62,3 | 65,2 | **9** | 57,7 | 61,4 | **6** | 68,8 | 71,8 | **8** | 73,5 | 69,8 |
| **22** | 57,1 | 62,0 | **13** | 78,0 | 73,2 | **17** | 60,5 | 63,5 | **18** | 59,4 | 66,3 | **12** | 69,9 | 72,3 | **14** | 78,5 | 75,6 |
| **24** | 54,8 | 61,0 | **30** | 79,4 | 74,0 | **23** | 61,5 | 66,5 | **25** | 52,6 | 55,3 | **15** | 70,1 | 72,3 | **19** | 71,1 | 67,3 |
|  | | | | | | **26** | 59,5 | 65,9 |  | | | **20** | 69,0 | 75,4 | **28** | 72,5 | 66,8 |
| **27** | 62,3 | 65,9 | **21** | 65,0 | 58,8 |  | | |
|  | | | **29** | 67,0 | 69,7 |
| **31** | 67,3 | 73,5 |

*Примечания к таблице:*

*1 строка – нумерация субшкал, 2 строка: 1 – нумерация критериев, 2 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на входе», 3 – суммарный показатель уровней С+ВС+В «на выходе»*

Касательно субшкал мы отмечаем, что несмотря на усиление ориентации на внутреннюю цель, по-прежнему для девятиклассников значимым является мнение об их достижениях со стороны педагогов, друзей, им все еще важны оценки, поощрения и награды за их академические успехи (рисунок 41).

Рисунок 41 – Динамика показателей сформированности субшкал мотивации учащихся 9-х классов в изучении казахского языка (в %)

В целом, сравнительный анализ данных двух диагностик свидетельствует о положительном росте показателей мотивации школьников в изучении казахского языка (рисунок 42).

Рисунок 42 – Результаты сравнительного анализа данных двух диагностик мотивации школьников в изучении казахского языка (в %)

Наибольший прирост продемонстрировали учащиеся 5-х классов (5,8), наименьший у шестиклассников (0,4). Резкое снижение показателей между пятым и шестым, а также резкое повышение показателей между шестым и седьмым классами свидетельствует об объективной сложности переходного возраста. Следовательно, именно этот период должен стать предметом особого внимания педагогов: важно не потерять потенциал пятиклассников в развитии их мотивации в изучении предмета «Казахский язык и литература» (рисунок 43).

Рисунок 43 – Значения прироста в показателях сформированности мотивации школьников в изучении казахского языка (в%)

Для определения значимости положительной динамики в показателях искомого явления мы провели корреляционный анализ между данными двух проведенных нами диагностик. Как показали результаты такого анализа, наблюдается тесная связь между динамикой показателей и проведенным экспериментом по развитию мотивации школьников в изучении казахского языка учащимися школ с русским языком обучения (таблица 20).

Таблица 20 – Показатели коэффициентов корреляции Пирсона

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Классы | Коэффициент корреляции |
| 1 | 5 | 0,942 |
| 2 | 6 | 0,879 |
| 3 | 7 | 0,929 |
| 4 | 8 | 0,806 |
| 5 | 9 | 0,853 |

Как видно из материалов вышеприведенной таблицы, наиболее удачным оказался эксперимент в 5-х и седьмых классов. Безусловно, успешность практической верификации разработанных нами методических рекомендаций зависит от многих факторов, в числе которых не только профессиональные квалификации педагогов, участвовавших в эксперименте, но и их убежденность в способностях детей, в желании осуществлять предложенный нами мониторинг, который требует дополнительных временных и трудовых ресурсов. Но в беседах с педагогами мы удостоверились в том, что они единогласно признают значимость такого мониторинга, но и определенная доля наших собеседников не проявляет желания активно применять данный педагогический механизм целенаправленного воздействия на процесс обучения языкам. Тем не менее, в ходе эксперимента участвовавшие в нем педагоги получили возможность убедиться в значимости и необходимости постоянной работы по повышению мотивации школьников изучении языков. При этом они согласились с тем, что, признавая и понимая важность освоения успешного опыта зарубежных стран, зачастую затрудняются в его применении в реальном учебном процессе, порой не видят способы его адаптации к конкретным условиям собственной педагогической деятельности. Самым главным выводом, к которому они пришли в итоге эксперимента, является их признание в том, что, во многом используя предложенные нами методические рекомендации в своей практической деятельности, они не придерживаются строгой системности и целенаправленности этой работы. Отметим, что до эксперимента ни один из педагогов-участников в своей работе не применяли этот инструмент.

Теперь касательно английского языка. Здесь вся диагностика и формирующий эксперимент была аналогичны работе по казахскому языку. Чтобы не повторять описание всех процедур, мы посчитали допустимым привести краткое описание результатов сравнительного анализа между уровнями мотивации школьников в изучении казахского и английского языков. Выглядит он следующим образом: все показатели по мотивации в изучении английского языка выше по отношению к казахскому языку. Но как положительную тенденцию мы рассматриваем результаты «на выходе» по казахскому языку в 5-м (69,2%) и 7-м (67,1%) классах, которые оказались выше данных по английскому языку (66,9% и 64,3%), полученных «на входе» (рисунок 44).

