

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. И.АРАБАЕВА**

На правах рукописи
УДК 37.013.74 (574)

ЧИНИБАЕВА ГУЛЬНАР ДУЙСЕКОВНА

**РАЗВИТИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Эсенгулова Миркуль Молутбековна

Бишкек – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
 ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
1.1. Основные этапы развития сравнительной педагогики как области знания и науки.....	9
1.2. Характеристика содержания и основных подходов сравнительно-педагогических исследований	36
1.3. Ведущие направления, закономерности и тенденции развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан.....	54
Выводы по первой главе	73
 Глава II. МАТЕРИАЛЫ, МЕТОДЫ, ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ	
2.1. Комплекс методов сравнительно-педагогического исследования и особенности их использования.....	75
2.2. Результаты сравнительного анализа методологических подходов подготовки и повышения квалификации учителей в Республике Казахстан и других стран.....	87
2.3. Методика развития навыка сопоставительного анализа и критического мышления у студентов и его применение в образовательном процессе в ВУЗах Республики Казахстан и других стран.....	120
Выводы по второй главе	136
 ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ЕГО АНАЛИЗ	
3.1. Организация педагогического эксперимента.....	139
3.2. Анализ результатов педагогического эксперимента.....	157
Выводы по третьей главе	178
 ВЫВОДЫ	180
 ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	182
 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	183
 ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. В современный период происходит повышение интереса к проблемам образования. Это связано с тем, что XX век стал тем особым рубежом в эволюции человечества, когда все проблемы и противоречия, бывшие ранее либо частными, либо локальными, приобрели глобальный характер. Во всем мире происходят структурные изменения в образовании на протяжении нескольких десятилетий послеспутникового периода, (т.е. после 60 – х годов прошлого века). Эти изменения связаны с информационным бумом и глобализацией мировых экономик, с образованием единой экономической зоны в Европе – Евросоюз, принятием Лиссабонской и Болонской Конвенций по образованию. Стремление вхождения в единое мировое образовательное пространство привело к широкомасштабной реформе всего образования на постсоветском пространстве.

Растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотнесения с тенденциями развития образования Республики Казахстан. Эту задачу решает отрасль педагогической науки – сравнительная педагогика, изучающая состояние, закономерности и тенденции развития систем образования в сопоставлении в различных странах и регионах мира.

Кардинальное реформирование системы образования невозможно без внедрения в практику новейших достижений современной науки и техники, без использования инновационных образовательных технологий. Мы полагаем, что использование мирового положительного опыта должно осуществляться на базе его серьезного изучения, с учетом национальных и культурных особенностей, при уважении к опыту и мастерству педагогов республики.

Различные аспекты исследуемой нами проблемы изучались и изучаются многими исследователями отдельно. В целом, имеющиеся

исследования по этому вопросу мы разделили на четыре основных блока.

Первый блок – это обширный круг источников и работ, посвященных проблемам образования в целом, мировым тенденциям и направлениям реформирования образования. Среди них, в первую очередь, хотелось отметить фундаментальные работы Б.С. Гершунского, особенно одну из последних – «Философия образования в XXI веке». В своей работе Б.С. Гершунский анализирует проблемы образования конца XX – начала XXI века, ставит вопросы, касающиеся глобальных изменений в сфере образования, и делает попытку определить пути развития образования. Б.С. Гершунский главное предназначение образования видит в его созидательной, культуuroобразующей, гуманитарной миссии, уже сегодня восходящей на планетарный уровень [36].

Второй блок работ – это исследования по сравнительной педагогике. Проблемы сравнительной педагогике обширны и были опубликованы достаточно широкий круг исследований российских, зарубежных и казахстанских авторов: А.Н. Джуринский, Б.С. Гершунский, Н.М., Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова и другие занимались методологией сравнительной педагогике и методикой сравнительно-педагогических исследований. Л.Г. Можаяева, Э.Ю. Каверина, Е.А. Мамбетказиев, Б.К. Дамитов и другие исследовали образовательную политику. И. Майбуров, Э.Ю. Каверина, О.М. Карпенко изучали экономику образования. В. А. Капранова, Н.И. Латыш, В. И. Андреев и другие занимаются проблемами управления и планирования в образовании. В.М. Филиппов, Ж. Алак, Г. Нив, М.В. Волынкина, Ю.Б. Рубин, Е.Г. Полупанова, Ш.Х. Курманалина исследуют системы образования, содержание и методы обучения. М.Ю. Раевская, С. Филатов, Н. Сухорукова, Д.Н. Хамханова, И.И.Ганчеренок, Б. Мамыканова, Д.М. Джусубалиева, Н.Д. Хмель, А.К. Мынбаева исследуют профессиональную подготовку и повышение квалификации преподавателей.

К третьему блоку работ мы отнесли исследования, касающиеся непосредственно системы образования в Казахстане, направлений и

тенденций его реформирования и становления национальной модели образования. В этом плане значительный интерес представляют работы А. Ахметова, Б. Дамитова, К.Кушербаева.

Четвертый блок работ касается исследований по сравнительной педагогике кыргызстанских ученых А.Б. Абдрашева, Н.А.Асиповой, И.С. Болджуровой, К.Бообековой, К.Д. Добаева, Н.К. Дюшеевой, А.М. Мамытова, А.К. Наркозиева, Т.В. Панковой, М.Р. Рахимовой, А.Т. Калдыбаевой, К.А. Шаршекеевой, Э. Супатаевой, Т.Ф. Черноус, М.М. Эсенгуловой и.т.д.

Вышеуказанные исследования сыграли огромную роль в научно-практическом решении проблем образования не только Республики Казахстан, но и других стран. Но, несмотря на научные интересы и актуальность рассматриваемых проблем, на сегодняшний день вопросы внедрения передового опыта и традиций мировых моделей образования в педагогическую практику казахстанского образования не получили однозначного и аргументированного решения. Отметим, что проблема развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан не была предметом специального исследования.

Актуальность исследуемой проблемы, анализ философской, психологической, педагогической литературы, исследование диссертационных, монографических материалов, в рамках исследования развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан выявили следующие *противоречия* между:

– потребностью системы образования РК новых концептуальных оснований для реализации идей, связанных с особенностями вхождения Республики Казахстан в мировое образовательное пространство и в реализации требований интеграционных процессов;

– возрастанием социального значения интеграционных процессов в образовании и не изученностью образовательных возможностей сравнительной педагогики;

– потребностью совершенствования формирования навыков 21 века

при подготовке студентов в казахстанских ВУЗах, возможностью использования в этих целях опыта, накопленных в образовательных пространствах других стран и недостаточной степенью развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления у студентов в ВУЗах.

Данные противоречия, а также анализ психолого-педагогической литературы показывают сложность и многогранность исследуемой проблемы, наличие дискуссионных вопросов, связанных с их научным осмыслением и комплексным анализом, а также объективная необходимость исследования развития сравнительной педагогики РК обусловили и предопределили выбор темы диссертационной работы: **«Развитие сравнительной педагогики в Республике Казахстан».**

Связь темы диссертации с приоритетными направлениями науки: Тема диссертационной работы входит в тематический план научных исследований Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева (2015-2020-гг.) и университета «Орда» (г. Шымкент).

Объект исследования: сравнительная педагогика как самостоятельная отрасль научного знания.

Предмет исследования: тенденции развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан.

Цель исследования: определение ведущих направлений, закономерностей и тенденций развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан, разработка организационных условий развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов вузов и их экспериментальная проверка в образовательном процессе вуза.

Задачи исследования:

1. Определить ведущие направления, закономерности и тенденции развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан.

2. Предложить результаты сравнительного анализа методологических подходов системы подготовки и повышения квалификации учителей в Республике Казахстан и других стран.

3. Экспериментально проверить эффективность организационных условий развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов и дать практические рекомендации.

Научная новизна полученных результатов состоит в том, что:

– охарактеризованы ведущие направления, закономерности и тенденции развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан в конце XX в начале XXI века;

– предложены результаты сравнительного анализа методологических подходов современного состояния системы подготовки и повышения квалификации учителей в Республике Казахстан и других стран;

– через педагогический эксперимент проверена результативность методики формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления у студентов, разработаны практические рекомендации.

Практическая значимость полученных результатов заключается в следующем: разработанная автором программа специального курса «Сравнительная педагогика» может применяться в качестве дополнительного учебно-методического материала в обогащении содержания дисциплины «Педагогика». Материалы и результаты исследования могут быть полезны и для составителей и разработчиков концептуальных подходов для решения актуальных проблем современного образования с использованием мирового положительного опыта, международного сотрудничества.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Характеристика ведущих направлений, закономерностей и тенденций развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан в конце XX в начале XXI века.

2. Современное состояние системы подготовки учителей и развития их повышения квалификации, профориентационной работы на профессию учителя в Республике Казахстан и других стран.

3. Результаты педагогического эксперимента и практические рекомендации по совершенствованию навыков сопоставительного анализа и

критического мышления студентов.

Личный вклад соискателя заключается в том, что автором определены и охарактеризованы ведущие направления, закономерности и тенденции развития сравнительной педагогики Республике Казахстан в конце XX в начале XXI века, предложены результаты сравнительного анализа методологических подходов системы подготовки учителей и повышения их квалификации в Республике Казахстан и других стран. Через педагогический эксперимент проверена результативность методики развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов и разработаны практические рекомендации.

Апробация результатов диссертации. Результаты исследования обсуждались на республиканских и международных научно-практических конференциях, совещаниях и семинарах, использованы на занятиях по предмету «Сравнительная педагогика» для студентов 2 курсов по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального обучения» университета «Орда» (г. Шымкент).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Результаты диссертационного исследования были отражены в 22 научных статьях (в том числе за границей – 4 статьи в журналах РИНЦ, 3 статьи в международном рецензируемом научном журнале, имеющем ненулевой импакт-фактор в базе данных Scopus и Web of Science) 1 монография и 1 учебно-методическом комплексе (УМК).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, приложений. Полный объем диссертации составляет 182 страниц, содержит 20 таблиц, 10 диаграмм, 4 рисунка, 5 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Основные этапы развития сравнительной педагогики как области знания и науки

Сравнительная педагогика-научная отрасль, т.е. крупная структурная единица педагогики. Научная отрасль возникает и развивается в том случае, если объективная реальность отличается явной спецификой педагогической деятельности и требует особого рода исследовательских подходов, методов изучения и форм обобщения знаний. В логике структуры педагогического знания на теоретическом уровне сравнительная педагогика представляет собой теории, которые описывают конкретную реальность - образование в разных странах мира. Она базируется на фундаментальных теориях, включающих основные понятия педагогики воспитание, образование, обучение, развитие. На эмпирическом уровне сравнительная педагогика исследует образовательную практику в разных странах мира в сравнительно-сопоставительном плане. Сравнительная педагогика является отраслью общей педагогики, самостоятельной учебной дисциплиной, имеет свой предмет, цель, функции и задачи исследования. Она прогнозирует будущие модели воспитания и образования в своей стране.

Цель сравнительной педагогики – на основе анализа международного опыта педагогики и школьной практики совершенствовать воспитание и образование в своей стране.

Объект сравнительной педагогики – образование как процесс социально-культурного воспроизводства человека в современном мире, а также как социальный институт в глобальном, региональном и национальном масштабах.

Основные задачи и функции сравнительной педагогики отражено в схеме 1.

Основные задачи сравнительной педагогики:

1. Системное описание новейших и малоизвестных фактов, отображающих реальные процессы развития образования в зарубежных странах.
2. Систематизация и анализ количественных данных о развитии систем образования в этих странах.
3. Выявление и анализ важнейших закономерностей и тенденций развития образования в различных странах.
4. Разработка научно-обоснованных критериев оценки качества и эффективности образования в той или иной стране.
5. Определение приоритетных направлений образовательной политики.
6. Сопоставление достижений и недостатков образования в зарубежных странах [29, С. 43].

Главный методологический вопрос сравнительной педагогики состоит в том, какой мерой и в каких формах возможно и целесообразно использовать достижения современного зарубежного опыта в своей деятельности.

Основные функции сравнительной педагогики:

1. Унификация и упорядочение терминов и понятий педагогической документации разных стран с целью облегчения изучения зарубежного опыта специалистами.
2. Сопоставление разных моделей образования и образовательной политики, теоретических установок зарубежных и отечественных педагогов и деятелей образования.
3. Прогнозирование вероятных путей развития образования в будущем.
4. Разработка планов развития образования [49].

Преобразующая функция сравнительной педагогики должна определяться не только развитием фундаментальных исследований, но и

доведением результатов изучения положительного зарубежного опыта до уровня переноса и преобразования в практические рекомендации для преподавателей, а прогностическая функция — проявляться в выявлении тенденций, разработке конкретных методов обучения, оправдывающих себя на практике.

Социальная функция сравнительной педагогики сводится к изучению различных процессов, происходящих в области образования и общественного развития за рубежом, для получения практически полезных знаний как основы последующего научного обсуждения (осмысления), выявления позитивных и негативных сторон различных социальных и педагогических процессов и тенденций их развития как предпосылки для дальнейшего проведения экспериментальной работы на национальном уровне в интересах развития теории и практики отечественной педагогики [49].

Междисциплинарный характер сравнительной педагогики обуславливает необходимость обращения к проблемам таких научных дисциплин, как история, политология, социология, экономика, а также к вопросам других разделов педагогической науки. Но при этом эти науки не заменяют собой сравнительной педагогики. Привлекая их данные, педагогический компаративисты ведут изучение общих и отличительных характеристик состояния, закономерностей и тенденций развития систем образования и воспитания на уровне отдельной страны, региона, в общемировых масштабах, вскрывая их общие и специфические черты.

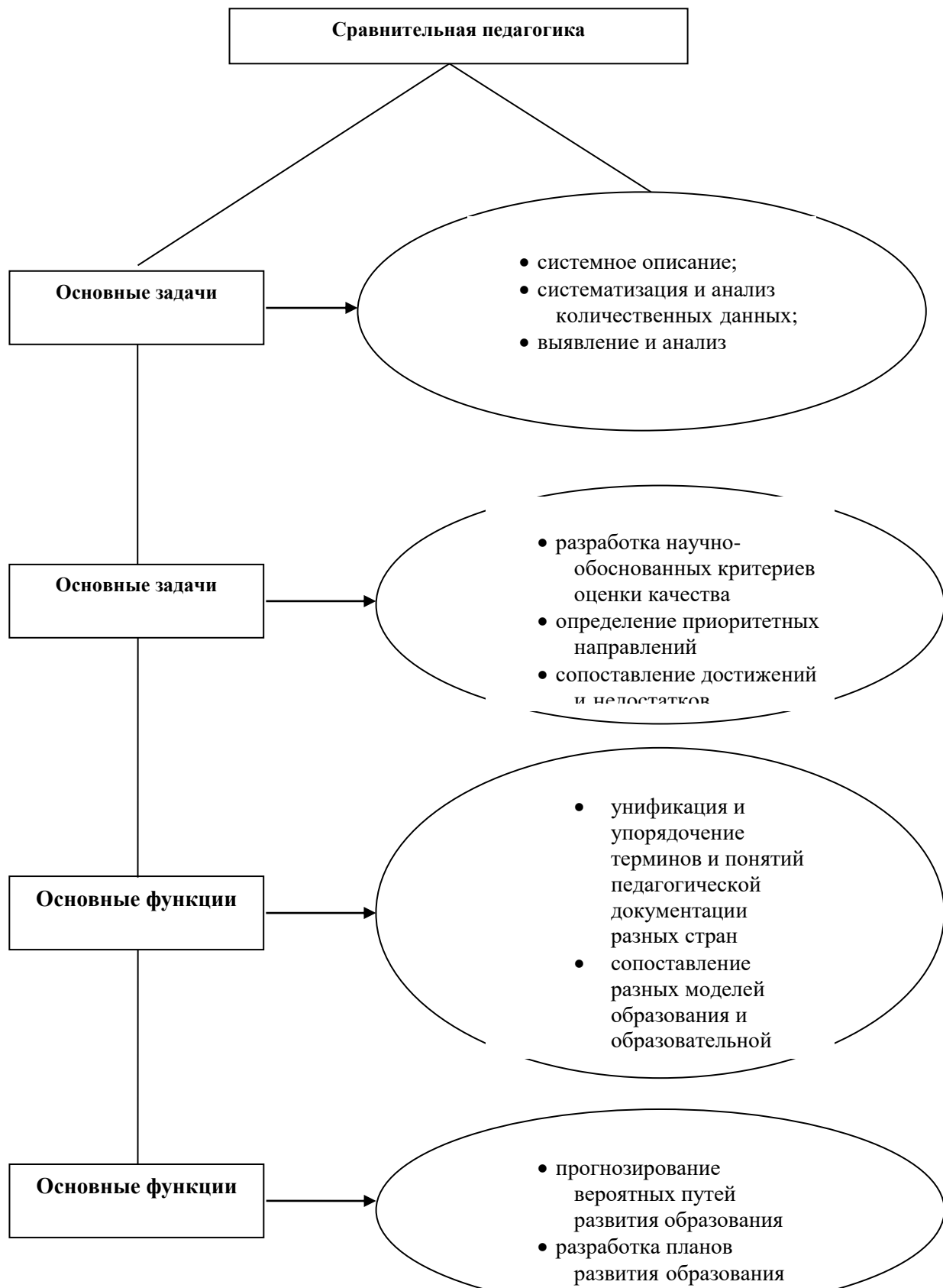


Схема1.1. Задачи и функции сравнительной педагогики.

С учетом использования совокупности методологических подходов к анализу сравнительной педагогики, мы выделили пять основных этапов её развития: донаучный этап, этап становления, этап развития, кризисный этап и интеграционный этап (Таблица 1.1).

Таблица 1.1. – Основные этапы развития сравнительной педагогики

№	Этапы	Временной охват
1	Первый этап – классический донаучный этап	С древнейших времен по начало XIX в.
2	Второй этап – этап становления	С начала XIX в. до начала XX (начало 20 века – до второй мировой войны)
3	Третий этап – этап развития. Начало научных достижений в области сравнительной педагогики	С начала XX в. по 60-е годы XX в.
4	Четвертый этап – кризисный этап.	С 60-х годов XX в. по 80-е годы XX в.
5	Пятый этап – интеграционный этап (период теоретических соревнований).	С 80-х гг. XX в. по настоящее время

Раскрытие пяти основных этапов открывает эволюцию сравнительной педагогики, а подробный анализ сущности этапов способствует хорошему пониманию.

Первый этап развития сравнительной педагогики – донаучный (с древнейших времен до начала XIX века). Иначе его можно назвать философским, поскольку все проблемы образования, воспитания и обучения подрастающего поколения в сравнительном аспекте рассматривались в рамках философии. Воспитание и обучение детей в различных странах интересовало многих еще в глубокой древности. Нередко ставилась цель воспользоваться опытом соседей для улучшения воспитания молодежи в своих странах. Например, древнегреческий философ Платон описывал возможности использования методов спартанского воспитания для развития детей в его родных Афинах, а древнеримский историк Тацит в своем труде

«О происхождении германцев и местоположении Германии» раскрывал особенности воспитания и обучения детей и молодежи в германских племенах того времени. В Древней Греции Геродот писал о воспитании в Вавилоне и Египте; римский историк Тацит описывал систему воспитания древних германцев, Ксенофонт приводил систему воспитания персов в пример греческой молодежи.