Рисунок 44 – Сравнительные данные по динамике показателей мотивации школьников в изучении казахского и английского языков (в%)

Как следствие установленных фактов, указанных выше, являются показатели прироста в мотивации изучения английского языка (рисунок 45). При этом наиболее высокий показатель у учащихся 5-х классов - 9,3. В сравнительном аспекте казахский/английский языки небольшая разница в приросте у семиклассников (5,1-4,4=0,7) и восьмиклассников (2,6-1,7=0,9).

Рисунок 45 – Сравнительные данные по приросту в показателях мотивации школьников в изучении казахского и английского языков (в%)

В целом, сравнительный анализ данных второй диагностики («на выходе») наглядно демонстрирует солидный потенциал в повышении мотивации в изучении казахского и английского языков у пятиклассников, и у девятиклассников относительно английского языка. Чтобы объяснить резкий спад исследуемой мотивации у шестиклассников необходимо дополнительное, более детальное изучение, что в полной мере может выступить предметом отдельного самостоятельного научного исследования. Наша задача в рамках настоящей диссертации заключалась в проведении локального эксперимента, направленного на проверку состоятельности предлагаемых нами педагогических стратегий и механизмов адаптации лучшего мирового опыта в билингвальном обучении.

**Выводы по второй главе**

Мотивация школьников в изучении языков выступает исходной позицией для понимания механизмов адаптации одного из фрагментов лучшего мирового опыта билингвального обучения. В этом смысле проведенный нами локальный эксперимент показал реальные возможности применения опросника MSLQ в конкретных условиях казахстанского обучения целевым языкам. Его применение при освоении школьниками учебных программ по предметам «Казахский язык и литература» и «Английский язык» на системной основе позволит выявлять западающие звенья в билингвальном обучении, с учетом которых педагоги могут глубже понимать педагогические инструменты обучения языкам, более точно определять методы и средства эффективного развития способностей школьников, связанных с овладением навыками общения на нескольких языках. При этом наибольшим потенциалом обладают учащиеся пятых классов, когда педагоги могут оказать ощутимое воздействие на формирование их ориентации на внутреннюю цель в освоении языков, поддержать их интересы и осознанные стремления преодолевать трудности в получении новых знаний, снижать до разумного предела их зависимость от внешних факторов и ориентации на мнение и оценку со стороны, приобщать к ценностям учебных предметов, развивать навыки самоконтроля и адекватной самооценки собственной учебной деятельности и тем самым снижать уровень тревожности во время контроля знаний, как серьезного препятствия в успешном достижении целей обучения.

**Заключение**

Заявленные в цели нашего исследования научное обоснование и разработка педагогических стратегий и механизмов адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанской системы школьного образования нашли свою реализацию в следующих положениях:

1) в эпоху глобализации становятся все очевиднее важность и значимость интеграционных процессов, в том числе и в области образования. При этом следует понять и признать, что ни одна национальная система образования не может успешно развиваться изолированно, вне контекста мирового пространства. В полной мере это касается и вопросов обучения языкам;

2) учитывая, что казахстанское сообщество проявляет позитивное отношение к успешному опыту других, необходимо продумывать пути предупреждения последствий слепого подражания и некритического заимствования. Следуя этому принципу, мы разработали критерии оценки лучшего мирового опыта в вопросах обучения школьников нескольким языкам. Исходной позицией при этом было признание методологической значимости билингвального подхода, суть которого заключается в том, что основой изучения второго и третьего языков накладывается на знание первого, как правило родного, языка;

3) положительное мнение независимых экспертов о предложенных нами критериев оценки такого опыта послужило импульсом для дальнейшего исследования, в результате которого мы, раскрыв сущность билингвального обучения, выявили наиболее успешную практику применения программ языкового погружения в Сингапуре и Финляндии;

4) установление соотносимости сингапурского и финского языкового образования с практикой Казахстана позволило нам выбрать фрагмент их опыта билингвального обучения, когда на системной основе они используют международно признанный опросник MSLQ. Основным фактором выбора данного фрагмента явилось понимание адаптации как возможности применения к условиям Казахстана без потери его аутентичности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1) педагогическими стратегиями адаптации лучшего мирового опыта билингвального обучения к условиям казахстанской системы образования являются:

* выработка критериев оценки лучшего мирового опыта;
* выявление стран с наиболее успешным опытом билингвального обучения;
* установление соотносимости выявленного зарубежного опыта с казахстанской практикой билингвального обучения;
* выбор одного или нескольких фрагментов такого опыта, располагающим наибольшими возможностями для его адаптации к условиям Казахстана.

2) в качестве педагогических механизмов, понимаемых нами как совокупность элементов, определяющая порядок выполнения педагогической деятельности, мы предлагаем:

* программу развития мотивации школьников в изучении языков, составленную с учетом критериев опросника MSLQ;
* обучающие методические семинары для педагогов по применению успешного опыта Сингапура и Финляндии в вопросах билингвального обучения школьников.

В целом, цель исследования достигнута, задачи решены. Вместе с тем, наше диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблем адаптации лучшего зарубежного опыта билингвального обучения. В этом смысле перспективами развития основной исследовательской идеи могут выступить изучение и пути адаптации успешного зарубежного опыта в вопросах управления педагогическими программами языкового погружения, составления учебников по языковым предметам для школьников и др.

**Список использованных источников**

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. - Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Skutnabb-Kangas T., McCarty, T. Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological and empirical foundations. // J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education. – 2008. – Vol. 5. P. 3–17.
3. Новая философская энциклопедия // Национальный общественно научный фонд. – 2009.
4. Лямзин М.А., Громкова М.Т. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования. – М.: ИРДПО, 2013. – 29 с.
5. Цели в области устойчивого развития // <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/why-the-sdgs-matter/>..
6. Цель 17: Укрепление средств осуществления и активизация работы в рамках Глобального партнерства в интересах устойчивого развития //https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/globalpartnerships/

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы: утв. 28 марта 2023 года, № 249. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>. 29.04.2023.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы: утв. 12 октября 2021 года, №726 // <https://smu.edu.kz/wp-content/uploads/2020/03/gpron-2020-2025.pdf>. 10.12.2022.

Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997. - № 151-I // <https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1008034>. 20.03.2019.

План нации - 100 конкретных шагов // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000100>. 15.01.2019.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года № 604 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>. 20.03.2019.

Совместный приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344 и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 1066. Об утверждении Дорожной карты развития трехъязычного образования на 2015-2020 годы // <https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35182262&doc_id2=35182262#pos=2;-40&pos2=0;0>. 20.11.2018.

10 главных навыков будущего по версии Всемирного экономического форума. URL: <https://incrussia.ru/news/10-navykov-budushhego/> (дата обращения: 10.06.2022).

Лямзин М.А., Громкова М.Т. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования. – М.: ИРДПО, 2013. - 29 с.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. ⎯ СПб.: Изд-во «Питер», 2000. ⎯ С. 64.

Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие. – М. – 200 с.

Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Изд. центр ИЭТ, 2013. – С.145.

Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М. Е. и др. Педагогика: Учебник / под ред. Л.П. Крившенко. Изд-во «Проспект» - М.: ТК Велби, 2010. – С.9.

Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пос. – Изд. 2-е. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.

1. Млеченко Т., Овчеренко Н. Билингвальное образование: зарубежный опыт и перспективы для Молдовы // [UniversPedagogic](https://ibn.idsi.md/ro/univers-pedagogic). – 2013. - №1(37). – С. 20-26.

José Мanuel Vez Multilingual Education in Europe: Policy Developments Porta Linguarum. 2009. – С. 7-24.

Taborek J., Syrymbetova L.S., ZhumanA.K. The main concepts of the research “Methodology of adapting the best international practices of bilingual education to the condition of Kazakhstani trilingual education” // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия «Педагогика». – 2019. - №1(93). – С. 86-92.

Сырымбетова Л.С., Жұман А.Қ., Жетписбаева Б.А., Затынейко А.М., Ермеков Н.Р. Қостілді оқыту ғылыми зерттеудің пәні ретінде // Труды университета. – 2023. -№3 (92). С. 348-353.

Web of science поисковая платформа // <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/1f400df5-ed93-4a42-a32a-206d30e55856-99a943f0/relevance/1> 16.06.2021.

Scopus единая библиографическая и реферативная база данных рецензируемой научной литературы //https://www.scopus.com/ 16.06.2021.

Dimensions – scientometric research // <https://app.dimensions.ai/discover/publication?search_mode=content&search_text=bilingual+education&search_type=kws&search_field=full_search&and_facet_for=80010> 17.06.2021.

F. Genesee and K. Lindholm-Leary Dual Language Education in Canada and the USA // [Encyclopedia of Language and Education](https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-0-387-30424-3), 2008. – P. 1696–1706.

Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. Изд-во: «Москва», ЭКСМО-Пресс, 2000. - С.143.

Hamers J.F., Blanc M.H.A. Bilinguality and Bilingualism. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 458 p.

Роман Алиев, Наталия Каже. Билингвальное образование. Теория и практика // «RETORIKA А». – Рига, 2005. – 384 с.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Изд-во Наука, 1974. – С.313.

Renzo Titone Bilinguismo precoce ed educazione bilingue // Armando Editore. – Roma, 1993.

Clyne M., “Multilingualism”. In: Coulmas, F. The Handbook of sociolinguistics. – Blackwell Publishing, 2007. – P. 301-314.

Cook V.J. Evidence for multicompetence // Language Learning A journal of research in language studies, - 1992. – Vol. 4, Issue 3. – P. 557-591.

Colin Baker Foundations of Bilingual Education and Bilingualism // British Library Cataloguing in Publication Data – 3rd edn., 2001 – P. 474.

O.Garcia Bilingual education in the 21st century: a global perspective; with contributions by Hugo Baetens Beardmore // Cambridge University Pres, 2009. – P.246.

Su B. On the bilingual teaching reform in China: A look into Sino-U.S bilingual education // International Journal of English Linguistics. – 2011. – Vol. 1, Issue 2. – P. 264-268. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p264>.

Baker C., Jones S. P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education Clevedon // Eng: Multilingual Matters, 1998.

Lin, Angel, Evelyn Y. F. Man. Bilingual Education: Southeast Asian Perspectives // Hong Kong University Press, 2009.

Haiyan Qiang, Yeqin Kang English immersion in China as a case of educational transfer // Frontiers of Education in China. – 2011. – Vol. 6.

[Mari Bergroth](https://www.researchgate.net/profile/Mari-Bergroth) Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland // [Journal of Immersion and Content-Based Language Education](https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Immersion-and-Content-Based-Language-Education-2212-8433). – 2016. - Vol. 4, Issue 1. – P. 86-107.