Практически все философы мира в той или иной степени затрагивали проблемы взаимоотношений старшего и младшего поколений, нередко сравнивая обычаи и традиции воспитания и обучения в разных странах. Некоторые имели сами непосредственное отношение к образованию и воспитанию, как, например, Д. Локк (Англия) или Конфуций (Китай). Примеры сравнительного описания образования в разных странах можно найти в трудах Я. А. Коменского и других знаменитых педагогов. Можно также найти интересные материалы в литературно-философских работах, например, М. Монтеня (Франция) или Честерфилда (Великобритания). М. Монтень описывал в своих «Опытах» нравы и особенности воспитания во Франции в эпоху Возрождения. А его взгляды на воспитание как развитие всех сфер личности ребенка и высокая оценка воспитательной среды для развивающего обучения позднее повлияли на педагогические теории Д. Локка, Ж.Ж. Руссо и других мыслителей, которые внесли заметный вклад в развитие педагогики. Несмотря на то, что истоки научной дидактики восходят именно к работам Я.А. Коменского, мы, тем не менее, не можем обозначить период его деятельности как начало научной сравнительной педагогики, поскольку сравнительная педагогика как наука системно стала развиваться только в XIX веке, чему способствовал ряд социально-экономических, политических и культурных обстоятельств.

В средневековой Европе V-XIV веках, когда монополистом в образовательной сфере стала церковь, а национальные особенности не имели какого-нибудь существенного значения, изучение опыта других религий в образовании, например, ислама, который имел существенные успехи в этой

области, не стимулировалось. В период эпохи Возрождения т.е. в 14-17 веках образование вновь становится делом «интернациональным», начинается формирование школьной национальной системы, что закономерно усиливает интерес к зарубежному педагогическому опыту. Потребность в его сопоставлении с отечественным опытом стимулирует обмены «персональными образовательными визитами». С такими визитами в середине 17 века объехал несколько европейских стран (Англию, Швецию, Литву, Венгрию) Я.А. Коменский, пропагандируя идеи общего обучения, основы классно-урочной системы.

Второй этап развития сравнительной педагогики – становление научной сравнительной педагогики (с начала XIX в. до начала XX в.). Это был этап становления и выделения сравнительной педагогики в отдельную область научной педагогики. По сути, это первый этап развития научной сравнительной педагогики, которая уже становится самостоятельным направлением изучения и анализа педагогических явлений. В данный период начинается осознание закономерностей и тенденций развития образования в разных странах. Делаются первые научные попытки их сравнительно-сопоставительного анализа.

XIX век характеризуется высокими темпами развития науки и образования на фоне промышленной революции, роста производительности труда и урбанизации. Именно в это время наука становится профессиональной. Появляются первые научные журналы с периодическим изданием, широкое распространение получает сам процесс систематизации знаний, активно издаются энциклопедии во многих странах мира.

В эпоху развития промышленности расширяется охват детей школьным образованием, делаются первые шаги по организации профессионального обучения, в ряде стран закладываются основы государственных систем просвещения. Именно в этот период начинается переход многих стран к обязательному школьному образованию: США (1852), Великобритания (1870), Франция (1882). Появляются первые центры

сравнительной педагогики и сравнительного образования, которыми стали различные национальные и международные информационные учреждения, проводящие постоянный подбор и обработку материалов о состоянии образования в разных странах (Служба просвещения в Вашингтоне (1866), Музей педагогики в Париже (1879) и др.).

В XIX веке происходят многочисленные реформы различных национальных систем образования, во многом связанные с тремя обстоятельствами: **Во-первых**, с необходимостью введения или совершенствования начального школьного образования, которое в развитых индустриальных странах становится обязательным для всех детей определенного возраста, вне зависимости от их происхождения, социального статуса и материального обеспечения (т.е. государственная система начального образования). **Во-вторых**, существенными изменениями, которые в содержательном и организационно-методическом планах стали проходить во многих школах различных стран. **В-третьих**, потребностями общества в быстрых темпах развития профессионального образования, связанного с ускоренной динамикой экономического потенциала общества.

Кроме того, именно в XIX веке происходит расцвет европейской педагогической мысли. Педагогика Песталоцци (Швейцария), свободное воспитание Ж.Ж. Руссо (Франция), философские и педагогические положения Канта о нравственном воспитании (Германия) получили широкий общественный резонанс во многих странах Западной Европы и всего мира.

В России все это усиливало интерес к зарубежному педагогическому опыту и его сопоставлению с отечественными проблемами образования. Так создавались объективные предпосылки для возникновения новой научной дисциплины – сравнительной педагогики.

Основателем научной сравнительной педагогики считается французский публицист и исследователь Марк Антуан Жульен (1775-1848), который впервые поставил вопрос об изучении международного опыта развития образования как особом направлении научных исследований. Он

первый употребил в 1817 году термин «Сравнительная педагогика» для обозначения процесса изучения содержания и способов воспитания и обучения, а также теории, которая явилась бы результатом аналитического сопоставления практики образования в различных странах. Марк Антуан Жюльен опубликовал свою статью «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», в которой представил сопоставительный анализ педагогического опыта в школах Швейцарии и Франции. Позднее, его стали называть Жюльен Парижский – имя, под которым он вошел в историю сравнительной педагогики. По его мнению, главная задача сравнительной педагогики – это изучение педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования в мировом масштабе. Поскольку Жюльен Парижский был активным публицистом и сторонником Робеспьера, естественно, что его образовательные ценности совпадали с ценностями самой революции. Для него ключевой идеей развития сравнительной педагогики стала идея способствования прогрессу общества и сплочению народов на этой основе. Идея прогресса, как поступательного развития общества, его восхождения от низших форм существования к высшим формам (любыми средствами, в том числе и через революцию) явилась важным постулатом французских просветителей (Вольтер, Монтескье и др.), которые стояли у истоков Французской буржуазной революции. Именно просвещение, образование в широком смысле - «царство разума» считалось необходимым и основным условием для ускорения общественного прогресса, и именно поэтому педагогические реалии в разных странах стали интересовать, в первую очередь, идеологов французской революции.

В то время это была относительно новая идея выработки общей для всех европейских стран теории образования, которая бы способствовала культурному прогрессу. Она была связана с главным лозунгом французской буржуазной революции, провозгласившей свободу, равенство и братство основополагающими ценностями развития общества. *Свобода, равенство,*

братство (фр. *Liberté, Égalité, Fraternité*) — широко известный лозунг, девиз Великой французской революции, который и в наше время является государственным девизом Франции. В тот период этот лозунг стал своеобразной идеологической основой реформирования французского образования.

Жульен Парижский призывал создать международный исследовательский орган для классификации и сравнения содержания и методов обучения в воспитательных учреждениях различных стран Европы. Кроме того, он считал необходимым создать международный педагогический журнал. С его точки зрения, для того, чтобы педагогика была эффективной наукой, необходимо, чтобы она основывалась на анализе фактического материала разных стран; содержала некую систематизацию разнообразных фактов и определяла способы их анализа, интерпретации. Без такого подхода образовательная деятельность и ее результаты остаются зависимыми от субъективных взглядов, от индивидуальной позиции тех, кто занимается обучением.

М.А. Жюльен видел в сравнительной педагогике одно из важнейших средств выработки общей для всех европейских стран педагогической теории, которая способствовала бы культурному прогрессу и сплочению народов. Именно в его работе «Очерк и предварительные заметки к исследованию по сравнительной педагогике» (1817), впервые были употреблены термины «сравнительное воспитание» и «сравнительная педагогика». По мысли Жюльена, задача сравнительной педагогики должна состоять в сопоставительном изучении педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования и воспитания в масштабах Европы, а затем и всего мира [49].

М.А. Жюльен Парижский попытался определить цели и функции сравнительно-педагогических исследований и обозначить некоторые методы сбора и систематизации соответствующего фактического материала по разным странам.

С целью получения репрезентативных данных Жюльен составил обширный вопросник (более 250 вопросов), касающийся разных сторон деятельности школы, и предлагал разослать его правительствам европейских государств. Некоторые вопросы имели целью сбора количественных и фактических данных (Например, «Какова продолжительность классных занятий в день?»). Но были и значительно более сложные вопросы, например, «Как выявляются и учитываются индивидуальные особенности учащихся? Не обескураживает ли трудолюбивых, прилежных, но недостаточно способных детей, не вызывает ли у них отвращения к школе то обстоятельство, что они часто отстают в учебе от тех своих сверстников, которые не проявляют усердия, но обладают большими природными способностями?» Он предлагал создать общеевропейское научно-педагогическое учреждение, где бы проводились исследования, направленные на улучшение подготовки учителей, и экспериментальным путем апробировались новые педагогические методы.

Первыми центрами сравнительной педагогики во 2-й половине 19 века стали национальные и международные информационные и статистические учреждения: Служба просвещения в Вашингтоне (1866), Музей педагогики в Париже (1879) и др.

В конце XIX века и в начале XX века появились сравнительные педагогические исследования в России. К ним можно отнести некоторые работы К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, П.Г. Мижужева и др. При всей разнице подходов и точек зрения авторов сближает общая идея: ценно не слепое копирование, а творческое использование зарубежного опыта в практике отечественной школы и педагогики.

М.Л. Родионов указывает, что в России первые сравнительные

педагогические исследования появились в конце XIX - начале XX вв. К ним можно отнести некоторые работы К.Д. Ушинского [83] и Л.Н. Толстого [81].

К.Д. Ушинский положил начало систематическому изучению зарубежных систем образования. В ряде его работ и, прежде всего, в известном труде «О народности в общественном воспитании» (1857) содержатся обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Северной Америке, раскрывающие специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран (Таблица 1.2). К.Д.Ушинский, подчёркивая приоритет национальной системы воспитания, предлагал использовать лишь отдельные элементы зарубежного опыта в русской школе [83].

Таблица 1.2. – Анализ специфики организации и деятельности учебных заведений разных стран (по К.Д. Ушинскому)

№	Система образования	Описание
1.	Французская система образования	Для нее характерны строжайшая организация и административное единообразие.
2.	Английская система образования	Наибольшее внимание уделяется формированию характера: «Главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой, являющаяся всякого истинного джентльмена»
3.	Организация начального дела в Северной Америке	Ушинский подробно описывал, характеризовал отличия от европейских школьных систем, отмечал на огромное разнообразие программ учебных заведений, на расширение начального образования и особенно отмечал большие успехи в развитии начального образования.
4.	Проблема заимствования иностранного опыта	Ушинский решительно отвергал. Великий педагог выступил против жестких национальных перегородок в развитии научного знания и считал необходимым использование учеными разных стран своих достижений своих зарубежных коллег, их взаимное сотрудничество и обмен опытом. Иначе смотрел на проблему заимствования опыта, ориентированно к системам воспитания.

Л.Н. Толстой, как убеждённый сторонник народной школы выступал против заимствования иностранных систем воспитания, кроме лишь отдельных элементов, которые могли быть применимы и для России. Он советовал, прежде всего, отличать, что в них основано на вечных законах разума, а что родилось только вследствие исторических условий [81].

О состоянии развития российской сравнительной педагогики исследователи отмечали, следующее: «В XIX века и в начале XX века отечественная педагогика имела значительный опыт сбора и обработки материалов о состоянии образования и педагогической науки за рубежом. Однако большинство работ носили описательный характер. Анализ зарубежного опыта был зачастую не целью, а одним из способов, который использовался для исследования определенных аспектов развития отечественной системы образования» [11].

Третий этап развития сравнительной педагогики – развития (с начала XX в. по 60-е годы XX в.). Зарубежная сравнительная педагогика в этот период развивалась очень динамично. Один из известных исследователей этого направления – американский ученый Пол Монро, изучавший образование и педагогические теории различных стран и регионов мира в историческом аспекте, особое внимание уделял национальным системам образования, особенностям социализации, воспитанию и обучению [39]. Заслуга Монро в том, что он анализировал ценности и цели образования, в сравнительно-сопоставительном плане раскрывая достоинства и недостатки различных подходов к воспитанию и обучению. Именно он стал научным редактором первой в США энциклопедии по образованию («A ciclopedia of education»), изданной в 1911 – 1913 гг.

Развитие компаративистики совпало с бурными изменениями и противоречиями различных социально-политических и экономических систем. В этот период весьма значительно расширилась сеть организаций,

занимающихся сравнительно-педагогическими исследованиями. Было создано *Международное бюро просвещения*, которое выступило в качестве координационного центра сравнительных педагогических исследований. Появились и специальные периодические международные издания: «Международный ежегодник воспитания и образования», «Ежегодник просвещения» (США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др. Разработкой методологии сравнительной педагогики и конкретными исследованиями углублённо занимались И. Кэндел, П. Монро, В. Рассел (США), Н. Хэнс (Англия), Ф. Шнайдер (Германия), П. Россельо (Швейцария) и др.

После революции 1917 года сравнительная педагогика продолжает развиваться. Группа педагогов, работавших в системе Народного комиссариата просвещения, занималась изучением зарубежной педагогической теории и практики школы. Приоритетным направлением анализа была именно школьная система образования в различных странах. Стали издаваться различные педагогические журналы для педагогов-профессионалов и для широкой общественности. Зарубежной школе и педагогическим теориям посвящали многие статьи педагогические журналы: «Начальная школа», «Учитель», «Журнал для воспитания» и др. В журнале «На путях к новой школе» (ред. Н.К. Крупская) систематически публиковались статьи, анализировавшие состояние образования за рубежом.

Следует отметить, что в то время педагоги весьма часто использовали слово «просвещение», которое редко употребляется в современном педагогическом языке. Просвещение как распространение знаний, распространение образования (Словарь С.И Ожегова), было необходимо в стране, имеющей высокий процент неграмотного населения, в том числе и среди взрослых. Поэтому даже комиссариат (аналог современного министерства), занимающийся управлением образования назывался Народным комиссариатом просвещения.

Ознакомлению с опытом школ и с педагогическими теориями

способствовали поездки иностранных учёных в СССР и советских педагогов за рубеж. Эта практика также внесла свой вклад в развитие отечественной педагогики. В первой трети XX века в Советском Союзе побывали многие ученые – педагоги и психологи из разных стран мира. В том числе выдающийся американский ученый, педагог, психолог, теоретик и практик, заложивший теоретические основы современного американского образования Джон Дьюи. На русский язык было переведено много его книг и статей, содержание которых остается до сих пор актуальным для совершенствования и модернизации системы образования во многих странах мира.

Анализу зарубежного педагогического опыта посвятили свои труды в то время российские ученые-педагоги: П.Ф. Каптерев, П.Г. Мижухев, А.П. Пинкевич и многие другие. На русский язык переводились наиболее значительные работы иностранных специалистов по общей и экспериментальной педагогике. Издавался «Бюллетень зарубежной педагогики» (ред. А.П. Пинкевич). А.П. Пинкевич анализировал проблемы российского образования в контексте сравнительного анализа с проблемами педагогики в Америке, Франции, Германии, Австрии и других стран. При этом он особенно выделял проблему влияния социальной среды и изменений в ней на воспитание подрастающего поколения. П.Ф. Каптерев считал, что общечеловеческие ценности должны преобладать над народными, национальными ценностями, которые сами по себе различаются в зависимости от социального статуса того или иного сословия в любом обществе. Поэтому, с его точки зрения, необходимо было изучать в образовании разных стран то общее, универсальное, что применимо вне зависимости от специфики ментальности народа. В этом смысле его педагогические взгляды были передовыми. П.Г. Мижухев – автор многочисленных работ по истории западноевропейского, американского и азиатского образования. Один из немногих педагогов, имевших столь обширный диапазон исследований. Анализировал и обобщал деятельность

выдающихся зарубежных педагогов, опубликовал ряд книг и статей по вопросам просвещения за рубежом. В сфере интересов П.Г. Мижуева было образование в Германии, Франции, Швеции, США, Англии, Норвегии и других странах.

Следует отметить, что важной особенностью развития сравнительной педагогики в этот период было мощное идеологическое противостояние двух политических систем (социалистической и капиталистической), что не могло не отразиться на трактовках ценностей образовательных систем. Особенно это противостояние усилилось с 1929 года (в СССР – год «великого перелома»), после которого достаточно жесткие цензурные запреты мешали исследованию и публикации объективных данных об образовании в других странах. Некоторые ученые, изучающие зарубежное образование, были репрессированы (А.П. Пинкевич и др.).

После 2-й мировой войны к разработке вопросов сравнительной педагогики обратились Общество Сравнительной педагогики США (1956), Европейское общество Сравнительной педагогики в Лондоне с отделениями в Великобритании, ФРГ, Бельгии, Испании, общества в Австрии, Канаде, Японии; Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт Сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия), Институт Сравнительной педагогики при Университете Кюсю и Государственный институт педагогических исследований (Япония) и др. В это же время действуют Европейское общество сравнительной педагогики и Всемирный совет обществ сравнительной педагогики. Проводятся конгрессы, издаются многочисленные международные журналы: «Сравнительная педагогика», «Обзор по сравнительной педагогике», «Мир образования» и др.

Начало систематической разработки методологических и теоретических проблем сравнительной педагогики относится к 1920—30-м гг. Именно тогда на научную арену вышли педагоги-теоретики, сделавшие эту проблематику основным предметом своих исследований — И. Кэндл, П.

Монро, Г. Берей (США), Ф. Шнайдер, Ф. Хилькер (Германия), П. Россело (Швейцария) и другие. Некоторые их монографии в СССР были опубликованы лишь в 1950—60-е гг., но методологические принципы вырабатывались ими еще в довоенные годы. Мировоззренческие ориентации этих ученых не были идентичными, но всех их в определенной степени сближала общая тенденция — стремление определить и охарактеризовать те факторы, которые оказывали первостепенное влияние на процессы развития образования, выявить сходство и различия в разных странах.

Автором крупных работ: «Исследования в области сравнительной педагогики» (1933), «Новая эра в образовании — сравнительное исследование» (1955), «Методология сравнительной педагогики» (1959) и др. — явился американский педагог-теоретик И. Кэндл. С 1925 по 1944 год он был главным редактором «Международного ежегодника образования», издававшегося Колумбийским университетом. В своей работе 1933 году И. Кэндл проанализировал в сопоставительном плане состояние образования в шести странах — США, Англии, Франции, Германии, Италии и СССР, называя их международными педагогическими лабораториями. Коренные проблемы образования в этих странах, писал Кэндл, во многом схожи, порой даже аналогичны, но методы их решения и достигнутые результаты в решающей степени зависят от экономических, социально-политических и культурных условий. В частности, Кэндл убедительно показал корреляцию, существовавшую в то время между уровнем экономического развития и уровнем грамотности населения той или иной страны [11].

Процесс обретения сравнительной педагогией статуса самостоятельной отрасли научного знания начался в 1920-е годы. В этот период стали создаваться первые международные и национальные научные и информационные учреждения, главными функциями которых являлись сбор, систематизация и обобщение фактов и явлений, отражающих развитие теории и практики образования в разных странах мира. Показательно, в частности, что на международных выставках появились национальные

стенды, отражающие состояние культуры и просвещения. В таблице 3 показана хронология открытия национальных институтов, деятельность которых основывалась на сравнительной педагогике.

Таблица 1.3. – Хронология открытия институтов сравнительной педагогики

№	Год	Описание
1.	1919	Основана Международная ассоциация образования в Нью-Йорке
2.	1923	Международный институт при педагогическом колледже Колумбийского университета
3.	1925	Отдел зарубежной педагогики германского Центрального института воспитания.
4.	1925	Международное бюро просвещения.
5.	1926	Международный институт интеллектуального сотрудничества

В первой половине XX века в условиях многочисленных реформ национальных систем образования расширилась сеть организаций, занимающихся сравнительно-педагогическими исследованиями. Роль координационного центра стало играть Международное бюро просвещения.