1. Pirkko Nuolijärvi Language education policy and practice in Finland // European Federation of National Institutions for languages. London. – 2011.

Swing, E. S. Bilingualism and linguistic separatism in Belgian schools // International handbook of bilingualism and bilingual education. – 1988. – P. 63–83.

Van de Craen P., Allain L., Ceuleers E. Vier jaar stimulerend meertalig onderwijs in Brussel (STIMOB) // Resultaten en toekomstvisie, in *School en Samenleving. –* 2005. – Vol. 10. - P. 43–57.

Qiang Haiyan, Kang Yeqin English Immersion in China as a Case of Educational // Front. Educ China. – 2011. – Vol. 6. Issue 1. – P. 8–36.

1. Kanno Y. Imagined communities. School visions, and the education of bilingual students in Japan // Journal of Language, Identity, and Education. – 2003. – Vol. 2, Issue 4. - P. 285-300.

Chiew S., Chiew K. Bilingualism and national identity: A Singapore case study // Language and Society in Singapore. Singapore: Singapore University Press, 1980.

Bilingual policy // Singapore national library board // <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=82fbbca5-e8e2-40cc-b944->10.08.2022.

Rani Rubdy, T. Ruanni F. Tupas Research in applied linguistics and language teaching and learning in Singapore (2000–2007). Cambridge University Press, 2009.

Ministry of Education. – 2000 // <https://www.moe.gov.sg/primary> 15.08.2022.

Lindholm, K. J. Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages // Hispanic Journal of Behavioral Sciences. – 1991. – Vol. 13, Issue 1. – P. 3-17.

1. [Cheryl A. Roberts](https://www.tandfonline.com/author/Roberts%2C+Cheryl+A) Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding // The Journal of the National Association for Bilingual Education. – 1995. – Vol. 19, Issue 3.
2. Stephen May Bilingual Education: What the Research Tells Us // Springer International Publishing Switzerland. – 2016.
3. O. García, Angel M.Y. Lin S. May Bilingual and Multilingual Education // Encyclopedia of Language and Education. – 2017.
4. Universidad Pública de Navarra: Introduction to Concepts of Bilingualism and Bilingual Education // [www.unavarra.es/tel2l/eng/IntroMBE.htm](http://www.unavarra.es/tel2l/eng/IntroMBE.htm) 18.03.2022.

Four Case Studies from Germany // <http://www.unavarra.es/tel2l/eng/MBEGermany.htm>. 19.03.2022.

Jiang Yong Immersion Bilingual Education in Canada and Implications for China’s Higher Education Higher Education of Social Science. – 2013. – Vol. 5, No. 3. - P. 19-25.

1. Jacobs Nyree The Effectiveness of Bilingual Education in Japan: A Way Forward // The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies. – 2016. - №20.
2. Zhuman A.K., Assanova D.N. Bilingual education and its peculiarities // Вестник академии педагогических наук Казахстана. – 2020. - №4. – С. 13-18.
3. O. Garcia, Hugo Baetens Beardsmore Bilingual education in the 21st century: A global perspective // Oxford: Wiley-Blackwell. – 2008. – 496 p.

Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка, - М.: «Аделант». – 2013. – C.255 – 379.

Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровье сберегающего эксперимента: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2004. – 210 с.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пос. для студентов высших учебных заведений. – Изд. 3-е., испр. – М.: Академия, 2006. – 199 с.

Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слови выражений. – М.: ООО «Издательство Оникс», 2009. – 355 с.

Макарова О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // Фундаментальные исследования. – М.: ООО «Издательский дом «Академия естествознания», 2013. – С. 348-351.

1. Klaus, Schwab. The Global Competitiveness Report 2017–2018 // World Economic Forum. – 2018 // [www.weforum.org/gcr](http://www.weforum.org/gcr) 10.03.2021.

World Economic Forum. – 2006 // <https://gtmarket.ru/news/state/2006/10/10/503> 20.03.2021.

Абанкина И.В., Беликов О.С. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования – 2017. – 112c.

Zhilbaev Zh.O., Syrymbetova L.S., Zhetpisbayeva B.A., Zhetpisbayeva M.A., Akbayeva G.N. The role of international comparative studies in the development of the Kazakhstan education system // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. – 2016. – Vol. 4. Issue 32. – P. 121-132.

PISA 2018 draft analytical frameworks // OECD. – 2018.

PISA for Development Assessment and Analytical Framework. OECD 2017.

Francesco A. The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements // Avvisati ﻿Large-scale Assess Educ 8:8. – 2020. [DOI 10.1186/s40536-020-00086-x](https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x)

Gold D., Zulkardi Student’s mathematics literacy skills in solving of PISA type problems financial context // [Journal of Physics: Conference Series](https://iopscience.iop.org/journal/1742-6596),  International Seminar on Applied Mathematics and Mathematics Education. – 2019. – [Vol. 1315](https://iopscience.iop.org/volume/1742-6596/1315).

N., Md Nor, W.K.H. Wan Ramli, N.E. Jauhari, M. Mahmud An Analysis of Mathematics Achievements Based on Student Engagement and Attitude in Asean Countries Compared with TIMSS 2011 and TIMSS 2015 // Journal of Physics: Conference Series 1496. – 2020.

TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – 2019 // <https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page210>. 17.07.2021.

Syrymbetova L.S., Zhuman A.K., Stanciu N. To the issue of the development of the criteria for assessing // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series. – 2019. – Vol. 3. – P. 65-71.

Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – 2007. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.

Костин К.Б., Нань Ли Разработка критериев и способов оценки эффективности международной туристской деятельности // Экономические отношения. – 2019. – Том 9. – № 2. – С. 539-552.

Zhuman A.K., Smolyaninova O. G., Zhilbaev Zh. O., Syrymbetova L. S., Akbayeva G. N. The Strategies of Best Practice Applying in Education: Criteria Approach // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2022. - Vol 15, Issue. 9. – P. 1343–1367.

UNESCO glossary // <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy-rate>. 20.04.2021.

Экономико-математический словарь // <https://economic_mathematics.academic.ru/4706/%D0%A3%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B>. 20.04.2021.

Klaus, Schwab. The Global Competitiveness Report. World Economic Forum. – 2019 // [www.weforum.org/gcr](http://www.weforum.org/gcr). 20.04.2021.

A. Schleicher, A. Kultumanova, A. Main results of an international study of educational achievements of 15- year-old students PISA-2012. Astana, NCESA Publ. – 2013.

TIMSS 2007. International study center // <https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2007>. 20.04.2020

PIRLS 2006 International report // IEA. – 2007. // <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf> 20.04.2021.

PIRLS 2011 International results in reading // IEA. – 2012 // <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf>20.04.2021

TALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning // OECD. TALIS, OECD Publishing // https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\_9789264196261-en 20.04.2021.

TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – 2019 // <https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page210>. 20.04.2021.

Douglas N., Harris Tim, Sass R. Teacher training, teacher quality and student achievement // Journal of Public Economics. – 2011. - [Vol. 95. Issue 7–8](https://www.sciencedirect.com/science/journal/00472727/95/7).

Senthilnathan S. Usefulness of Correlation Analysis // SSRN Electronic Journal. – 2019 DOI: 10.2139/ssrn.3416918. 20.04.2021.

Better Criteria for Better Evaluation Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use OECD // DAC Network on Development Evaluation. – 2019. // <https://www.oecd.org/dac/evaluation/evaluation-criteria-flyer-2020.pdf> 20.04.2021.

Syrymbetova L.S., Akbayeva G.N., Zhuman A.K. The realization of bilingual education in Singapore overview. Вестник Карагандинского университета. - Серия «Педагогика». – 2022. - №1 (105). – С. 147-153.

Compulsory education act 2000 // Singapore statutes online. – 2003. // <https://sso.agc.gov.sg/act/cea2000> 20.10.2022.

English language syllabus, primary // Ministry of education Singapore. – 2020 // [https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2020-english-language-primary.ashx?la=en&hash=3e9f3ba3119fa49c3b2c1a79631833490d071681](https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2020-english-language-primary.ashx?la=en&hash=3E9F3BA3119FA49C3B2C1A79631833490D071681). 20.10.2022.

Curdt-Christiansen, X.-L. and Sun, B. Nurturing bilingual learners: challenges and concerns in Singapore // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2016. – Vol. 19. - Issue 6. – P. 689 – 705.

John A. MacDougall Birth of a Nation: National Identification in Singapore // Asian Survey. – 1976. - Vol.16. - Issue 6.

Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education // OECD Publishing. – 2011.

Tan, S. H. “Theoretical Ideals and Ideological Reality in Language Planning” // Language, Society and Education in Singapore: Issues and Trends. S. Gopinathan, A. Pakir, W. K. Ho., and V. Saravanan (eds). – 1998. – P. 45–62.

Patrick N.G. Language Planning in Action: Singapore’s Multilingual and Bilingual Policy University of Niigata Prefecture. – 2011 // <https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/journal/RJAPS_V30_Ng.pdf>. 20.10.2022.

Li Li Chee Lay Tan, Hock Huan Goh Home language shift and its implications for Chinese language teaching in Singapore // Cogent Education. – 2016. – Vol. 3, - Issue 1.

Bilingual policy. [A Singapore Government Agency Website](http://www.gov.sg/) // <https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2016-09-01_093402.html>. 20.10.2022.

# Вдовина Е.К. Обучение на билингвальной основе в Финляндии // Иностранные языки в школе. – 2010.

# City of Helsinki [https://www.hel.fi/helsinki/en/administration/administration/services/service description?id=3110](https://www.hel.fi/helsinki/en/administration/administration/services/service%20description?id=3110). 20.11.2022.

[Töölön yhteiskoulu](https://www.tyk.fi/yhteiskoulu/)Kaksikielinen opetus **//** <https://www.tyk.fi/yhteiskoulu/ylakoulu/kaksikielinen-opetus/>. 20.11.2022.

Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., - 2001.

Долгова, В. М. Адаптация как научно-исследовательский феномен: сущность и содержание // Молодой ученый. – 2009. - №9 (9). – С. 149-152.

Лямзин М.А., Громкова М.Т. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования. М.: ИРДПО. – 2013. – 29 с.

Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, - 2013. – 268 с.

Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики / Новосибирск: Наука. – 2005. – 423 с.

1. Лидак Л.В., Антипова Л.А. Детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации вуза. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журнал. – 2010. - №4.

Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л.: Наука. – 1989. – С. 27.

Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2007. – 560 с.

Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. М.: Луч. – 1991.