По инициативе Комиссии в 1926 году решением Ассамблеи Лиги Наций был создан в Париже Международный институт интеллектуального сотрудничества, сыгравший определенную роль в развитии международных контактов в области образования. В работе Международной комиссии по интеллектуальному сотрудничеству, приняли участие крупные ученые и мыслители: А. Эйнштейн, М.С. Склодовская-Кюри, А. Бергсон. Главным условием сохранения мира на Земле они считали расширение образования. Среди подобных учреждений наибольшее значение, безусловно, имело Международное бюро просвещения (МБП). Оно было основано в 1925 году в Женеве по инициативе известного швейцарского педагога Э. Клапареда как частная ассоциация, но вскоре превратилось во влиятельную межправительственную организацию, что позволило существенно расширить масштабы ее деятельности. Длительное время руководителем МБП был

выдающийся психолог Ж. Пиаже, а его заместителем — педагог-компаративист П. Россело, докторская диссертация которого называлась «Жюльен Парижский — отец сравнительной педагогики и предшественник Международного бюро просвещения». МБП налаживало связь между научно-педагогическими учреждениями и ведомствами просвещения разных стран, организовывало международные педагогические конференции, зарубежные поездки педагогов и деятелей просвещения. Значительное место в работе МБП занимала издательская деятельность. Публиковалась разнообразная литература по вопросам образования и воспитания, в том числе и периодические издания: с 1927 года — ежеквартальная «Педагогическая документация и информация» и серия «Исследования и обзоры по сравнительной педагогике», с 1933 года - «Международный ежегодник по образованию». Эту деятельность можно назвать «прикладной сравнительной педагогикой».

Четвертый этап развития сравнительной педагогики – кризисный (с 60-х годов XX в. по 80-е годы XX в.). На данном этапе развитие компаративистики совпало с осознанием в педагогической науке и практике противоречия между потребностями общества и тем, что может дать образование. Директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО Филипп Г. Кумбс в 1968 году написал свою знаменитую работу «Кризис образования», которая стала мировым бестселлером. В этой книге автор определил сущность мирового кризиса образования, который с его точки зрения коснулся большинства цивилизованных стран. Обосновал его причины и условия. Популярность книги была во многом связана с тем, что Филипп Г. Кумбс четко обозначил именно те проблемы, которые были очевидны в социальной жизни. Эти проблемы можно было наблюдать в расширении молодежного движения «хиппи», в «сексуальной революции», в «женском движении» и других социальных явлений, так или иначе связанных с протестами молодого поколения против существующих правил, традиций и обычаев жизни

общества. Молодежь отказывалась усваивать социальный опыт и ценности своих родителей. Это вызвало значительное увеличение количества сравнительно-сопоставительных работ в области образования и воспитания.

В годы Второй мировой войны международные педагогические связи нарушились, но после ее окончания они стали быстро восстанавливаться. Развернувшаяся с середины 20 века научно-техническая революция обусловила интенсивное развитие процесса интернационализации разных сфер общественной жизни, включая и образование. Значительно расширилось международное сотрудничество в области просвещения. Складывалась и соответствующая институциональная база. В 1946 году была создана Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), для которой проблемы образования всегда являлись приоритетными. С этой влиятельнейшей организацией тесно сотрудничало Международное бюро просвещения, которое с 1969 году официально стало составной частью ЮНЕСКО. Разнообразные материалы о состоянии образования в мире, сбор, систематизацию и публикацию которых осуществляют органы ЮНЕСКО, являются необходимой фактологической базой сравнительно-педагогических исследований. В 1977 году в издании ЮНЕСКО опубликована «Международная классификация в образовании»; сформулированные там принципы легли в основу международных ежегодников по образованию, выпускаемых и в настоящее время. Под эгидой ЮНЕСКО проводятся научные конференции и семинары, специально посвященные проблемам развития сравнительной педагогики, разработке принципов и методов сопоставления национальных законодательных актов, планов и реформ в сфере образования.

С 1950-х гг. в ряде стран функционируют крупные исследовательские центры сравнительной педагогики: Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Международный центр педагогических исследований в Севре (Франция), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия) и др. В

университетах США, Англии, Германии, Японии организованы кафедры сравнительной педагогики; их сотрудники совмещают исследовательскую работу с чтением лекций, проведением семинарских занятий, организацией рабочих совещаний компаративистов. Возникли национальные общества сравнительной педагогики, объединяющие в масштабе отдельной страны и теоретиков, и педагогов-практиков, интересующихся проблемами развития образования в мире. Первое такое общество создано в 1956 году в США. Оно ставило своей задачей способствовать расширению научных исследований, изданию книг и периодики, развитию сотрудничества американских педагогов с их зарубежными коллегами, привлечению ученых других областей знания к участию в проведении сравнительно-педагогических исследований. Аналогичные общества появились во многих странах Западной Европы, в Канаде, Японии, Индии, Южной Корее. Крупнейшим региональным объединением явилось созданное в 1961 году Европейское общество сравнительной педагогики.

Конференция по сравнительному образованию в Лондоне (1961) считается важной вехой в развитии методологии сравнительных исследований. Известный европейский компаративист П. Росселло писал о том, что важно уточнить цели и идеал, к которому надо стремиться. Поэтому полезно знать, что ищут другие, где они находятся, и таким образом можно определить точки соприкосновения и критерии оценки. Сравнительные исследования могут классифицировать проблемы согласно их важности или срочности и показывать ценность предложенных решений [3].

В 1960-е годы в Советском Союзе расширялась работа по изучению зарубежной проблематики. Созданный в 1957 году в Институте теории и истории педагогики АПН СССР сектор (позднее он стал называться лабораторией) современной школы и педагогики за рубежом начал переходить от преимущественно информационной работы к исследованиям аналитического характера и стал ведущим центром по изучению современной теории и практики образования за рубежом. Разрабатывались

широкие комплексные темы («Системы образования в зарубежных странах», «Теория и практика трудового обучения за рубежом», «Организация и основные направления педагогических исследований в капиталистических странах» и др.). Их содержание нашло отражение в большом числе разнообразных публикаций. Усилиями лаборатории был создан и до 1974 года регулярно выходил в свет реферативный журнал «Народное образование и педагогика за рубежом». Всего вышли 30 номеров, в каждом из них содержались написанные сотрудниками лаборатории рецензии и рефераты новейших зарубежных книг и статей. Журнал способствовал ознакомлению нашей педагогической общественности с состоянием и актуальными проблемами теории и практики образования и воспитания в зарубежных странах. Под руководством ведущих сотрудников лаборатории был подготовлен ряд диссертаций по соответствующей проблематике. В 1966 году в Московском государственном педагогическом институте была создана лаборатория сравнительной педагогики. Она подготовила несколько сборников статей, а в 1977 году учебное пособие по сравнительной педагогике (авторы: М.С. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов). Значительное развитие получило сотрудничество советских педагогов-компаративистов со специалистами из ГДР, Польши, Венгрии, Чехословакии, Болгарии.

В 1973 году конституировалась Ассоциация сравнительной педагогики франкоязычных стран, куда вошли и представители ряда африканских государств. В 1974 году был создан Всемирный совет обществ сравнительной педагогики, организующий представительные международные конгрессы; долгие годы его председателем являлся видный теоретик педагогической компаративистики Э. Кинг. Программы и рекомендации научных центров, кафедр и ассоциаций сравнительной педагогики оказывают определенное воздействие на формирование образовательной политики в разных странах мира.

Пятый этап развития сравнительной педагогики – интеграционный (с 80-х гг. XX в. по настоящее время). Сравнительные исследования во второй половине XX века за рубежом свидетельствуют о новом качественном этапе развития науки, который характеризуется новым уровнем межкультурного взаимодействия ученых на принципе диалога идей, в результате которого создаются новые методологические подходы.

Появились и специальные периодические издания: «Международный ежегодник воспитания и образования» (МПБ), «Ежегодник просвещения» (Колумбийский университет, США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др. Разработкой методологии сравнительной педагогики углублённо занимались И. Кэндел, П. Монро, Б. Рассел, Дж. Каунтс (США), Н. Хэнс (Англия), Ф. Шнайдер (Германия), П. Россельо (Швейцария) и др.

Издаются журналы: «Сравнительная педагогика» («Comparative Education»), «Обзор по сравнительной педагогике» («Comparative Education Review»), «Мир образования» («Le Monde Education»).

В СССР 80-е гг. выходят в свет посвященные зарубежной проблематике обстоятельные монографии В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, В.П. Лапчинской, З.А. Мальковой, И.Б. Марцинковского, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, О.И. Салимовой, С.А. Тангына, Л.Д. Филипповой, Т.Ф. Яркиной. Интересный свежий материал содержался в сборниках научных трудов и в журнальных статьях. В работах этого периода влияние идеологических догм еще не было преодолено: подчеркивалась противоположность систем образования в капиталистических и социалистических странах; такое черно-белое изображение было далеко от реальности. Односторонне освещалось развитие школы и педагогики зарубежных социалистических стран: работы носили по большей части юбилейный характер, повествовали главным образом о достижениях, не показывали трудности и противоречия.

На рубеже 1980 -1990 гг. в развитии сравнительной педагогики сложилась принципиально новая ситуация, позволяющая уйти от конфронтационной риторики и априорной идеологической заданности.

В работах этого периода расширился диапазон исследуемых проблем:

- выявлялись основные направления школьных реформ в развитых и развивающихся странах;
- изучались процессы модернизации содержания и методов обучения;
- ставился вопрос о соотношении глобальных тенденций и национальной специфики в развитии образования;
- характеризовались различные течения зарубежной педагогической мысли;
- освещалась деятельность международных организаций по координации процессов развития образования в региональном и глобальном масштабах.

Появились учебные пособия по сравнительной педагогике для университетов, педагогических институтов и учреждений системы повышения квалификации работников народного образования [21]. Все это способствовало тому, чтобы в современной системе педагогического образования сравнительная педагогика заняла то место, которое определяется ее научно-педагогическим, общекультурным и практическим значением.

90-е годы XX века — новый этап социально-экономического развития европейского общества, который характеризуется интернационализацией. В 1995 году на международной конференции в Токио были предприняты шаги по организации Азиатской ассоциации сравнительной педагогики. Во всех ведущих странах функционируют национальные общества сравнительной педагогики.

В настоящее время специфику данного этапа определило развитие глобализации и её влияние на развитие современного образования. В настоящее время термин «интернационализация» означает «глобализацию»,

т.е. тенденцию интенсификации отношений взаимодействия и обменов на уровне всей планеты, а также взаимопроникновение социальных областей коммуникации на мировом уровне. Тенденции интернационализации и глобализации — в центре социального взаимодействия современного сообщества, и это отражается в социальных подсистемах — в образовании, в школах и университетах, в управлении и в образовательной политике, в планировании, в исследованиях по образованию и в теоретической педагогике.

Глобализация-это процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Глобализация¹ представляет собой взаимозависимость экономик, культур, политики, образования и науки разных стран. Данный процесс ведет к стандартизации законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближению и слиянию культур разных стран. Это объективный процесс, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни общества. В результате глобализации мир становится более связанным и более зависимым от всех его субъектов. Происходит как увеличение количества общих для группы государств проблем, так и расширение числа и типов интегрирующихся субъектов [34]. Происхождение самого слова «глобализация» указывает на то, что ведущую роль в данном процессе играет бурный рост международной торговли, происходящий на тех или иных исторических этапах. Огромную роль в ускорении темпов глобализации имеет *интернет*.

Процессы глобализации влияют на развитие политики в области

¹ Впервые слово «глобализация» употребил К.Маркс для обозначения роста интенсивности международной торговли и расширения экономических связей между странами. Для глобализации характерен рост международного общения, что приводит к популяризации отдельных видов национальной культуры по всему миру. Мы можем говорить сегодня об экономической глобализации, литературной глобализации, кинематографической глобализации, глобализации образования и т.д. Нас окружает огромное количество символов глобализации (символ экономической глобализации – ИКЕА (Швеция); символ литературной и кинематографической глобализации – Гарри Поттер (Великобритания) и т.д.

образования. Чтобы развивать эффективную политику в области образования, важно уточнить цели и идеал, к которому необходимо стремиться. Поэтому важно знать, какие реформы проводятся в других странах, на каком этапе развития они находятся, какой зарубежный педагогический опыт можно использовать в своей стране. Особое практическое значение сравнительная педагогика имеет и в современных странах Европы. Европейская интеграция способствует развитию стремлений стран узнать лучше друг друга, вести совместные проекты в образовании. С одной стороны, нельзя не видеть прокладывающих себе дорогу тенденций к унификации бытовых, этических, эстетических, образовательных стандартов, которые нацелены на решение разнообразных задач человеческого существования. Нечто подобное наблюдается в искусстве, прежде всего в музыке, эстраде, кинематографе.

Надо иметь в виду, что сравнительная педагогика одновременно национальна и интернациональна. Сравнительная педагогика преследует две взаимосвязанные задачи: сопоставление педагогических идей и школьной практики и формулирование на этой основе теоретических подходов универсального, прогностического характера.

Как область педагогической науки, сравнительная педагогика, изучает преимущественно в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляет формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путём использования ими зарубежного опыта.

Объектом внимания сравнительной педагогики является образование и воспитание в современном мире. Соответственно предмет сравнительной педагогики содержит компаративизм (сравнение) и обобщение. Другими словами, сравнительная педагогика изучает воспитание и образование синхронно, в сопоставлении, конструируя в итоге теоретические модели,

выделяя своеобразный «сухой остаток».

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

С учетом использования совокупности методологических подходов к анализу сравнительной педагогики, мы выделили пять основных этапов её развития: *донаучный этап, этап становления, этап развития, кризисный этап и интеграционный этап.*

На основе анализа мы сформулировали следующие современные характеристики сравнительной педагогики как отрасли педагогической науки:

1) Сравнительная педагогика — это наука о сопоставлении особенностей общих и отдельных тенденций, законов и закономерностей развития образования в мировом, региональном, национальном и федеративном масштабах. Об этом свидетельствуют содержание основных этапов развития этой науки.

2) Сравнительная педагогика — это наука, которая преимущественно в содержательном плане анализирует состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в глобальном масштабе.

3) Сравнительная педагогика — это наука, которая раскрывает соотношения всеобщих тенденций национальной или региональной специфики, выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур [29, С. 43].

Современный контекст развития сравнительной педагогики — взаимозависимый мир. Формируется новая идеология развития образования, которая сопровождает, поддерживает и усиливает процессы глобализации. Идея взаимозависимости стран и народов, защиты мира воплощены в создании ООН (Организации Объединенных Наций), Совета Европы. Деколонизация стран, международные экономические связи способствовали созданию ЮНЕСКО, Мирового банка, ОСДЕ (Организация экономического

сотрудничества и развития). Международные организации становятся постоянным способом межкультурного взаимодействия между представителями разных стран.

1.2. Характеристика содержания и основных подходов сравнительно-педагогических исследований

Развитие сравнительно-педагогических исследований проводится на фоне изменения философии понимания мира. Карл Поппер своей публикацией «Открытое общество и его противники» («The open society and its enemies», 1946) впервые подверг сомнению известные научные истины. Теория Эйнштейна в науке, успех логического позитивизма в социальной философии, начало развития этнометодологии в Германии делали вызов классическому индуктивному методу, вносили сомнение в закономерности, открытые наукой. Под влиянием работ Карла Поппера, а также работ по истории и философии социальных, естественных наук компаративистами была частично отброшена парадигма методологии предыдущих исследований. Сравнительные исследования стали различаться методологическим разнообразием (Холмс, Кинг, Робинзон). Ловерас, Хилкер, Холмс, Хьюсен активно участвуют в разработке методов сбора данных для международных организаций (ЮНЕСКО и др.), а также сами используют эмпирические данные, полученные в результате исследования о школьных результатах в различных странах (IEA). Несмотря на распространение идей Поппера, до сих пор некоторые компаративисты без определенного подтверждения говорят о возможности выведения общих законов развития образования [6].

Методологические проблемы сравнительной педагогики обстоятельно разрабатывались германским профессором Ф. Шнайдером. Он читал курсы педагогики в ряде германских университетов, постоянно печатался в педагогической периодике, основал в Кельне «Международный

педагогический журнал» и руководил им с 1931 по 1934 год, впоследствии этот журнал стал выходить в Гамбурге под эгидой Института образования ЮНЕСКО. Наиболее значительные труды Шнайдера: «Движущие силы педагогики народов. Введение в сравнительную педагогику» (1947), «Концепции в сравнительной педагогике» (1955), «Европейское воспитание» (1959).

Шнайдер выделял 10 факторов, детерминирующих развитие образования:

- 1) национальный характер;
- 2) географическое положение страны;
- 3) культура;
- 4) наука и философия;
- 5) социальная и политическая стратификация;
- 6) экономика;
- 7) религия;
- 8) история;
- 9) зарубежные влияния;
- 10) внутренняя логика деятельности образовательных институтов.

Эти факторы он делил на **эндогенные**, т.е. внутренне присущие образованию, и **экзогенные**, лежащие вне его сферы. Анализ соотношения и взаимодействия эндогенных и экзогенных факторов, полагал Шнайдер, позволяет выявить «параллелограмм сил», определяющих в конечном счете характер национальной системы образования, ее сходство и различия с системами других стран. В свою очередь, исторически сложившаяся в той или иной стране система образования играет существенную роль в формировании национального характера данного народа [4].

В послевоенные десятилетия на Западе сформировалось новое поколение педагогов-компаративистов. Одним из его видных представителей был профессор Лондонского университета Б. Холмс (1920-1993). В своих работах «Проблемы в образовании: сравнительный подход» (1965),

«Сравнительная педагогика: некоторые вопросы метода» (1981) и других он формулирует и обосновывает проблемный принцип в сравнительно-педагогических исследованиях. По его утверждению, сопоставление систем образования разных стран важно, но лишь первый этап работы компаративистов, носящий в значительной мере информационный характер. Наиболее эффективным является такой метод, когда на основе предшествующего изучения фактического материала исследователь выбирает несколько важных проблем и в ходе глубокого сопоставительного анализа показывает, как они решаются в разных странах. К таким проблемам относятся, в частности, демократизация среднего образования, соотношение между общим и профессиональным образованием, принципы подготовки учителей, педагогические аспекты проблемы соотношения индивидуальной свободы и социальной ответственности. Результаты подобных исследований, подчеркивал Холмс, приобретают большое практическое значение, используются при составлении планов и прогнозов развития образования и при создании новых педагогических технологий [24].

Б. Холмс является основоположником проблемного подхода к сравнительно-педагогическим исследованиям: анализ проблемы, выдвижение гипотезы и затем сбор данных для подтверждения или опровержения гипотезы [20]. В настоящее время все больше исследователей начинают придерживаться этого метода. Необходимо отметить, что большинство ученых в области сравнительной педагогики приходят к мысли, что его будущее связано с идеей проблемного подхода английского ученого Б. Холмса. Ее поддерживают не только ученые Англии, США, но и ученые Франции, Польши, Болгарии, России и других стран.

Франция в течение первых десятилетий XX в. отставала от крупных западных стран по развитию сравнительной педагогики. В этот период там не было таких значительных компаративистов, как, например, М. Сэдлер в Англии или Ф. Шнайдер в Германии. Работы по зарубежной проблематике публиковались, но большинство из них не выходили за рамки описания

систем образования. В 1960-е годы положение стало меняться. В Национальном институте педагогических исследований — главном научно-педагогическом центре страны — в 1962 году был создан отдел сравнительной педагогики, давший определенный импульс развитию соответствующих исследований. Видный французский компаративист этого периода профессор Сорбонны М. Дебесс. Под редакцией Дебесса и Г. Миаларе в 1972 году вышла крупная монография «Сравнительная педагогика» (третий том многотомного издания «Педагогические науки»), в которой наряду с французами участвовали ряд зарубежных авторов. В этой книге Дебесс подробно изложил свою концепцию. По его мнению, первостепенное значение в сопоставительных исследованиях должен иметь исторический подход; при рассмотрении любой современной проблемы необходимо обращение к ее корням, уходящим в далекое прошлое. Поэтому сравнительную педагогику можно считать частью истории педагогики, и этот посыл должен лежать в основе как исследований, так и учебных курсов по сравнительной педагогике. Значительным явлением во французской педагогической литературе стала книга А. Векслиара «Сравнительная педагогика. Методы и проблемы» (1967) [21]. В ней содержится обстоятельный исторический очерк развития сравнительной педагогики, рассмотрены ее методологические посылки, а затем, опираясь на материал ряда крупных стран, включая и СССР, автор в сопоставительном плане подробно анализирует две проблемы: 1) демократизацию образования; 2) теорию и практику планирования и прогнозирования в сфере образования.

Педагогическая компаративистика в ФРГ в 1960-80-е годы наибольшее внимание уделяла теории и практике образования в ГДР, странах Восточной Европы и Советском Союзе. Для разработки этой проблематики были созданы специальные центры и лаборатории; она занимала наибольшее место в исследованиях, проводимых на кафедрах сравнительной педагогики крупнейших западногерманских университетов; ей посвящены многочисленные книги и статьи. Видные представители этого направления

исследований О. Анвайлер, В. Миттер. Особенно большой вклад в развитие педагогической советологии внес Л.Фрезе, проведший детство и юность в Советском Союзе. Концепция его книги «Идейно-исторические движущие силы русской и советской педагогики» (1956) легла в основу ряда советологических исследований западногерманских педагогов. Долгие годы Фрезе возглавлял кафедру сравнительной педагогики Марбургского университета. Именно там в середине 1960-х годов была основана получившая международную известность лаборатория по изучению биографии и педагогического наследия А.С. Макаренко. Результатом ее работ стало издание многотомного собрания сочинений Макаренко, до сих пор остающегося самым полным в мире. Сравнительная педагогика получила значительное развитие и в ГДР. В 1957 году при Центральном институте педагогики был создан отдел сравнительной педагогики, преобразованный позднее в Институт школы и педагогики за рубежом в составе Академии педагогических наук ГДР. Регулярно издавался журнал «Сравнительная педагогика», публиковавший теоретические статьи и большой фактический материал о проблемах развития образования в мире [13].

Среди восточноевропейских стран по масштабам развития сравнительной педагогики **лидировала Польша**. Методологические проблемы этой отрасли научного знания разрабатывали основоположник польской сравнительной педагогики Б. Наврочинский, а также Б. Суходольский, Т. Вилех, Т. Пенхерский. В их работах определяются предмет, задачи и функции сравнительной педагогики, характеризуется специфика связи между нею и государственной образовательной политикой, разрабатываются методические вопросы сопоставительных исследований.

В Китае революция 1911 году, свергнувшая монархию, открыла этап интенсивного реформирования образования, что значительно повысило внимание к зарубежному педагогическому опыту. Прежняя замкнутость и самоизоляция страны уходили в прошлое. Китайские педагоги посещали США, европейские государства, Японию. Наибольший интерес вызывала

американская школа. Система образования, сложившаяся в Китае в тот период, носила явный отпечаток американского влияния. Этому способствовали поездки в Китай крупных американских педагогов Д. Дьюи, П. Монро, Е. Паркхерст, У. Килпатрика, выступавших в роли экспертов, советников, лекторов.

После создания Китайской Народной Республики (1949) началось тщательное изучение теории и практики советской педагогики. В годы «культурной революции» (1966—1976) изучение зарубежного педагогического опыта полностью прекратилось, но с конца 1970-х годов оно возобновилось и приняло широкие масштабы. В Центральном институте педагогических исследований был создан сектор сравнительной педагогики, возникла Ассоциация сравнительной педагогики, функционирует межвузовский центр по изучению зарубежной педагогики. Издаются журнал «Зарубежная педагогика» и монографические труды, например, «Перспективы развития образования в мире» (1983), «Тенденции развития образования в мире» (1986). 12-й том Китайской педагогической энциклопедии (1992) целиком посвящен сравнительной педагогике.

Научно-технические успехи СССР, в частности в космосе, становятся поводом для активного развития сравнительных педагогических исследований в США и в странах Европы. Основной предмет исследования — образовательная практика в СССР. Именно с 60-х годов начинаются исследования Института образования в Гамбурге под эгидой ЮНЕСКО по оцениванию школьных достижений, что явилось основой сравнения уровня и качества школьного образования в разных странах. Международное бюро образования (МБО) и ЮНЕСКО дают значительный материал для проведения сравнительных исследований.

В 60-е годы сравнительные исследования стали различаться методологическим разнообразием. На Конгрессе в Токио в 1964 году говорилось, что «сравнительное образование основывается на эмпирических фактах и должно принимать во внимание иерархию ценностей в обществе.

Оно не имеет цели и методологических возможностей выявлять общие законы, как это происходит в естественных науках, а также не разрабатывает принципы образования, как это делает философия. Сравнительный метод не означает ассимиляцию средств естественных наук, хотя он стремится извлекать совпадения и общий смысл из разнообразия, которое анализируется. Сравнительное образование наблюдает образовательные явления, занимаясь педагогической реальностью, оно не ставит задачу найти педагогические идеалы, которые нужно проводить в жизнь и которые должны существовать. Это не нормативная дисциплина, а научное исследование сил идеологической и материальной природы, которые в действительности определяют политику в образовании» [69].

До 70-х годов XX века развитие методологии сравнительной педагогики проходило в основном по вопросам разработки подходов, методики и методов сравнительно-педагогических исследований. При этом можно выделить следующие два основных подхода:

– **индуктивный подход** - сбор педагогических данных и их описание; интерпретация с учетом исторических, политических, экономических и социологических факторов;

– **предварительное сравнение** - установление тождеств и различий и, наконец, синхронное сравнение [20].

В 70-е годы эйфория развития сравнительных исследований в образовании уступила место пессимизму. Политика, основывающаяся на исследованиях в области социальных наук, не оправдалась и не достигла целей. В 1975 г. снова разгорается дискуссия о методах исследования. Хилкер (Hilker) [24] в «Сравнительной педагогике» (1975 г.) и Берей (Bereday) [20] в «Сравнительном методе в образовании» (1964 г.) развивают индуктивный научный метод, исходя из того, что основываться на наблюдении и сборе фактов. Дж. Берей считает, что у сравнительной педагогики есть свой совершенно четко обозначенный предмет исследования — это образовательные системы различных стран мира во всем

многообразии их проявлений [49]. Эти факты или события должны быть интерпретированы исследователем с учетом перспектив развития. Hilker классифицирует факторы развития образования с точки зрения культурных традиций и изменений в экономике, технологиях, политике. Германн Рорс (Hermann Rohrs, ФРГ) [4] высказывает позицию о том, что сравнительное образование не должно быть ограничено какими-либо рамками в исследовании. Оно важно, прежде всего, как антропологическое исследование, которое позволяет понять особенности человечества в целом. Он – против методологии классификации детальных данных как отправной точки сравнительного исследования. Он считает, что важно сформулировать в начале исследования точную проблему (точный вопрос). При этом самое важное для объективности исследований – этнометодология, т.е. исследователь сам должен участвовать в событиях, которые он наблюдает.

Исследователи в области сравнительного образования Lauwerys, Hilker, Holmes, Nusen активно участвуют в разработке методов сбора данных для международных организаций (ЮНЕСКО и др.), а также сами используют эмпирические данные, благодаря исследованию IEA о школьных достижениях в различных странах. Известный европейский компаративист Росселло П. (Rossello P.) [3] является примером ученого, активно участвующего в работе международной организации и развивающего образовательную практику. В 1978 году, являясь директором Международного бюро образования (МБО), он говорит об увеличивающейся роли международных организаций и сравнительных исследований. Он считает: для того, чтобы правильно организовать систему образования, важно уточнить цели и идеал, к которому надо стремиться. Поэтому полезно знать, что ищут другие, где они находятся, и таким образом можно определить точки соприкосновения и критерии оценки систем образования. Сравнительные исследования могут классифицировать проблемы согласно их важности или срочности и показывать ценность предложенных решений этих проблем.

Несмотря на различие идеологий исследователей социалистических и капиталистических стран, темы исследований **в 80-е годы XX века** сближают СССР с другими странами. В этот период сравнительная педагогика стремится изучать законодательство, финансы, управление, дошкольное образование, доступ в школьное образование, нормы образования, качество, дифференциацию, подготовку к труду и к высшему образованию, профессиональную подготовку, воспитание морали, соответствие образования личным потребностям, подготовку учителей и др.

70-80 - годы в сравнительной педагогике преобладали позитивистские и эмпирические подходы, преимущественно применялись количественные, а не качественные подходы в сравнительно-педагогических исследованиях. Р. Хавигхерст, Х. Таба [20] и другие считали, что образование является той силой, с помощью которой можно достичь социального равенства без изменения общественных структур. Однако работы М. Эппла, С. Баулса, Г. Джинтиса, М. Карноя показали, что без изменения общественных структур школа будет воспроизводить присущие обществу социальные отношения и неравенство [6].

60-80-е годы XX века – эпоха активного развития сравнительных исследований в США, в странах Европы, СССР. В этот период социально-экономические причины влияют на развитие сравнительной педагогики, среди которых:

- социальные причины: демографический взрыв после войны; среднее образование становится образованием всех; усложняется ситуация рабочих мигрантов, которые приехали в США, во Францию, ФРГ, Швецию, Великобританию. Их культура, религия и язык отличаются от страны пребывания. Эти трудности обсуждаются на конференциях по сравнительному образованию.

- экономические причины: образование рассматривается как вид экономических инвестиций. Поэтому возникают исследования по проблемам

непрерывного образования и отношений между системой образования и миром труда.

90-е годы XX века – новый этап социально-политического и социально-экономического развития европейских стран, который характеризуется активной интернационализацией. Теоретические исследования 90-х годов свидетельствуют об изменении методологии сравнительной педагогики. В недавнем прошлом мир понимался как множественность исторически сложившихся региональных обществ или наций, которые существуют автономно. Была распространена методология сравнительного анализа, применяемая к множественным единицам, независимым друг от друга.

Эта сравнительная методология заменена в настоящее время реконструкцией исторического процесса, глобальным анализом транснациональной взаимозависимости (Memichael, 1990; Wallerstein, 1987). Реконструкционизм, который возник в 30-е годы, становится одной из ведущих философий образования начала XXI века (Дж. Р.Найт, 2000). Глобальный транснациональный анализ взаимозависимости сопряжен с теорией перспективной подготовки модели «мирового сообщества».

В современном контексте развития сравнительной педагогики роль сравнительных исследований возрастает: они рассматривают структуру, потенциал развития, социальные функции образования с учетом позиций в мировой структуре. Возникает так называемый всемирный подход, согласно которому возрастает понимание источников эволюции образовательной практики, комбинирующих микро и макро уровни анализа, и в соответствие с этим соединение единичного (местный уровень образовательной практики), особенного (уровень национальной политики) и общего (уровень тенденций развития образования в мире, в регионе). Анализ образования в закрытом национальном контексте, проводимый ранее компаративистами, сменяется на учет позиции страны в международном контексте.

В настоящее время им на смену приходят альтернативные подходы, ориентирующиеся на критический аналитико-синтетический анализ и оценочную интерпретацию [6]. Д. Тернер предлагает использовать метод дедукции при изучении систем образования, формулируя гипотезы «на основе отношений между явлениями: физическим миром, описываемым естественными науками, умственным состоянием людей, описываемым психологией и философскими теориями» [6].

При этом необходимо отметить, что для того, чтобы проводимое сравнительно-педагогическое исследование было научно обоснованным, а его выводы могли быть реализованы, необходимо, чтобы оно опиралось **на следующие принципы:**

- -принцип диалектического подхода к рассмотрению многообразного педагогического опыта зарубежных стран;
- -принцип конструирования интегрированного знания по актуальным проблемам современной дидактики на основе концепции целостного учебно-воспитательного процесса;
- -принцип соответствия отбора учебного материала объективной логике развития дидактики и её научным методам познания;
- -принцип соответствия практической реализации обобщённых знаний, полученных сравнительной педагогикой;
- -принцип объективности. Демократические процессы, произошедшие в обществе, позволяют в настоящее время более объективно изучать общемировой опыт функционирования образовательных систем, основываясь на общечеловеческом принципе объективности. Именно этот принцип, наряду с принципами сравнения и сопоставления, заложен в основу новой науки — сравнительной эдукологии. [39].

В настоящее время тенденции развития интернационализации отражаются и в социальных подсистемах, в том числе в образовании: развивается взаимодействие ученых и специалистов в области образования из разных стран. Для научных исследований в области сравнительной

педагогике методологически важны следующие подходы [20], которые даны в таблице 4.

Рассмотрим каждый подход по отдельности.

1. Амбивалентный подход реализуется при исследовании противоречивых тенденций в процессе развития того или иного явления; позволяет изучать проблемы сравнительной педагогики с учетом противоречия между самобытностью и спецификой развития образования в какой-то стране с учетом неизбежности его некоторой унификации в условиях современного мира. Этот подход полезен также при анализе кризисных явлений развития образования, которые характерны для многих стран.

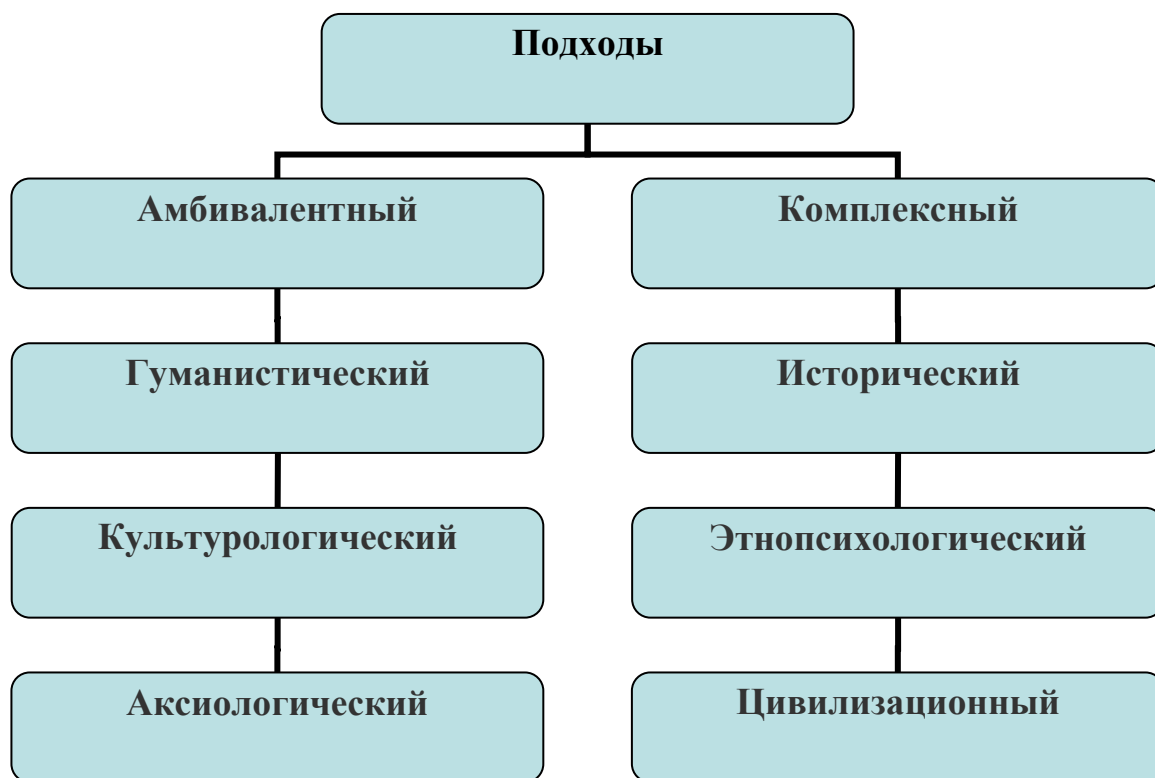


Схема 1.2. Подходы, применяемые в сравнительно-педагогических исследованиях.

2. Комплексный подход важен для выделения и анализа наиболее значимых компонентов (составляющих) современного образования (например, содержание образования, методы образования, формы

организации обучения, ценности воспитания, основные этапы или уровни образования и т.д.). Реализация данного подхода позволяет сравнивать между собой образовательные системы по тем или иным основаниям. Весьма значимыми для сравнения разных образовательных систем являются такие составляющие современного образования, как, например, цель воспитания или цель обучения, которые дают представление об образовательном идеале системы.

3. Гуманистический подход значим для понимания путей и способов развития личности в образовании, её роли и значения. Здесь важна субъектная позиция как педагога, так и воспитанника; анализ учета гуманистических возможностей образования в разных странах и значение выдающихся деятелей образования, которые внесли существенный вклад в мировую педагогику. Данный подход помогает при анализе взаимоотношений между учителем и учениками в различных образовательных системах, а также понимания социальной и индивидуальной позиции личности каждого обучающегося в той или иной образовательной организации.

4. Исторический подход позволяет анализировать и характеризовать образование в разных странах, учитывая процесс становления, динамики развития во времени и в меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условиях. При реализации данного подхода необходимо учитывать исторические события, которые во многом определили тенденции развития образования в той или иной стране.

5. Культурологический подход дает возможность соотнесения состояния развития образования в той или иной стране основам развития культуры общества. Глобальный характер преобразований, происходящих в мире, обусловлен, прежде всего, гуманизацией общественной жизни. Культурологический подход становится ведущим в сравнительных исследованиях. В центре культурологических сравнительных исследований — концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Она

утверждает, что мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека, его индивидуальность. «Культура может называться высокой, даже если она не создала техники и скульптуры, но ее так не назовут, если ей не хватает милосердия» [20].

Л. Г. Ионин указывает, что современный интерес к культурологическому подходу обусловлен «сменой социальных стимулов общественного развития на культурные стимулы». «Помимо аналитических рассуждений, — пишет он, — есть еще и окружающая повседневная реальность, анализ которой показывает, насколько «окультурилась», наполнилась культурным содержанием наша жизнь. Распались объективно значимые системы стратификации, пропали куда-то принудительно обязательные образцы жизни, место традиции занимают стили, жизненные формы свободно выбираются, в объяснении, а значит, и в поведении господствует постмодернистский произвол. Социальные изменения получают в основном культурную мотивацию. Все эти явления свидетельствуют о том, что культура прогрессирующим образом перенимает функции мотора, двигателя общественного изменения и развития». [58, С. 5].

6. Этнопсихологический подход базируется на понимании влияния национальных особенностей народов, их самосознания, обычаев и традиций на развитие образования, воспитания и обучения подрастающего поколения. Особенно значимым является учет специфических условий культуры и этнопсихологических особенностей, которые обуславливают развитие образования.

7. Цивилизационный подход. Исследователями-компаративистами был предложен цивилизационный подход к анализу историко-педагогических явлений, нацеленный на понимание сущности той или иной цивилизации, без чего невозможно объективно исследовать образование, его истоки, тенденции и закономерности. С некоторой долей условности можно сказать, что цивилизационный подход представляет собой сочетание и

интеграцию культурологического, этнопсихологического и исторического подходов. Важно изучение не только современного состояния системы образования или, как мы называем, «горизонтального среза» показателей и параметров образования, но и исторической ретроспективы ее развития, поскольку именно она позволяет определить причинно-следственные связи, специфику, особенности, возможность переноса педагогического опыта, определить временные рамки совершенствования образования.

8. Аксиологический подход позволяет анализировать процессы образования в контексте их ориентированности на главные ценности и смыслы, которые реализуются при передаче социального опыта от одного поколения к другому в той или иной стране.