Leslie Phillips Human adaptation and his failures. – 2013.

1. Oberg К. Culture Shock and Problems of Adjustment // Journal of Practical Antiopology. – 1958. – Vol. 7. – Р. 117 – 189.

Гузнер С.С., Кожевникова Л.А., Макеева О.В. Теоретические основы исследования проблем адаптации библиотек // https://www.sibran.ru/upload/iblock/343/3431138732a0246f9bc44167606825cd.pdf. 20.04.2022.

1. Особенности и механизмы социальной адаптации // <https://spravochnick.ru/sociologiya/socialnaya_adaptaciya/osobennosti_i_mehanizmy_socialnoy_adaptacii/>. 20.11.2022.
2. Ростовцева М.В., Кудашов В.И. Этапы социальной адаптации: философские аспекты // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6. - №3. – С. 414–420.

# Сумнительный К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века. дисс. д.пед.н.: 13.00.01. – М. – 2008.

Э. М. Думнова «Менталитет» И «Ментальность» как категории социальной // Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. – 2013. – Т. 13. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1.

1. [Human Development Report 2021/2022](https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf) // United Nations Development Programme / Conceição Pedro. — N. Y.: United Nation – 2022.

Рейтинг счастья по странам. Всемирный доклад о счастье. – 2023 // <https://theworldonly.org/rejting-schastya-po-stranam-vsemirnyj-doklad-o-schaste-2023/>. 20.12.2022.

1. Рейтинг стран мира по уровню плотности населения // <https://gtmarket.ru/ratings/world-population-density>. 20.12.2022.
2. О Казахстане // <https://www.gov.kz/article/19305?lang=ru>. 20.12.2022.
3. Nadia H. Wright Respected Citizens the History of Armenians in Singapore and Malaysia. – 2003.
4. Население Финляндии // <https://gofinlandia.ru/strana/raznoe-strana/naselenie-finlyandii/>. 20.12.2022.
5. English gaining ground as the language most used at home: Census 2020. Channel NewsAsia // <https://www.channelnewsasia.com/singapore/census-2020-more-households-speaking-english-1966731>. 20.12.2022.
6. Population and Society. Finland in Figures is an information package about Finland and Finns. Statistics Finland // <https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html>. 20.12.2022.

Singapore WorkCulture for Newcomers // GuideMe Singapore. Hawksford // <https://www.guidemesingapore.com/business-guides/immigration/get-to-know-singapore/guide-to-singapore-work-culture-for-newcomers>. 20.12.2022.

# Резникова К. Как живут сингапурцы и чему у них можно научиться (а чему не стоит). – 2019.

# Финский менталитет // <https://www.privet-finliandia.ru/168/finsky-mentalitet.html>20.12.2022.

Светлана Ранта. Финский менталитет. 2015 // <https://www.lyyra.org/ru/finskiy-mentalitet/>. 20.12.2022.

1. Судаков Б. Финский национальный характер или финская самобытность. – 2020 // <https://e-finland.ru/info/culture/osobennosti-finskogo-natscionalnogo-haraktera-obychai-i-traditscii-finlyandii.html>. 20.12.2022.

# День финского самосознания (День Снелльмана) // <https://www.calend.ru/holidays/0/0/1363/>. 20.12.2022.

# Никольская А.С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США. – дисс. канд.пед.наук: 13.00.01, - М., - 2009.

# Жұман А.Қ., Сырымбетова Л.С., Шаймерденова А.Г., Затынейко А.М., Ералинова Т.Е. Тілдік білім беруді аксиологияландыру проблемасының өзектілігі // Вестник Карагандинского университета. – Серия «Педагогика». – 2023. - №3 (111). – С. 56-63.

Syrymbetova L.S., Moiseeva L.V., Zhuman A.K., Muratova L.M., Arabadj K.D. Values-based attitudes: the problem of notions correlations // Вестник Карагандинского университета. – Серия «Педагогика». – 2023. - №3 (111). – С. 101-104.

1. Новиков М. Особенности финляндского менталитета. – 2018.

Hamid Tohidi and Mohammad Mehdi Jabbari. The effects of motivation in educationю // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2012. - Vol. 31. - P. 820 – 824.

MacIntyre P.D., MacMaster, K., Baker S.C. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey //  Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition. – 2001. - P. 461-492.

Абрахам Маслоу Гуманистическая теория личности // Психологический журнал. Раздел: [Психологи](https://psychojournal.ru/psychologists/). – 2014.

Hardré P. L., Davis K. A., Sullivan D. W. Measuring teacher perceptions of the “how” and “why” of student motivation // Educational Research and Evaluation. – 2008. – Vol. 14. Issue 2. – P. 155-179.

Duncan T. G., McKeachie W. J. The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire // Educational Psychologist. – 2005. – Vol. 40. Issue 2. P. 117-128.

1. Чернышова Н.А. Формирование учителями стратегий учения школьников Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. - № 3. – С. 95–109.

Карпович А. В., Карпович И. А Оценка сформированности учебной мотивации в учащихся гражданских и военных вузов // Теория и методика профессионального образования. – 2021. - С. 5-10.

Reiser, R. A., Dempsey, J. V. *Trends and issues in instructional design and technology* // Pearson. – 2017.

Игнатова, В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №14. – С. 44-52.

Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М.: Изд-во Шк. Культ. Полит. - 1995. – 800 с.