9. Этнокультурный подход предполагает выявление общих закономерностей и национальных особенностей в развитии народного образования и культуры отдельных стран, регионов и в глобальном масштабе. Тенденция глобализации и интеграции национальных образовательных систем позволяет выделить основополагающий принцип данного подхода в сравнительно-педагогических исследованиях – сочетание общемирового развития и необходимости сохранения многообразия национального, расширения глобализационных и укрепление национальных процессов в образовании.

10. Ресурсный подход в сравнительно-педагогических исследованиях подразумевает изучение проблемы ресурсного обеспечения системы образования: законодательные и политические ресурсы, социально-экономическая среда и обстановка, материально-финансовые ресурсы, человеческие ресурсы, совокупность информационных ресурсов сферы образования.

Для сравнительно-педагогических исследований методологически важны объективность, комплексность, а также конкретно-исторический, культурологический, этнопсихологический подходы. Специфическая черта сравнительной педагогики как отрасли научного знания – ее

междисциплинарный характер. Задачи широкого сопоставительного исследования нередко вынуждают выходить за рамки традиционно сложившейся внутри педагогики специализации, обращаться к проблемам школоведения, дидактики, теории воспитания анализировать связи педагогических концепций с философией, социологией, психологией, затрагивать в той или иной мере инструментарий смежных областей знания.

Развитие сравнительно-педагогических исследований в эпоху глобализации, зарождение открытого образовательного пространства предполагает, в первую очередь, обновление понятийно-категориального аппарата. Сравнительная педагогика является отраслью педагогической науки, и категории ее складываются из основных категорий педагогики: образование, воспитание, обучение, – а также из категорий собственно сравнительной педагогики. К последним считаем возможным отнести следующие понятия: «система образования», «мировое образовательное пространство». Как молодая развивающаяся отрасль педагогической науки сравнительная педагогика испытывает трудности в четкой терминологии. Исследователь имеет лингвистические трудности из-за многозначности и неадекватности понятий при изучении зарубежных систем образования. Так, вместо распространенного понятия «сравнительная педагогика» (*Pedagogie comparative*) в зарубежной литературе может часто употребляться термин «сравнительное образование» (*education comparee* (фр.яз), *comparative education* (англ.яз.). Henk Van Daele [48] объясняет это следующим образом: «педагогика» – термин, распространенный в XVIII и XIX веках, означал – науку о воспитании и обучении детей. XX век перевернул представление об образовании. В связи с социально-экономическими и социально-культурными процессами изменилась позиция образования. Образование длится на протяжении всей жизни человека и может быть формальным и неформальным. В связи с этим понятие «сравнительная педагогика» уступает место по частоте применения «сравнительному образованию». Известный

французский компаративист Л.Т. Кой подчеркивает различие в понимании термина «*pedagogie*» (педагогика) и «*education*» (образование) [20].

Во Франции употребляются одновременно два этих термина: «*Pedagogie*» понимается ученым как наука о воспитании детей или метод преподавания. Этимологически «*pedagogie*» обозначает действие взрослого по отношению только к ребенку (*païda*), тогда как «*education*» относится также и к взрослым и обозначает действие воспитателя, направленное на воспитуемого, которое происходит в диалоге между ними, при этом акцентируется внимание на самовоспитании, т. е. на усилении индивида по воспитанию самого себя [46].

Наиболее сложным для понимания при изучении зарубежной литературы является понятие «*education*». Оно потребовало обращения к одноязычным толковым словарям. Мы считаем, что это понятие необходимо переводить в зависимости от социоисторического контекста (в зарубежных работах XIX века речь идет скорее о сравнительном воспитании, в XX веке – о сравнительном образовании). Это понятие полисемично и может означать «развитие», «воспитание», «обучение», а в словосочетании «*education comparee*» – «сравнительное образование» [11].

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

Возросший интерес к исследованиям в области международного и сравнительного образования, характерный для большинства стран мира, во многом объясняется тенденциями взаимозависимости и взаимовлияния государств в эпоху глобализации и интеграции, как в общественной жизни, так и в сфере образования. При исследованиях необходим синтез самих педагогических наук в подходе при оценке состояния и развития: это дидактики, теории воспитания, этнопедагогике, истории педагогики, педагогики высшей школы и др.

Для научных исследований в области сравнительной педагогики

методологически важны педагогические принципы, подходы, их характеристика содержания способствует пониманию основных позиций сравнительно-педагогических исследований. Развитие сравнительно-педагогических исследований в эпоху глобализации, зарождение открытого образовательного пространства предполагает, в первую очередь, обновление понятийно-категориального аппарата. Как молодая развивающаяся отрасль педагогической науки сравнительная педагогика испытывает трудности в четкой терминологии. Исследователь имеет лингвистические трудности из-за многозначности и неадекватности понятий при изучении зарубежных систем образования.

В послевоенный период XX века демографические процессы, политико-экономические и социокультурные факторы влияют на процессы дальнейшей интернационализации европейского общества.

1.3. Ведущие направления, закономерности и тенденции развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан

Современный этап развития казахстанской системы образования невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. В этих условиях становится острой необходимостью сравнительный анализ происходящего в образовательной сфере в разных странах с тем, чтобы использовать лучший опыт для развития «отрасли знаний». Эта область научного знания имеет в нашей стране не длительную историю.

В настоящее время сравнительная педагогика переживает пору расцвета: регулярно проходят европейские и мировые конференции, постоянно действует Европейское общество сравнительной педагогики. Развитие мировой сравнительной педагогики на современном этапе происходит по двум направлениям: **Первое направление:** Развитие методологии сравнительной педагогики - подходы, структура, методы и

критерии сравнительно-педагогических исследований. Огромную работу в этом направлении проделали ученые США (Дж. Берей, Г. Ноа), Англии (Б. Холмс), России (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, Н.А. Джурицкий). Немало сделано в этом направлении польскими, болгарскими, японскими, бразильскими и учеными других стран. Поэтому основной задачей по развитию и совершенствованию сравнительной педагогики в Республике Казахстан, на наш взгляд, является целенаправленные исследования в области методологии и методике сравнительно-педагогических исследований. **Второе направление:** Применение основных идей и теорий сравнительной педагогики, ее достижений в практическом совершенствовании и реформировании систем образования отдельных стран и регионов. В этом огромная работа и заслуга принадлежит ЮНЕСКО, международным, региональным и национальным обществам.

Процесс формирования современной сравнительной педагогики в Республике Казахстан приходится на 90-е годы XX столетия. В советское время освещение зарубежного педагогического опыта было зашторено классово-идеологическими догмами, предубежденностью в неприемлемости его для нас и необъективностью в оценках достижений коллег из-за «занавеса». Восполняя этот пробел, компаративисты Казахстана ведут немалую работу по объективному изучению мирового опыта и созданию подлинно научной сравнительной педагогики.

В Республике Казахстан до середины 90-х годов XX века не проводились исследований по проблемам методологии сравнительной педагогики. Первая научная работа по сравнительной педагогике вышла в свет в 1996 году. Она была выполнена профессором А. Кусаиновым на тему «Развитие образования в Казахстане и Германии (сравнительно-педагогическая характеристика)» [89]. А. Кусаинов – один из ведущих специалистов в области сравнительной педагогики, один из ее родоначальников, внесший основополагающий вклад в становление и развитие этой области педагогической науки в Республике Казахстан. В

последующие годы он расширил диапазон исследований в области сравнительной педагогики. В его трудах дан всесторонний сопоставительный анализ реформирования систем образования разных стран. В 2005 году выходит в свет его монография «Развитие образования: проблемы и перспективы», которая была первой серьезной и объективной работой в области сравнительной педагогики в Казахстане [90]. Автор рассмотрел реформы образования, проводившиеся в ведущих странах мира (США, Германия, Франция, Великобритания и Канада, Нидерланды, Япония и Китай), а также развитие всех ступеней образования в этих странах.

В Казахстане усиливается интерес к систематическому научному изучению проблем сравнительной педагогики, и наблюдается развитие в трех ведущих направлениях.

Первое направление: создание Совета по сравнительной педагогике. Ученые-компаративисты под руководством А. Кусаинова в 2005 году при Академии педагогических наук Казахстана (АПН) создают Совет по сравнительной педагогике Казахстана (ССПК). Его задачи – повышение качества сравнительно-педагогических исследований, укрепление и расширение международных связей, способствование повышению качества образовательных реформ и умножение рядов ученых-компаративистов. Уместно сказать, что ССП Казахстана является вторым советом, созданным на постсоветском пространстве, после российского. **Ведущими направлениями** Совета по сравнительной педагогике являются:

- 1) стратегии развитых зарубежных стран в области образования;
- 2) процесс эволюции систем управления образованием;
- 3) основные направления и результаты структурных реформ средней школы;
- 4) модернизации содержания общего образования.

Внимание лидера компаративистики А. Кусаинова привлекают также вопросы налаживания международных контактов, и в 2006 году ССПК вступает во Всемирный совет обществ по сравнительному образованию

(BCOSO). На заседании этой организации, проходившем в Гонолулу (Гавайи, США), ССПК был принят в состав Всемирного совета, профессор А. Кусаинов был избран членом его Исполнительного комитета. Это был первый выход компаративистов Казахстана на мировой уровень. BCOSO объединяет 38 обществ, являющихся ее постоянными членами. Эта неправительственная организация, тесно связанная с ЮНЕСКО, способствует развитию теоретических исследований и практики в области образования, привлекая к своей работе ученых-исследователей более чем 50 стран мира.

А. Кусаинов – член Общества по сравнительной педагогике Гонконга и Общества по сравнительной педагогике Азии, его имя внесено во Всемирную энциклопедию ученых онлайн по сравнительной педагогике и международному образованию. Выступал с докладами на международных конференциях и симпозиумах Обществ сравнительного и международного образования, которые проходили в США, Испании, Германии, России, Болгарии, Гонконге, Тайване, Японии, Китае, Австралии, на XIII Конгрессе BCOSO в Сараево (Босния и Герцеговина) и на XIV Конгрессе BCOSO в Стамбуле (Турция). Международное сообщество знакомо с компаративистской деятельностью профессора А. Кусаинова по книгам «Глобализация, модернизация и образование в мусульманских странах» (Нью-Йорк, США, 2004 год), «Сравнительная педагогика в университетах мира» (София, Болгария, 2008 год) и The International Handbook on Teacher Education (Южная Африка, 2010 год), где он выступает одним из авторов [91-93].

Из работ, посвященных сравнительному исследованию проблем профессиональной подготовки учителей следует отметить работы Л.Н. Ерохиной, посвященные аспектам многоуровневой профессиональной подготовки учителей в США, Е.Г. Гаевской о дистанционном обучении за рубежом и Б. Мынбаева, описывающего преподавателя вуза (лектора) в английских университетах и другие. Однако в этих работах также

преобладает страноведческий (описательный) подход. Необходимо отметить, что в этих работах проводился анализ отдельных аспектов профессиональной подготовки учителей.

Второе направление: выделение и утверждение сравнительной педагогики как научной области и университетской дисциплины. Этот период был особенно важным направлением для развития компаративизма в Казахстане, он характеризуется подготовкой учебных программ, методических пособий, учебников. А. Кусаинов, как инициатор, создавал типовой учебный план, учебно-методическое пособие на электронном носителе «Основы сравнительной педагогики», учебник «Сравнительная педагогика» и учебное пособие «Методология и методика сравнительной педагогики», изданных на казахском и русском языках [98].

В ряду существующих в рамках Академии педагогических наук Казахстана методологических научных школ, развивающих традиционные направления и открывающих новые области педагогической науки, в течение последних десяти лет одно из ведущих мест по праву занимает научная школа А. Кусаинова. Ее формирование было настоятельной необходимостью, когда в освещении зарубежного педагогического опыта наметился переход от преимущественно информативной работы к теоретическому анализу, выявлению проблем и тенденций развития теории и практики образования за рубежом и их сопоставлению с отечественным опытом.

Задача научной школы академика А. Кусаинова – координация сравнительно-педагогических исследований, научно-методическая помощь преподавателям вузов, молодым исследователям, расширение международных контактов. На сегодня эта научная школа превращается в главный академический центр исследований современной теории и практики образования за рубежом, где ведется ряд фундаментально-исследовательских работ. Под руководством А. Кусаинова существенно расширяется диапазон исследуемых проблем, выявляется баланс успехов и неудач реформ

образования в разных странах мира, исследуется соотношение глобальных тенденций и национальной специфики отдельных стран [80-99].

Третье направление: осуществление кандидатских и докторских диссертационных исследований по сравнительной педагогике.

Изменения в системе образования демонстрирует необходимость учитывать чужой опыт и внедрять в своей стране зарубежные образовательные технологии. Это связано еще и с тем, что Казахстан намерен войти в число 30 ведущих государств, которые конкурентоспособны по всем параметрам, в том числе в образовании. Ничто так положительно не влияет на развитие, как сравнение, которое выявляет преимущества и недостатки той или иной системы, тенденции и перспективы. «В настоящее время признано, что система образования любой страны, впитавшая в себя лучшие достижения зарубежных систем образования, сохранившая и развивающая корни отечественной системы, внесет огромный вклад в социальное, экономическое и политическое будущее этой страны», – говорит академик А. Кусаинов. Он ведет большую плодотворную работу по организации сравнительно-педагогических исследований в педагогических учебных заведениях ряда городов Казахстана. Под научным руководством А. Кусаинова защищены магистерские, кандидатские и докторские диссертации по проблемам сравнительного образования. Его научная и общественная деятельность получила широкое признание.

В целях интеграции усилий всех сравнитологов Казахстана по проблемам сравнительной педагогики и модернизации системы образования в рамках АПНК проходят ежегодные научно-практические конференции с участием ученых-компаративистов международного сообщества.

Приоритетной задачей сравнительно-педагогических исследований является задача вскрытия закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами разных стран. Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими

условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает обученность, воспитанность, развитость личности в конкретных её параметрах.

По определению Н.Д. Хмель законы – определяют внешние взаимосвязи педагогического процесса, закономерности отражают внутренние взаимосвязи между компонентами педагогического процесса.

Таблица 1.4. --Закономерности педагогического процесса (по Н.Д. Хмель)

Педагогический процесс учебного заведения обусловлен социально-экономическими потребностями общества.
Целенаправленность педагогического процесса отражает цели общества, которые предъявляются через законы об образовании как социальный заказ.
Педагогический процесс имеет двусторонний характер, связанный с взаимодействием педагогов и учащихся, воспитателей и воспитанников при обязательной деятельности двух сторон.
Творческая активность обучаемых есть следствие тщательно продуманной и организованной преподавателем деятельности.
Функционирование педагогического процесса зависит от соответствия его конструирования и организации возрастным особенностям и уровню развития как коллектива учащихся, так отдельных учащихся.
Компоненты педагогического процесса неравнозначны, существует их соподчиненность (иерархия) и взаимовлияние.
Процесс не одномоментен, длителен во времени.
Слияние среды и взаимоперекрещивающихся направленностей подсистем внутри педагогического процесса порождает множество факторов, под воздействием которых формируется.
Конечный результат - продуктивность педпроцесса зависит от степени взаимосвязи структурных компонентов, профессиональной направленности содержания образования и уровня руководства процессом.

Анализ диссертационных исследований по сравнительной педагогике, подготовленных в Казахстане, позволяет сделать некоторые выводы о важных закономерностях педагогического процесса: а) установление динамики достижения стабильно высоких результатов воспитания, обучения; б) зависимость результатов от среды, наследственности и воспитания; в) раскрытие связи между деятельностью учителей и деятельностью учащихся;

г) проявление большого количества разнообразных связей и зависимостей в такой сложной и динамичной системе, как педагогический процесс.

В 1998 году появилась диссертация А.О. Искаковой «Становление и развитие частных школ США» [65], в которой автору удалось выделить ярко выраженные особенности, присущие процессу развития школьной сферы США:

- отсутствие феодальных отношений способствовало быстрому развитию школьного образования, испытывающему влияние всех факторов, реформирующих общество и соответствующих его экономическому, социальному и политическому состоянию;

- национальный состав страны predetermined первоначальную адаптацию системы частного образования к английскому образцу;

- слабое влияние государства на начальной стадии на становление частных школ и реальная помощь с его стороны в дальнейшем; этнический и религиозный состав населения обусловил региональные особенности американской частной школы и достаточно широкий диапазон типов школ с первых шагов становления образования» [65].

Автор в результате сравнительного анализа сформулировала рекомендации для развития частных школ в Казахстане:

- обобщить практику и выполнить всесторонний анализ зарождающегося частного сектора национальной системы школьного образования; разработать национальную доктрину развития частного школьного образования в Республике Казахстан, сохранив национальные образовательные традиции и исключив слепое копирование и механический перенос зарубежных систем образования на национальную почву;

- взять за основу принцип диверсификации образовательных учреждений и отказ от унифицированной школы;

- сформировать четкие правовые основы и нормирующую базу отечественных частных школ, отказавшись от директивно-распорядительного принципа и чрезмерной централизации управления в частной школьной

системе;

- сформировать гибкий организационно-экономический механизм функционирования отечественных частных школ;

- создать службу педагогического тестирования и ввести стандартизированные тесты как параметры, критерии и процедуру оценки результативности образовательного учреждения;

- предоставить частным школам право самоопределения в выборе образовательной политики и дифференциации учебных планов и программ при условном сохранении государственных образовательных стандартов;

- при организации учебного процесса в частной школе отдавать приоритет индивидуализации и глубокой дифференциации, практике критического мышления и сотрудничества в решении общих проблем;

- предоставить учителям большее право самостоятельно распоряжаться арсеналом дидактических средств;

- организовать в частных школах научно-исследовательскую работу с целью разработки инновационных идей в области содержания образования, методики обучения и т.д. [65].

Еще одной из работ в области сравнительной педагогики является диссертация Мусина К.С. «Профессиональная подготовка учителей в Казахстане, России, Англии и США (сравнительно-педагогический аспект), защищенная в 1999 году [117]. В 2000 году выходит монография «Система непрерывного педагогического образования в Казахстане, России, Англии и США: тенденции развития» [118]. В этих трудах на основе исследований по сравнительной педагогике осуществлен анализ профессиональной подготовки учителей в Казахстане, России, Англии и США. Автором приведена схема, в которой использовалась модифицированная им таксономия сравнительного анализа профессиональной подготовки учителей, предложенная известным английским исследователем Б. Холмсом [117].

Важным вкладом в развитие казахстанской сравнительной педагогики стала докторская диссертация **З. Кенесариной** [74]. В работе посвященной

сравнительному анализу социализации школьников в США и Казахстане, автор выделяет масштабность современного состояния разработки проблемы в США. Социализация изучается представителями многих научных дисциплин: приматологии, социологии, антропологии, психиатрии, политологии, юридической науки, психологии, педагогики. Только в научно-педагогических центрах США, находящихся под контролем правительства, изучением различных аспектов социализации занято 13 из 18 центров и лабораторий. В них исследуются проблемы социальных конфликтов, обучения профессиональным отношениям между людьми, привития коммуникативных навыков, формирования ролевых стереотипов; выделяются особенности социализации детей национальных меньшинств, социализации «жертв» неблагоприятных социально-экономических условий, социализации детей с девиантным поведением, одаренных детей, разрабатываются модели полоролевой и нормативной социализации; успешно разрабатываются проблемы социализации взрослых и пожилых людей. Наряду с государственными центрами, имеется множество частных организаций, которые неоднократно субсидировали работу научно-педагогических коллективов по вопросам социализации. Автор приходит к выводу о безусловной влиятельности этого направления в американской педагогике, а, следовательно, и необходимости изучения его с точки зрения полезности для осмысления процесса социализации подрастающего поколения в Казахстане.

Отдельные сравнительные диссертационные исследования в РК были посвящены педагогике высшего образования. Свой вклад в развитие педагогики высшей школы внесла З.У. Жантекеева (совместно с известными российскими исследователями Ю.К. Бабанским, Т.А. Ильиной) ею было опубликовано обобщающая работа «Педагогика высшей школы» [49].

В 2001 году Б.А. Жетписбаева представляет диссертационное исследование на тему: «Этнопедагогические основы содержания воспитания в школах Казахстана и Германии». Автором дано определение понятия

«этнопедагогические основы содержания воспитания» через раскрытие значений основных казахско-немецких этнопедагогических понятий и терминов, разработана методика сравнительного этнопедагогического исследования на основе ведущих принципов и подходов сравнительной педагогики, определены тенденции и перспективы формирования содержания воспитания путем выявления сходств и различий этнического воспитания в школах Казахстана и Германии.

Проблеме обучения и воспитания с учетом этнических особенностей определенной этнической общности посвящена кандидатская диссертация Г.К. Тлеужановой «Формирование субъекта этнокультуры в условиях высшей школы», представленная в 2001 году. Исследователь затрагивает проблему становления личности как субъекта этнокультуры в системе высшего образования. Субъект этнокультуры рассматривается в качестве автора и активного носителя этнокультурной информации, преобразователя и транслятора этносоциальных ценностей в их диалектическом единстве с общечеловеческими. Более того, выявлено, что субъект обладает высоким уровнем этнической, культурной, этносоциальной ролевой и гражданской идентичности.

Проблемами этнического воспитания, а именно, выявления особенностей этнического воспитания детей корейского этноса занимается старший преподаватель Е.Н. Цай. Тема ее исследования: «Особенности этнического воспитания корейцев в условиях Казахстанского мегаполиса».

Кандидатская диссертация А.Б. Калиевой «Воспитание элиты в частных школах Великобритании (историко-педагогический аспект)», защищенная в 2004 году, посвящена изучению тенденций развития частных школ Великобритании в воспитании национальной элиты с учетом генезиса прогрессивных педагогических идей английских просветителей. В работе проводится анализ механизмов адаптации позитивного зарубежного опыта, и изучаются возможности применения этих механизмов в условиях развития казахстанской науки.

Диссертация Ж.М. Алибековой «Формирование управленческой культуры педагога на основе интеграции инновационных технологий Казахстана и Германии» посвящена раскрытию сущности управленческой культуры педагога Казахстана и Германии. А совершенствованием процесса подготовки будущего учителя иностранного языка на основе американского опыта можно ознакомиться в диссертационном исследовании Д.С. Байкенжиной «Профессиональная подготовка учителя иностранного языка на основе интеграции отечественных и зарубежных технологий обучения».

Впервые в казахстанской педагогике сравнительное изучение профессиональной подготовки учителей было осуществлено К.С. Мусиным. По его мнению, многовекторное развитие профессиональной подготовки учителей в Казахстане должно совершенствоваться на основе научно-обоснованной сравнительно-педагогической характеристики современного состояния и тенденций развития: государственной политики в области педагогического образования; диалектической взаимосвязи теоретических педагогических направлений профессиональной подготовки учителей с философией и психологией; систем непрерывного педагогического образования за рубежом.

Компаративисты Казахстана сегодня активно продолжают исследования в области сравнительной педагогики. Постоянно появляются новые работы, исследующие различные аспекты проблемы. Так, Л.А. Кулакова описывает преимущества и недостатки кредитной системы обучения в США и Европе и возможность использования позитивного опыта в системе казахстанского высшего образования. Сравнительный анализ реализации послевузовских программ подготовки магистрантов в вузах Малайзии, одно из самых динамично развивающихся стран Юго-Восточной Азии осуществлен в работе Г.Б. Шахметовой.

Таким образом, проведенный анализ диссертационных сравнительно-педагогических исследований позволяет сделать некоторые выводы о **закономерностях развития сравнительной педагогики Республики**

Казахстан:

1) В сравнительно-педагогических исследованиях эволюция образования рассматривалась на фоне социально-экономического, политического и культурного развития изучаемых стран и регионов. Поэтому обстоятельная характеристика системы образования той ли иной страны и ее сопоставление с системой Казахстана потребовал выхода за собственно педагогические рамки, использования содержательных данных, методического инструментария и источников смежных наук: социологии, политологии, культурологии, демографии.

2) Анализ проблем взаимодействия национальных педагогических культур в исследованиях основывается на процедуре сравнения. Одной из функций сравнительной педагогики является выявление специфических черт этих культур, поскольку национальное своеобразие здесь очень велико и даже самые общие тенденции развития образования и педагогики нередко проявляются в каждой стране в своеобразных формах, не имеющих аналогов за рубежом. В условиях расширяющейся глобализации современного мира развиваются процессы как взаимопроникновения и взаимообогащения разных культур, так и их конфронтации, нередко принимающей острый характер. Это порождает новые закономерности, имеющие прямое отношение к практике образования и воспитания.

3) Существенной особенностью современной эпохи является расширение круга вопросов, выходящих за рамки национальных интересов и приобретших общечеловеческое значение. Их разумное разрешение объективно должны соответствовать национальным интересам и ценностям. В идеале, конечно, педагогическая наука и система образования стремиться к постепенному сглаживанию границ между общечеловеческими и национальными ценностями. Об этом так выразительно написал Б.Вульфсон «Хотелось бы, конечно, чтобы границы между постепенно сглаживались, чтобы общечеловеческие ценности более выразительно окрашивались в национальные цвета, а национальные ценности все больше наполнялись

общечеловеческим содержанием»

4) Исследования казахстанских компаративистов, прежде всего были направлены на выявление общих закономерностей в системе образования, поскольку современная жизнь предъявляет известный комплекс аналогичных требований к системе образования разных стран, определенное сходство обнаруживается и в поисках решения ряда общих проблем. Среди них – демократизация, гуманизация и гуманитаризация образования, его соответствие задачам развития личности и объективным требованиям общественного производства, новые формы нравственного и гражданского воспитания, модернизация содержания и методов обучения и т. п.

В условиях реформирования системы образования Республики Казахстан, растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотнесения с тенденциями развития образования.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные системы образования, в которых появляются одинаковые тенденции развития при сохранении разнообразия. Так, к одинаковым тенденциям относятся демократизация образования; гуманизация, которая направлена на переход от технократического к гуманистическому знанию и закрепление общечеловеческих ценностей; информатизация образования; диверсификация образования. Следствием диверсификации являются новые свойства образования, такие как вариативность (выбор варианта траектории обучения или образовательных программ), профильность (выбор профиля обучения в старшей ступени среднего образования) и др. [16].

Характеристика глобальных тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность, какой бы локальный вопрос ни был непосредственным объектом изучения. Без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире, а некоторые побочные явления, связанные с особенностями той или иной страны или региона, могут быть ошибочно

приняты за общую закономерность.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня. Общими для мирового образовательного пространства начала XXI века являются:

- *Первая тенденция* – это повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

- *Вторая тенденция* заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

- *Третья тенденция* предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человеко-ориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики.

На современный этап развития образования серьезное воздействие оказывают различные процессы, происходящие в мировом сообществе: от глобализации, развития информационно-коммуникационных технологий до развития рыночных отношений.

Глобализация представляет собой процесс стремительного формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе новых, преимущественно компьютерных технологий. Глобализация, в отличие от интеграции, высшей стадией которой она является, началась в 90-х годах XX века. В повседневный лексикон вошли понятия «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование». Проблема влияния глобализации на систему образования является многоуровневой и многоаспектной. Что касается аспектов глобализации образования, то они могут быть самыми различными – политическими, экономическими, институциональными, юридическими,

культурными и т.д.

На современном этапе одной из главных движущих сил процесса глобализации является развитие информационно-коммуникационных технологий, воздействующих на сознание, образ жизни людей, их образование, содержание их деятельности, а также на содержание и формы взаимодействия правительства и гражданского общества. Учитывая важность развития информационного общества как будущей основной матрицы развития XXI века, главами восьми государств ведущих индустриальных стран мира в 2000 году на их встрече в Окинаве была принята Окинавская Хартия глобального информационного общества. В Хартии, в частности, говорится о дальнейшем развитии и укреплении человеческого потенциала, заключающегося в уделении повышенного внимания базовому образованию, о расширении возможностей пожизненного обучения с упором на развитие навыков использования информационных технологий, о содействии подготовке специалистов в сфере информационных технологий, об укреплении нормативного регулирования этих процессов и др.

Не менее важным условием в сфере образования является развитие рыночных отношений, его открытость, подразумевающая способность национальной системы образования гибко реагировать на глобальные тенденции и проблемы в образовании, на рынке труда, помогать решать проблемы средствами образования и таким образом развиваться самим. Как для развитых, так и для развивающихся стран актуальными остаются проблемы, связанные не только с качеством образования, которое сегодня воспринимается как современность образования и его востребованность в последующей деятельности человека, но и его доступностью, эффективностью образовательных систем, непрерывностью и открытостью образования. Для развитых стран проблема качества образования решается в рамках перехода к фактически всеобщему высшему образованию, а для развивающихся стран – в рамках обеспечения полноценного среднего образования. По оценке ООН, образование от начальной школы до

непрерывного обучения на протяжении всей жизни – ключ к новой глобальной экономике.

Задачи сравнительной педагогики в Республике Казахстан на современном этапе связаны с интенсивным развитием методологических основ сравнительной педагогики: анализом реформ образования и воспитания в наиболее развитых странах, результатов и проблем, возникающих в ходе их реализации; усилением развития прогностического направления сравнительно-педагогических исследований.

В соответствии с постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 января 1996 года №56 «О плане действий Правительства Республики Казахстан по углублению реформ на 1996-1998 годы» была разработана Государственная программа реформы и развития образования Республики Казахстан [86].

Главной целью Государственной программы реформы и развития образования Республики Казахстан [34], является сохранение и развитие потенциала системы образования Республики Казахстан, создание нормативно-правовых, организационных и содержательных основ для проведения в жизнь принципов государственной политики в сфере образования, соответствующей требованиям демократизации политической, экономической и социальной жизни казахстанского общества, зафиксированных в Законах Республики Казахстан «Об образовании» и «О высшем образовании», действующих нормативно-правовых актах, решениях высших органов законодательной и исполнительной власти.

Будучи мобилизационным инструментом реформирования и развития системы образования. Государственная Программа содержит в себе стратегию и тактику действий, представленную комплексом мероприятий, увязанных по ресурсам, исполнителям и ожидаемым результатам. В программе раскрыты основные цели и задачи реформирования и развития системы образования и ожидаемые результаты, которые будут достигнуты выполнением намеченных задач.

Основными направлениями реформирования системы образования определены:

- управление образованием;
- научно-методическое и кадровое обеспечение;
- законодательное регулирование процесса реформирования и развития образования;
- материально-техническое обеспечение;
- социальная защита;
- международное сотрудничество;
- осуществление языковой политики в системе образования;
- информатизация образования;
- финансирование Государственной программы.

При разработке Государственной программы было учтено, что государственная политика в процессе реформирования образования, как в Казахстане, так и в развитых странах мира, определяется законодательством, управлением и финансированием. От каждого из этих звеньев зависит в целом успех проводимых реформ.

Важнейшими условиями обеспечения успеха в процессе реформирования и развития образования являются: научная концептуальность проводимых реформ, обеспечивающая прогнозирование развития системы образования и личности; учет особенностей и реальной практики; создание вариативной и инвариантной модели системы образования, как педагогической интерпретации правовых норм и отношений.

В сфере образования Республики Казахстан возросла инновационная активность, начали интенсивно развиваться учебные заведения нового типа, в том числе негосударственные, налаживаться международные связи и сотрудничество. Образовательные организации стали находить дополнительные источники финансирования для укрепления материальной базы, социальной поддержки своих работников и учащихся. В вузах и ссузах получила развитие практика набора абитуриентов на договорной основе.

Назрела необходимость применения в системе образования обновленных программ, адаптированных к новым социально-экономическим условиям [87].

Таким образом, изменения которыми сопровождаются процессы в системе образования РК создают **следующие тенденции** в развитии сравнительной педагогики:

1) Динамичность в сфере образования способствовала развитию законодательной и нормативно-правовой базы системы образования. Принятый в июне 1999 г. Закон «Об образовании» определил структуру модели национальной системы образования и расширил самостоятельность учебных заведений, закрепил конституционный принцип обязательности и бесплатности среднего образования.

2) В Законе была объявлена программа обязательного и бесплатного охвата всех пяти-шестилетних детей дошкольной подготовкой.

3) В содержании образования утверждался приоритет общечеловеческих ценностей в сочетании с национальными традициями.

4) Важнейший шаг по реформированию образовательной системы Казахстана был сделан в 2001 году, когда Министерство образования республики утвердило Классификатор направлений и подготовки специальностей высшего профессионального образования, в соответствии с которым было произведено укрупнение перечня специальностей. Это позволило приблизить их набор к требованиям, предъявляемым международными образовательными стандартами и, в частности, Лиссабонской конвенцией по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию, которую Казахстан подписал раньше других стран СНГ. Столь же активно Казахстан включился в «Болонский процесс», заявив о переходе на трехуровневую систему подготовки кадров: бакалавриат (высшее образование) – магистратура -- PhD (послевузовское образование).

5) В соответствии с Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2005 - 2010 годы предусмотрен переход с 2008 года на 12-летнее среднее общее образование.

Постановлением Правительства и РК от 19 июля 2006 года № 681 утвержден План мероприятий по переходу на 12-летнее среднее общее образование.

б) Завершающим уровнем среднего общего образования 12 - летней школы является организация профильного обучения. Часть выпускников основной школы продолжают обучение в профильных классах, профильных школах, гимназиях, ресурсных центрах и др. Профильное обучение будет осуществляться по трем направлениям:

- естественно-математическому;
- социально-гуманитарному;
- технологическому.

Тенденции развития сравнительной педагогики в Казахстане рассмотрены нами в соответствии с логикой анализа развития системы образования.

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

Развитие системы образования в Республике Казахстан, вследствие растущей и углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости всех стран и народов мира, невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. Мы определили следующие три направления развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан:

- 1) Создание Совета по сравнительной педагогике.
- 2) Выделение и утверждение сравнительной педагогики как научной области и университетской дисциплины.
- 3) Осуществление кандидатских и докторских диссертационных исследований по сравнительной педагогике.

Получают дальнейшее более глубокое развитие как вопросы методологии и методики сравнительно-педагогических исследований, так и практические вопросы реформирования систем образования как политика и планирование образования, экономика образования, социология образования

и др. Создание в Казахстане Центра сравнительного образования, издание по данной проблематике специального журнала, послужило целенаправленному объективному анализу мировых образовательных систем, в интересах совершенствования образования.

Тенденция развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан на современном этапе связаны с интенсивным развитием методологических основ сравнительной педагогики: анализом реформ образования и воспитания в наиболее развитых странах, результатов и проблем, возникающих в ходе их реализации; усилением развития прогностического направления сравнительно-педагогических исследований.

Выводы по первой главе

Возникновение сравнительной педагогики обычно связывают с публикацией в 1817 году французским ученым Марком-Антуаном Жюльеном брошюры «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», где был дан анализ школьно-педагогического опыта Франции и Швейцарии.

Ученые-компаративисты, отрабатывая технологию исследований, отдают предпочтение изучению школьно-педагогического опыта стран с ярко выраженными различиями. Особое значение придается преодолению терминологических разночтений. К примеру, в разных языках вкладывается далеко не одинаковое содержание в понятия «воспитание», «среднее образование», «высшее образование» и т. д. Имеются серьезные разночтения в понимании содержания сравнительно-педагогических исследований. Ряд ученых (В. Маллинсон, например) исходят из понимания воспитания как следствия национальной психологии. Другие ученые (Б. Барбер, Б. Холмс) рассматривают сравнительную педагогику, прежде всего, как науку социальную. Сравнительную педагогику не следует больше рассматривать только как дисциплину, претендующую на определение своей идентичности (постоянно подвергающейся сомнению всем ходом событий) в контексте философии науки.

Среди новых задач сравнительных исследований – идентификация характеристик локальных культур во все более «глобализирующемся мире», анализ контекстуальных факторов, влияющих на образование.

Процесс формирования современной сравнительной педагогики в Республике Казахстан приходится на 90-е годы XX столетия. Развитие системы образования в Республике Казахстан, вследствие растущей и углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости всех стран и народов мира, невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. Мы определили следующие три направления развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан:

- 1) Создание Совета по сравнительной педагогике.
- 2) Выделение и утверждение сравнительной педагогики как научной области и университетской дисциплины.
- 3) Осуществление кандидатских и докторских диссертационных исследований по сравнительной педагогике.

Получают дальнейшее более глубокое развитие как вопросы методологии и методики сравнительно-педагогических исследований, так и практические вопросы реформирования систем образования как политика и планирование образования, экономика образования, социология образования и др. Создание в Казахстане Центра сравнительного образования, издание по данной проблематике специального журнала, послужило целенаправленному объективному анализу мировых образовательных систем, в интересах совершенствования образования.

Задачи сравнительной педагогики в Республике Казахстан на современном этапе связаны с интенсивным развитием методологических основ сравнительной педагогики: анализом реформ образования и воспитания в наиболее развитых странах, результатов и проблем, возникающих в ходе их реализации; усилением развития прогностического направления сравнительно-педагогических исследований.

Глава II. МАТЕРИАЛЫ, МЕТОДЫ, ПРИМЕНЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Комплекс методов сравнительно-педагогического исследования и особенности их использования

Объект исследования – сравнительная педагогика как самостоятельная отрасль научного знания.

Предмет исследования – процесс развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан.

В ходе нашего исследования научные методы применялись в комплексе, дополняя друг друга. Решение поставленных задач в исследовании стала основой для отбора следующего комплекса методов.

Описательный метод был использован для описания внешних признаков, черт, характеристик педагогических явлений. Основные требования при анализе является точность, объективность накопленной информации, систематизация фактов.

Статистический метод применяли для анализа полученных количественных показателей сравниваемых объектов. Отметим, что применение этого метода сопровождается некоторыми сложностями, то есть, если мы рассматриваем развитие образования тех или иных стран, в этом контексте количественный рост — не всегда является индикатором позитивных изменений в образовании, во-вторых, казахстанские статистические данные и параметры не поддаются международному сравнению.

Исторический метод применялся для глубокого понимания и изучения истоков формирования системы образования и развития истории педагогической мысли и деятельности.

Социологический метод был необходим для определения соответствия потребностей общества и организации. Он проводит оценку этого соответствия.

Сравнительный метод – основной метод в сравнительной педагогике. В большинство случаев для сравнения развития образования стран, нахождения общих и различных сторон мы применяли метод «**Диаграмма Венна**»². Метод очень удобен и практичен в применении и при исследовании первым шагом является разработка показателей сравниваемых объектов.

Мы попытались использовать и следующие аналитические методы, такие как: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция. Они помогали нам глубже понимать исследуемую проблему, детальный анализ аналитическим методам в контексте нашего предмета исследования дан в таблице 2.1.

Таблица 2.1. – Аналитические методы, использованные в исследовании

	Аналитические методы	Определение
1.	Анализ	В гуманитарной энциклопедии дается краткое определение этому понятию: «Анализ (образовано от греческого слова: <i>αναλυσις</i> – разделение, расчленение). Анализ – это процедура мысленного или материального разделения целостного объекта (предмета, явления, процесса) на составляющие части (признаки, свойства, отношения) с целью их изучения» [32].
2.	Синтез	В гуманитарной энциклопедии дается краткое определение этому понятию: «Синтез (образовано от греческого слова: <i>σύνθεσις</i> – соединение, сочетание, составление). Синтез – это процедура мысленного или

² Метод «Диаграмма Венна» назван так по имени английского логика Джона Венна. Свободные места в каждом из кругов используются для записи различий; общая часть, образованная при перекрещивании кругов – для записи сходных черт.