Суюшов А.В. Педагогические аспекты формирования механизмов иноязычной речевой деятельности на основе устной речи: дис. Канд.пед.наук.: 13.00.01. – 2000.

Шумилова Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. - № 2. - С. 18–24.

Торгунская Н.Л. Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. - № 32, Т.11. – С. 400-403.

Беклемешев В. Модернизация адаптационного механизма регионального рынка труда и проблемы рынка образовательных услуг // Служба занятости. – 2010. № 6. – С. 48-55.

Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич // Минск: Современное слово. – 2001.

Ивочкина Т.Н. Научно-педагогическое сопровождение - механизм реализации стратегии развития образовательного учреждения // Проблемы современного образования. – 2012. - №3. – С. 104-109.

Kamo P. Chilingaryan Motivation in language learning. Conference: 2-nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. – 2015.

1. Nikitina L., Furuoka F., Kamaruddin N. Language Attitudes and L2 Motivation of Korean Language Learners in Malaysia // Journal of Language and Education. – Value. 6, Issue 2, - P. 132-146.

Useful Tips for Motivating Children to Learn English //[https://www.eslbase.com/teaching/motivating-children-learn-english. 20.05.2022](https://www.eslbase.com/teaching/motivating-children-learn-english.%2020.05.2022)

Кононова Т.И. Способы повышения мотивации учащихся на уроках английского языка. – 2021. // [https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2021/02/12/sposoby-povysheniya-motivatsii-uchashchihsya-na-urokah. 23.20.2022](https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2021/02/12/sposoby-povysheniya-motivatsii-uchashchihsya-na-urokah.%2023.20.2022).

Shelestova T., Kalizhanova A., Romanyuk S., Zhuman A.K. The Advantages of Using TED Talks Materials in ESL Classrooms. // Journal for Educators, Teachers and Trainers. – 2021. – Vol 12. (2). – P. 81-87.

Жуман А.К., Акбаева Г.Н., Асанова Д.Н., Ералинова Т.Е. Особенности формирования профессиональной компетенции учителя английского языка (на основе Европейского стандарта подготовки учителей CLIL). // Вестник Карагандинского университета. – Серия «Педагогика». – 2020. - №4 (100). – С. 155-167.

Асанова Д.Н., Жуман А.К. Проблемы реализации трехъязычного образования в Казахстане. // Проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 250-летию Александра Гумбольдта. – Нур-Султан: типография ЕНУ им. Л.Н. Гумилева – 2019. – С. 332-335.

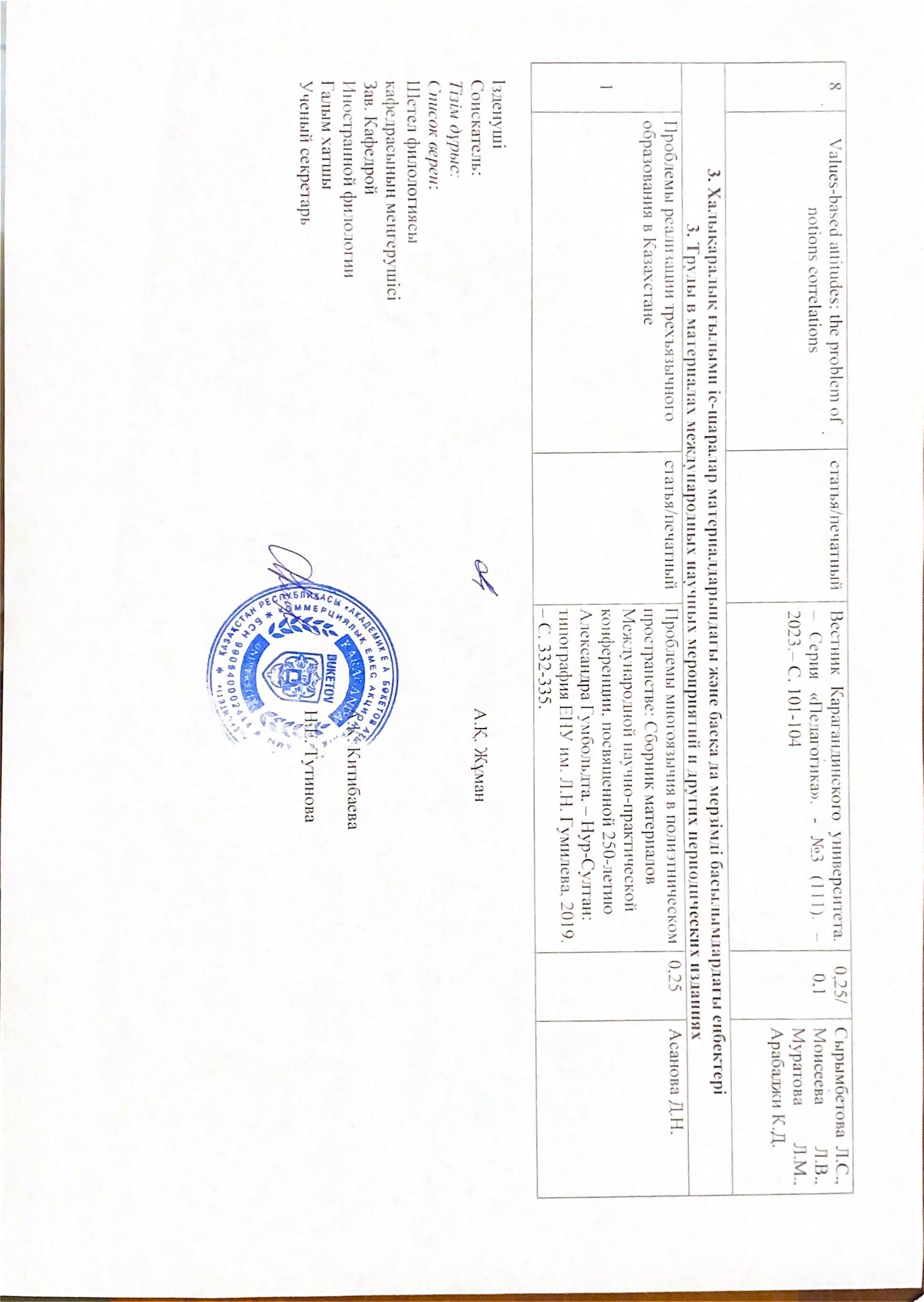
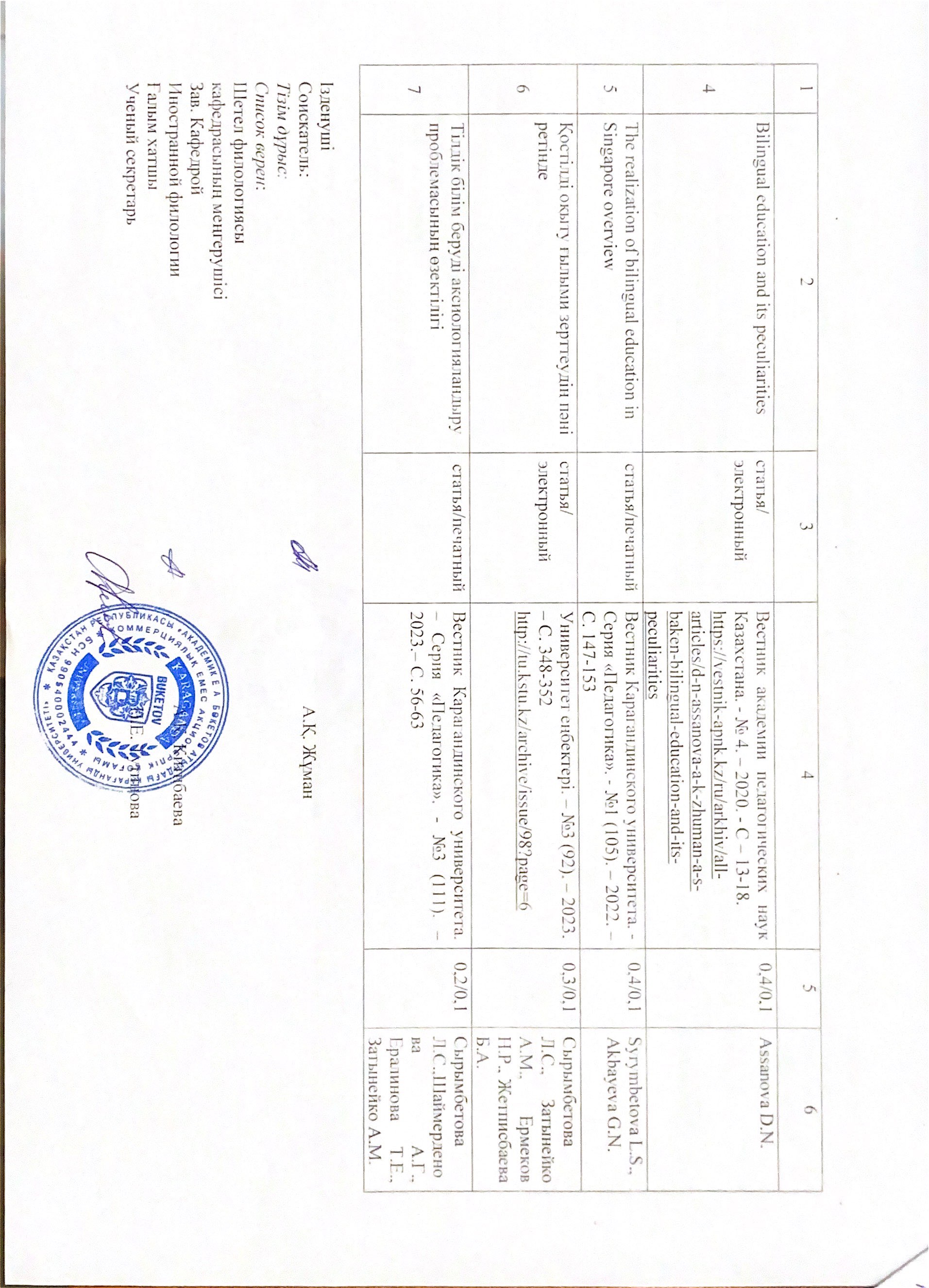
**Приложение А**

Список трудов Жұман А.Қ. по теме исследования

Изображение выглядит как текст, бумага, документ

Автоматически созданное описание

Изображение выглядит как текст, Параллельный, документ

Автоматически созданное описание

**Приложение Б**

Акт внедрения результатов диссертационного исследования

Изображение выглядит как текст, письмо, бумага, документ

Автоматически созданное описание