		материального соединения выделенных в процессе анализа частей (признаков, свойств, отношений) некоторого объекта в единое целое» [32].
3.	Обобщение	В философском энциклопедическом словаре дано следующее определение этому понятию: «Логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию (напр., переход от понятия «теплота» к понятию «энергия», от геометрии Евклида к геометрии Лобачевского), а также результат этого процесса: обобщенное понятие, суждение, закон науки, теория. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности, проникновение в ее сущность» [185].
4.	Абстрагирование	В гуманитарной энциклопедии дается краткое определение этому понятию: «Абстрагирование (образовано от латинского слова: abstractio – отвлечение, отделение, исключение). Абстрагирование — это мыслительная деятельность, направленная на получение абстракций – идеальных (не существующих в действительности) предметов, которыми могут быть как отдельно взятые представления, категории, понятия, теории и другие, так и их системы» [32].
5.	Индукция	В гуманитарной энциклопедии дается краткое определение этому понятию: «Индукция (образовано от латинского слова: inductio – наведение). Индукция — это познавательная процедура, посредством которой из сравнения наличных фактов выводится обобщающее их утверждение» [32].
6.	Дедукция	В гуманитарной энциклопедии дается краткое определение этому понятию: «Дедукция (образовано от латинского слова: deductio – выведение). Дедукция – это логико-методологическая процедура, посредством которой осуществляется переход от общего к частному в процессе рассуждения [32].

В Энциклопедии по сравнительному образованию (1988; Оксфорд) [182] приводится перечень важнейших проблем современной сравнительной педагогики (компаративистики). Они следующие:

- экономика образования;
- политика и планирование в сфере образования;
- дошкольное воспитание;
- начальное и среднее образование;
- высшее образование;
- процесс преподавания и подготовки педагогических кадров;
- содержание образования;
- неформальное образование (дистанционное обучение);
- образование взрослых;
- статистика по образованию.

Как видим, в проведении сравнительно-педагогических исследований в современном мире акцент делается на получение результативности, поэтому большей степени освещается образовательная практика сравниваемых стран. Это объясняется тем, что сравнительные научные исследования проводятся с целью улучшения образовательной практики, иными словами, наука определяет будущее образования.

По направленности и содержанию сравнительно-педагогические исследования подразделяют на две группы:

1-группа: страноведческие исследования;

2-группа: проблемные исследования.

Страноведческие исследования изучают образы и цельные образовательные системы конкретной страны, тенденции и проблемы ее развития. Страноведческие исследования проводятся на большом материале, то есть берутся несколько или целые группы стран и такое выполнение исследования создает определенную сложность для исследователя, поскольку требования высокие, во-первых, исследователь должен знать и понимать ситуации в сфере образования не только одной страны, а

нескольких стран, во-вторых, как мы уже отметили выше, сложно разработать четкие критерии сравнения. Поэтому некоторые исследователи выбирают бинарные (парные) сопоставления, такими примерами можно ознакомиться в таблице 2.2.

Таблица 2.2. – Бинарные (парные) сопоставления в сравнительно-педагогических исследованиях

№	Фамилия исследователя	Тема
1.	Б.А. Жетписбаева	«Этнопедагогические основы содержания воспитания в школах Казахстана и Германии»
2.	З. Кенесарина	«Сравнительный анализ социализации школьников в США и Казахстане»
3.	Ж.М. Алибекова	«Формирование управленческой культуры педагога на основе интеграции инновационных технологий Казахстана и Германии»

Проблемные исследования акцентируют свое внимание на анализе конкретных проблем образования, вариантах их решения. В каждом исследовании замечается индивидуальность авторов, каждый предлагает свое восприятие и понимание, свою позицию в исследуемой теме. С некоторыми примерами можно познакомиться в таблице 2.3.

Таблица 2.3. – Примеры исследования на анализ конкретных проблем

№	Фамилия исследователя	Тема
1.	Д.С. Байкенжина	«Профессиональная подготовка учителя иностранного языка на основе интеграции отечественных и зарубежных технологий обучения».
2.	А.Б. Калиева	«Воспитание элиты в частных школах Великобритании (историко-педагогический аспект)»
3.	Л.А. Кулакова	«Преимущества и недостатки кредитной системы обучения в США и Европе и возможность использования позитивного опыта в системе казахстанского высшего образования»

Научные методы исследований в целях сравнительного анализа в педагогике приобретает особое значение в начале XX века. Применение методов исследования зависит от глубины обозначенной проблемы. В контексте нашего исследования, нам было интересно рассмотреть следующие аспекты развития образования с точки зрения сравнительного анализа:

1. Анализ современного состояния и тенденций развития образования высшего образования в Казахстане и других странах.

2. Результаты сравнительного анализа особенностей, методологических подходов подготовки и повышения квалификации учителей в Республике Казахстан с подготовкой учителей других стран.

Нам важно было осветить глубину проблем в процессе реформирования системы образования через сравнительный анализ систем. Для этого был применен описательный метод, который предполагает сбор фактических материалов для понимания законов и закономерностей образовательной системы других стран.

В исследовании при изучении образовательной политики в разных странах на основе сбора и классификации данных о системах образования (изучение законодательств, оценка национальной системы, национальных традиций и социальных факторов развития образования) нами чаще был применен индуктивный метод сравнения.

Метод анализа и синтеза применялся в целях определения приоритетных направлений в зарубежном опыте. Наш анализ касался развития образования высшего образования, в частности формирование навыков критического мышления студентов, особенностей, методологических подходов подготовки и повышения квалификации учителей в Казахстане и других стран. В результате анализа мы смогли определить приоритетные направления в зарубежном опыте: а) внимание на

позитивных тенденциях; б) учет инновации; в) развитие педагогической науки.

В процессе исследования нам удалось применить и исторический метод, так как основу нашего исследования составили философско-педагогическое обоснование этой проблемы, социально-экономические и политические условия развития сравниваемой страны.

Анализ показал, что в каждом этапе развития сравнительной педагогики были заявлены Концепции, в содержании которых мы увидим, к какому научному методу отдавали приоритеты применения. На рисунке 2.1. отражены эти группы Концепций:

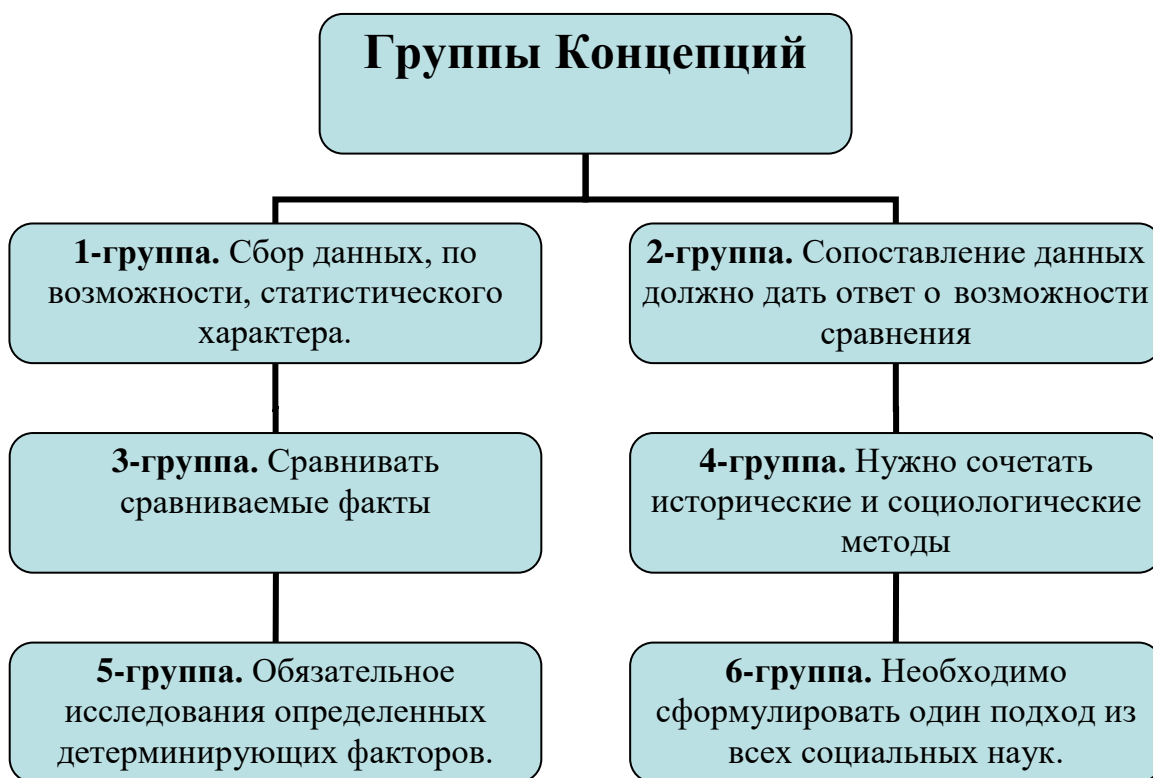


Рис. 2.1. Применение научных методов исследования.

1-группа: Концепции, созданные преимущественно в 60-х гг., предлагают уделить особое внимание сбору данных, по возможности, статистического характера. Яркий представитель этой тенденции Г. Бередэй (G. Bereday) утверждал, «что нужно на месте собирать данные об образовании в разных странах, зонах и культурах; сопоставляя их, оценить,

сравнимы ли эти данные, и тогда уже формулировать определенную исследовательскую гипотезу» [121].

2-группа: Концепции, выдвинутые в 70-80-х гг., полностью противоположные первым. Самым выдающимся представителем данной концепции, является Дж. Фаррел (J. Farrel). Он считает, «что сопоставление данных должно дать ответ о возможности сравнения» [121]. Согласно Дж. Фаррелу, «не данные, а гипотеза дает нам ответ на вопрос о возможности сравнения» [121]. Основой его концепции является точка зрения о том, что «подобие или разница не присущи данным, а являются характеристикой отношений между наблюдателем и данными и зависят преимущественно от концептуальных структур в сознании наблюдателя. Подобные данные для выполнения целей одного наблюдателя не будут подобными или будут подобными в другом отношении для выполнения целей другого наблюдателя» [121].

3-группа: к этой группе причисляются так называемые умеренные концепции, авторами которых являются Э. Кинг (E. King) и Дж. Лоуэрис (J. Lauwerys). Э. Кинг утверждает, что «все аспекты жизни одного народа важны для формирования образования на всех уровнях; действовать необходимо в соответствии с основным принципом в сравнительной педагогике: сравнивать сравниваемые факты. Независимо от того, содержится ли сравнимость в самих фактах, надо быть уверенным, что сравнение объективно и результативно» [89]. В специализированной литературе это явление часто определяется как «эквивалентность единиц сравнений». Философский подход выявляет и характеризует философскую основу конкретной образовательной системы. Одним из тех, кто остро критикует рассмотрение образовательных систем как результат, в основном, национального характера – Дж. Лоуэрис. По его мнению, «национальные традиции происходят от философской ориентации каждой нации; каждая образовательная система имеет социальную и политическую, философскую основы. Философская сущность какого-либо народа ясно определяет цели

образования». Исследуя образовательные системы США, Германии, Англии, Франции и СССР в 50-60-х гг., Дж. Лоуэрис делает вывод, что «их особенность является результатом исключительно философских концепций» [89]. Сегодня мы можем отметить, что философский подход используется только в комбинации с другими.

4-группа: Концепции представителей социологического подхода, к ним относятся Н. Ханс (N. Hans) и А. С. Андерсон (A. S. Anderson). Н. Ханс рассматривает сравнительную педагогику «как обособленную самостоятельную науку и, по его мнению, при сравнительных исследованиях нужно сочетать исторические и социологические методы» [115]. А. С. Андерсон скептически относится к конституированию сравнительной педагогики как самостоятельной науки и учебной дисциплины и считает, что «социология является основой сравнительных исследований образования» [115]. Сущность социологического подхода выражается в трактовке образования, прежде всего, как социальной институционализированной системы, которая имеет множество функций, то есть образование является социальной многофункциональной системой. Эта многофункциональность требует мультидисциплинарного рассмотрения.

Представители социологического подхода – Н. Ханс, А. С. Андерсон, Г. Бередэй, Б. Холмс (B. Holmes), Дж. Фишер (J. Fisher) и др. были против абсолютной монополии социологии. Они считали, что необходимо заимствование исследовательских возможностей из истории, экологии, антропологии. Согласно их определению, социология – это наука, которая может наилучшим образом раскрыть отношения между образовательной системой и политикой, обществом, экономикой. Исходя из этого, они рекомендовали учитывать следующие критерии в процессе сравнительных исследований систем образования:

- географическое расположение учебных заведений;

- количество и состав учащихся и преподавателей по этническому происхождению, языку, полу, возрасту, религии, социальной принадлежности;
- сущность образовательной организации;
- источники, размеры и распределение финансирования;
- артикуляцию образовательных единиц внутри и вне образовательных секторов и организации этих секторов;
- разные уровни учебных заведений согласно виду образования и профессиональной направленности [115].

5-группа: особенно близок к социологическому подходу культурологический подход, в котором присутствуют элементы факторной теории, прежде всего, требование обязательного исследования определенных детерминирующих факторов. Данный подход основывается на социологической и факторной концепциях Н. Ханса.

6-группа: Социально-научный подход сформулирован Г. Ноа (H. Noah) и М. Экштайном (M. Eckstein) в труде «Будущее науки в области науки о сравнительном образовании» («Toward Science of Comparative Education», 1969) и, несомненно, является самым общим подходом. По мнению Х. Ноа и М. Экштайна, сравнительные исследования образования не могут основываться только на историческом, философском, социологическом и каком-либо другом отдельном подходе. Необходимо сформулировать один подход из всех социальных наук.

В нашем диссертационном исследовании мы ориентировались на эти группы Концепций и применяли комплексные научные методы для освещения наших приоритетных сравнительно-педагогических проблем. Применение научных методов варьировалась исходя из целей и задач этапов исследования, которые охватывали следующие временные рамки:

Первый этап – (2011-2013-гг.) Осуществлен сбор материалов, литературы по проблеме исследования и его анализ с сравнительно-педагогической, научной точки зрения. Определены теоретические

принципы, концепция и методология исследования, изучен казахстанский, мировой передовой опыт педагогических идей. На этом этапе основой применения научных методов была Концепция 1 группы, то есть собирали данные об образовании в разных странах, зонах и культурах и определяли сопоставляемость полученных данных, результатом этой деятельности была написание научных статей с последующей публикацией.

Второй этап – (2013-2016-гг.) Осуществление системного анализа статистических и научных материалов. Для этого этапа основой послужили Концепции 3 и 4 группы, то есть учет национальных особенностей тех стран, у которых система высшего образования и подготовки, повышения квалификации учителей были приоритетны для нашего исследования. В процессе сравнительных исследований систем высшего образования разных стран учитывались следующие критерии:

- географическое расположение учебных заведений;
- сущность образовательной организации;
- разные уровни учебных заведений согласно виду образования и профессиональной направленности [115].

Третий этап – (2016-2018-гг.) Произведен анализ и обобщение результатов педагогического эксперимента, систематизирована и оформлена диссертационная работа, одновременно шла работа по апробации результатов исследования в университете «Орда» (г.Шымкент). Основой послужила 5 группа Концепций, то есть культурологический подход, в котором присутствуют элементы факторной теории, прежде всего, требование обязательного исследования определенных детерминирующих факторов. Для нас таким фактором было развитие навыков критического мышления, сопоставительного анализа у студентов. Наш анализ показал, что необходимость развития навыков критического мышления, сопоставительного анализа обусловлена:

- социальным заказом на подготовку компетентного выпускника, действующего не по указаниям, а вступающего в жизнь с уже сложившимся

опытом (творческим, духовным, личностным и т.д.) и сформированной системой аналитических навыков, при этом именно развитые навыки сопоставительного анализа, критического мышления, а «не многократное выполнение упражнений и решенных задач, делают ученика компетентным, поскольку позволяют осуществить возможность сравнить достигнутый результат деятельности ученика с желаемым, прогнозируемым. В процессе сравнения, сопоставления желаемого результата и достигнутого происходит преобразование взглядов ученика» [8, с. 4-5];

– современными требованиями к студенту в области формирования компетентностей в связи с реализацией государственных образовательных стандартов, в которых зафиксированы требования к программам по педагогическим дисциплинам.

На этом этапе осуществлен итог исследовательской работы, сделаны выводы и разработаны рекомендации по внедрению результатов в образовательный процесс ВУЗов.

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

Изучение мирового педагогического опыта способствует формированию открытого педагогического мышления, когда осваивается все целесообразное, что накоплено в образовании. При всей специфичности характеристик сравнительной педагогики отдельных стран в них отражены актуальные и общие для всех подходы к управлению, содержанию, формам, методам воспитания и обучения. Сравнительная педагогика позволяет приобщаться к таким ценностям в воспитании и образовании, которые лежат вне корпоративных, узко понимаемых социальных и национальных интересов.

Применяя научные методы исследования, в соответствии группам Концепций, мы смогли констатировать уникальность той или иной системы образования, это, несмотря на многочисленные общие характеристики. Обобщив полученные данные, проведённого сравнительно-педагогического

исследования мы можем констатировать, что результаты позволяют выявить интересные тенденции в развитии сравнительной педагогики в Республике Казахстан, внедрение которых в практику будет способствовать повышению эффективности системы образования.

2.2. Результаты сравнительного анализа методологических подходов подготовки и повышения квалификации учителей в Республике Казахстан и других стран

Реформирование системы образования требует адекватной законодательной политики (правового обеспечения), соответствующего финансирования, совершенствования управления и планирования и определяется целями, стоящими перед обществом и правительством.

Ниже в таблице 2.4. показаны общие тенденции в развитии педагогического образования в мире.

Таблица 2.4. – Общие тенденции в развитии педагогического образования в мире

№	Общие тенденции
1.	Возрастание в подготовке учителей роли университетов - многопрофильных учебных заведений, которые одновременно готовят и к другим специальностям и профессиям.
2.	Средний возраст учителей повышается, их состав становится более стабильным, в их составе все больше работает учителей-женщин.
3.	Повышены требования к поступающим в педагогические учебные заведения (ставшие университетами)
4.	Усилилось внимание к профессиональной ориентации на профессию учителя в школе, семье и вузе.
5.	Проблема разработки эффективной программы обучения, в которой нашли бы отражение все достижения науки, связанные с совершенствованием педагогического образования.
6.	Несмотря на незначительное уменьшение часов, уделяемых на психолого-педагогические дисциплины в вузах и колледжах в Республике Казахстане, Кыргызской Республике, России, Англии и США, количество этих дисциплин возросло.

7.	Увеличена продолжительность прохождения педагогической практики в школе.
8.	Резко изменилось в положительную сторону отношение к проблеме профессиональной адаптации молодых учителей.
9.	Проблеме повышения квалификации учителей после завершения курса педагогической подготовки стали уделять больше внимания.

Полная характеристика общих тенденций способствует лучшему пониманию ситуаций в развитии педагогического образования мира.

Возрастание в подготовке учителей роли университетов — многопрофильных учебных заведений, которые одновременно готовят и к другим специальностям и профессиям (если в Англии и США эта тенденция проявилась десятилетия назад и процесс осуществлялся постепенно, то в Республике Казахстан в течение 5 лет число педагогических институтов с 25 в 1992 году сократилось до 2 в 1997 году – все они приобрели статус педагогических университетов и в дальнейшем большинство из них стали классическими университетами, в Кыргызской Республике, в России также наблюдалось значительное уменьшение педагогических институтов).

Средний возраст учителей повышается, их состав становится более стабильным, в их составе все больше работает учителей-женщин (но если в Англии и США это связано с улучшением их социально-экономического положения, то в Республике Казахстан, Кыргызской Республике и России молодежь уходит в бизнес, на более перспективные и высокооплачиваемые специальности).

Повышены требования к поступающим в педагогические учебные заведения (ставшие университетами), увеличен срок обучения (в США с 4 до 5 лет, в Англии – с 2 до 3 лет в колледжах и с 3 до 4-5 лет в университетах, в Республике Казахстан и России - с 5 до 6 лет).

Усилилось внимание к профессиональной ориентации на профессию учителя в школе, семье и вузе. Совершенствуются структура организации, формы и методы профессиональной ориентации в сравниваемых странах. Разрабатываются формы диагностики и тестирования

личности учащихся, их психофизиологических характеристик, устремлений и мотивов в процессе обучения в школе. Для нашего исследования было важным проанализировать эту тенденцию еще в других странах, таких как Турция и Украина. В докладе «Международные тенденции и инновации в профориентации» авторы останавливаются на инновационных примерах в профориентации трех стран: Республике Казахстан, Турции и Украины. Для нас интерес вызвали материалы по вовлечению семьи на профориентационную работу в школе и вузе.

В Республике Казахстан формальная профориентация предусмотрена рядом письменных руководств и политик. Однако существует также широкая практика неформальной профориентации. Практики профориентации и политики признают важность родителей, семей и сверстников в выборе карьеры, но не существует системной неформальной практики профориентации. Некоторые школы привлекают родителей, но обычно на разовой или срочной основе, когда результаты профориентационных тестов требуют особого внимания или когда сами родители активно участвуют в процессе. Роль родителей в выборе карьеры молодыми людьми.

В Турции нуклеарные и расширенные семьи занимают центральное место и имеют большое значение в процессе социализации и в развитии детей. Они могут служить образцом для подражания и могут очень влиять на решения молодых людей. Вовлечение родителей в систему образования восходит к концу 1990-х годов. Была введена комплексная программа, но она не могла быть реализована в дальнейшем и стала частью совместного вмешательства школ, сообществ и семей. Сегодня в системе образования хорошо понимают важную роль родителей в развитии своих детей. Исходя из этого, МНО и Генеральным директором непрерывного обучения разрабатываются программы обучения родителей. Дальнейшее сотрудничество между родителями, учителями и другим школьным персоналом, психолого-педагогическими центрами, другими школами, организациями и учреждениями, работающими для семьи, детей и молодежи,

а также усилия по вовлечению родителей в обучение и участие их детей в повседневной школьной жизни могут быть перспективными разработками в ближайшем будущем. Однако это должно быть приоритетным на политическом уровне. НПО также должны играть роль в расширении прав и возможностей родителей для лучшего понимания развития их детей и в предоставлении информации о системе образования, профессиях и рынке труда. Активное общение с родителями и предоставление им соответствующей информации, а также предложение профориентации для родителей и детей должны стать новыми путями расширения прав и возможностей родителей в стране. Эти тенденции можно продвигать на уровне политики и реализации.

В Украине родители активно участвуют в процессе выбора профессии для своих детей и оказывают значительное влияние на принятие ими решений. Родители, которые считают, что они не очень успешны в своей карьере, хотят, чтобы у их детей были лучшие возможности для личного и профессионального развития. В последнее время среди украинских родителей появилась тенденция оказывать детям финансовую поддержку для обучения за рубежом. Все больше и больше выпускников школ поступают в зарубежные колледжи и университеты, которых привлекает их практический и карьерный процесс обучения. Постоянные трансформации в мире труда и постоянные изменения на рынке труда заставляют украинскую молодежь чувствовать неуверенность в выборе карьеры. В то же время отсутствие профориентации в школах и университетах заставляет подростков обращаться к родителям за помощью в выборе правильной карьеры. К счастью, лучшие инновационные практики профориентации становятся все более популярными среди украинских родителей и их детей. Одним из ярких примеров поощрения первых шагов в выборе карьеры является национальный проект «Город профессий». Это крупное мобильное мероприятие, ориентированное на карьеру, которое ежегодно приглашает детей и их родителей узнавать больше о мире труда с помощью симуляций

работы в реальных условиях, и оно набирает огромные обороты с момента его проведения в 2014 году.

Проблема разработки эффективной программы обучения, в которой нашли бы отражение все достижения науки, связанные с совершенствованием педагогического образования, является главной задачей, без решения которой невозможно повысить качество подготовки учителей как по специальности, так и по психолого-педагогическому циклу.

Несмотря на незначительное уменьшение часов, уделяемых на психолого-педагогические дисциплины в вузах и колледжах в Казахстане, Кыргызстане, России, Англии и США, количество этих дисциплин возросло. При этом используются принципы элективности и интегративности. Повышены требования как к содержанию этих дисциплин, так и к качеству преподавания. Вводятся интенсивные, развивающие методы обучения, усиливается применение компьютеров при обучении. Аналогичная картина наблюдается при преподавании специальных и методических дисциплин. В Англии и США усилилось внимание к общим и гуманитарным дисциплинам. Необходимо отметить, что в Республике Казахстан, в России и в Кыргызской Республике при подготовке будущих учителей больше внимания уделяется методической подготовке по каждому предмету. В Англии и США в связи с преобладанием прагматического и рационалистического подхода при профессиональной подготовке учителей в вузе, больше внимания уделяется обучению практических знаний, навыков и умений.

В США и, особенно в Англии, **увеличена продолжительность прохождения педагогической практики в школе**, в то время как в Казахстане и России в связи с переходом на университетское образование, продолжительность педагогической практики сокращена. В период прохождения педагогической практики больше стало уделяться развитию у будущих учителей самостоятельности и активности в приобретении практических навыков в будущей профессии. По Кыргызской Республике ситуация по подготовке кадров в системе школьного образования, по

прохождению педагогических практик отчетливо показана в докладе, который был сделан в рамках исследования³ проекта МОН Кыргызской Республики, финансируемого АБР «Проект развития сектора: Укрепление системы образования». В исследовании принимали участие 200 студентов вузов и колледжей страны. ГОС предполагает обязательное прохождение педагогической практики во время обучения (до выпуска и до начала периода отработок по распределению). В рамках исследования была попытка выяснить, насколько прохождение практики действительно эффективно и помогает будущим педагогам в освоении профессии.

Следует констатировать положительный факт: 81% респондентов сказали, что знания и навыки, полученные в университете, пригодились им во время прохождения педагогической практики или отработки по распределению – им было легко ориентироваться на практике. В то же время 19% отметили, что полученные знания и навыки только частично пригодились в профессиональном плане.

В Англии и США, резко изменилось в положительную сторону отношение к проблеме профессиональной адаптации молодых учителей. Об этом говорит возросшее число работ по исследованию психологических, социальных и других аспектов этой проблемы. При этом рассматриваются вопросы как профессионального становления молодых учителей, так и атмосферы школы как социальной среды, вопросы взаимоотношений с наставниками, коллегами и администрацией школы. В Казахстане создаются Центры информационных технологий в школах и ВУЗах в целях развития навыков цифровизации, адаптации. Такие Центры призваны помочь в проблеме профессиональной адаптации молодых учителей. Кыргызская Республика также инициирует различные нововведения в области профессиональной адаптации молодых учителей, например, создание

³ «Исследование эффективности и качества системы подготовки и переподготовки/повышения квалификации работников системы школьного образования(управленческие кадры образовательными учреждениями (директора и завучи), руководители школьных методических объединений, заведующие районных образовательных организаций, методисты районного уровня)», проведенных в рамках проекта, финансируемого АБР «Проект развития сектора: Укрепление системы образования».

наставнической практики в школах через усиление работы методических объединений. Если еще раз обратиться к исследованию проекта АБР, мы можем констатировать, скольким молодым специалистам необходима поддержка в адаптации. Из 200 опрошенных респондентов 80% (160 человек) подтвердили, что хотели бы развивать карьеру в педагогической деятельности, т.е. можно сказать, что 80% государственных грантов, выделенных на подготовку педагогических кадров, вернутся в систему школьного образования. При этом 47,8% из числа согласившихся продолжить работать по профессии отметили, что хотели бы развивать свою карьеру в качестве хорошего и востребованного педагога; 16,5% хотели бы стать специалистами по методической работе, или работниками организаций в сфере образования (МОН КР, различные НПО и т.д.), или руководителем образовательной организации. 2,6% отметили другое.

Проблеме повышения квалификации учителей после завершения курса педагогической подготовки стали уделять больше внимания. При составлении программ на курсах повышения квалификации стали учитываться пожелания и требования учителей, применяется личностно-ориентированные методики обучения. Интересен опыт повышения квалификации в Англии, США, России в учительских центрах. Такие центры созданы на базе школьного округа (местного отдела образования) или какой-либо школы. Не меньший интерес вызывают программы повышения квалификации учителей, ориентированные на нужды школы.

В Кыргызской Республике повышение квалификации осуществляется через программы и модули, реализуемые РИПК и ППР при МОН КР, областными институтами образования и областными методическими центрами, а также вузами и другими государственными, муниципальными, негосударственными и др. организациями, имеющими лицензию на данный вид деятельности.

Согласно Положению⁴ о ПКПРРО «повышение квалификации педагогических и руководящих работников - это составная часть непрерывного профессионального образования, осуществляемая с целью повышения уровня их профессиональных знаний, совершенствования их деловых качеств, а также обновления теоретических знаний и практических навыков в связи с повышением требований к квалификации специалистов и необходимостью освоение современных способов решения профессиональных задач».

При этом основанием для направления педагогических и руководящих работников на плановое повышение квалификации являются:

- наступление очередного срока повышения квалификации;
- рекомендация аттестационной комиссии;
- назначение работника на вышестоящую должность».

Согласно Положению ПКПРРО «целями повышения квалификации являются:

1. повышение уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников;

2. удовлетворение потребности педагогических и руководящих работников в получении новейших знаний (предметных, психолого-педагогических, общекультурных и др.),

3. в приобретении опыта организации учебного процесса в соответствии с современными тенденциями развития образования, в освоении современных способов решения профессиональных задач, поставленных перед образовательными организациями, в том числе в рамках документов концептуального и стратегического значения Кыргызской Республики;

⁴ Положение о порядке повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования Кыргызской Республики, утвержденное приказом министра образования и науки Кыргызской Республики № 786/1, от 20 июня 2017 года (далее Положение о ПКПРРО).

4. профессиональное развитие педагогических и руководящих работников путем расширения и углубления дополнительного профессионального образования».

В целом Положение о ПКПРРО, являясь частью комплексного пакета документов о повышении квалификации, это относительно новый документ, характеризующий новый этап реформ в образовании.

Важным документом, который будет влиять на развитие кадров для школьной системы образования является недавно разработанная программа «Новый учитель». В этой программе предлагается многоуровневый механизм непрерывного профессионального развития, который включает в себя различные курсы и программы. В соответствии с данной программой педагог сможет выстроить индивидуальную траекторию своего развития и получит возможность персонифицированного финансирования повышения квалификации.

Программа поддержки и профессионального развития учителей Кыргызской Республики "Новый учитель" и Положение о непрерывном профессиональном развитии учителей, утвержденное приказом министра образования и науки Кыргызской Республики № 785/1, от 20 июня 2017 года (далее Новый учитель).

Программа «Новый учитель» является стратегическим документом, определяющим цели, задачи и основные направления по стимулированию профессионального развития учителей и руководителей общеобразовательных организаций Кыргызской Республики с целью повышения качества общего школьного образования в стране.

Как указано в программе в ее основе «лежат следующие положения:

- учителя являются профессионалами своего дела;
- профессиональное развитие основывается на стандартах;
- профессиональное развитие учителя - непрерывный процесс, связывающий этапы первоначального педагогического образования, введения в профессию и постоянного повышения квалификации».

Положение о непрерывном профессиональном развитии педагогов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. Цель НПР - личностно-профессиональное развитие педагога в постоянно меняющихся экономических, социальных, профессиональных условиях деятельности, обеспечивающее его конкурентоспособность и соответствие требованиям современной системы образования. Непрерывное профессиональное развитие осуществляется через профессиональное педагогическое образование, введение в профессию, повышение квалификации и совершенствование профессионализма на рабочем месте. Повышение квалификации осуществляется через программы и модули, реализуемые РИПК и ППР при МОН КР, областными институтами образования и областными методическими центрами, а также вузами и другими государственными, муниципальными, негосударственными и др. организациями, имеющими лицензию на данный вид деятельности.

Таким образом, анализ проанализированных документов по повышению квалификации учителей в Кыргызской Республике показал, что с большой долей уверенности можно заявить, что в целом нормативная и документационная база для системы повышения квалификации работников образования сформирована, она позволяет национальной системе образования успешно реализовать задачу создания развивающей и адаптивной системы повышения квалификации.

В Республике Казахстан инициативы на национальном уровне в отношении обновления системы подготовки педагогических кадров, отвечающей международным тенденциям, прослеживаются в текущий момент, и проводятся мероприятия по модернизации структуры на каждом указанном этапе. Схематически подготовка учителей для средних школ представлена следующим образом (схема 2). Данные аспекты должны системно и взаимосвязано отражаться в работе по совершенствованию процесса подготовки педагогических кадров.

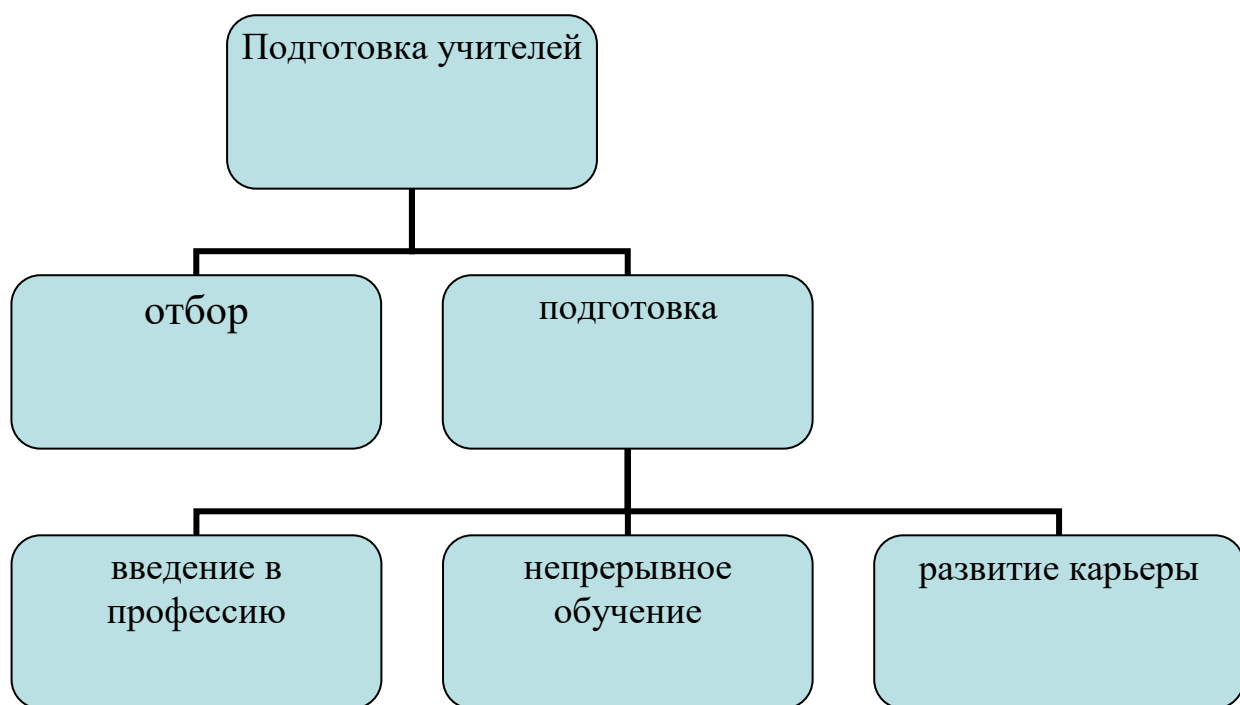


Рис. 2.2. – Подготовка учителей для средних школ.

В Республике Казахстан 2015 году было принято решение о введении творческого экзамена для абитуриентов педагогических специальностей с 2016 года. Нововведение будет нацелено на выявление склонности претендента к педагогической деятельности и на повышение престижа профессии учителя. Согласно текущему пояснению, экзамен будет состоять из двух этапов: психологического тестирования и решения педагогической ситуации. Введение экзамена обусловлено необходимостью качественного отбора абитуриентов, искренне желающих стать учителем.

Помимо требований к отбору необходимо проанализировать насколько привлекательна профессия учителя для будущих абитуриентов. Краеугольным камнем в системе совершенствования системы подготовки учителей является именно укрепление морального облика профессии. С целью повышения престижа педагогической сферы проводится работа по формированию положительного имиджа педагога в обществе. Организуются конкурсы «Учитель года», акции, совместные проекты со СМИ, мастер-классы, форумы педагогов-новаторов, конкурсы, научно-практические семинары и симпозиумы, семинары-тренинги и круглые столы. Согласно

Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы будет разработан проект «Педагог-2020» по продвижению профессии педагога в пятерку самых востребованных специальностей среди абитуриентов [4].

В процессе выбора будущей профессии стоит вопрос заработной платы в качестве одного из главных мотиваторов для выбора. Текущая ситуация в Казахстане требует пересмотра размера заработной платы учителей. Согласно Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, утвержденной 7 декабря 2010 года № 1118 [5], планировалось повысить среднюю заработную плату педагогических работников к 2015 году и приблизить ее к заработной плате в частном секторе экономики. Заработная плата в сфере образования находится на самой низкой отметке по стране, находясь ниже сферы сельского, лесного и рыбного хозяйства, услуг водоснабжения; канализационных систем, контроля над сбором и распределением отходов, на 17 902 тенге ниже среднемесячной зарплаты в сфере здравоохранения и социальных услуг, на 26 657 тенге меньше сферы искусства, развлечения и отдыха. Финансовая составляющая при начальном выборе профессии и в процессе работы является одним из ключевых аспектов, определяющих уровень заинтересованности в выборе профессионального пути. Низкий заработок относят к факторам, снижающим удовлетворенность профессией [7].

В Кыргызской Республике идентичная ситуация, из 20% отказавшихся продолжать профессиональную деятельность или еще сомневающихся, большая часть указала основную причину такого решения - низкую заработную плату педагога, на втором месте по популярности – низкий статус преподавателя в обществе, на третьем месте – сама профессия педагога неинтересна.

В 2000/2001 году в США было проведено исследование причин ухода из профессии учителей, которые проработали в школе от одного до трех лет и всех остальных учителей [8]. Учителя с опытом работы от одного до трех

лет выделяли следующие основные причины ухода из школы:

1. Получение дополнительного образования для улучшения карьерных перспектив в сфере или вне сферы образования;
2. Получение лучшей заработной платы или социального пакета;
3. Работа в другой области;
4. Неудовлетворенность служебными обязанностями;
5. Смена места жительства;
6. Беременность, воспитание детей.

В то же время, все остальные учителя отметили следующие основные причины ухода из профессии:

1. Достижение пенсионного возраста;
2. Работа в другой области;
3. Получение лучшей заработной платы или социального пакета.

Согласно Классификатору специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан, утвержденному Приказом Комитета по техническому регулированию и метрологии Министерства индустрии и торговли Республики Казахстан от «20» марта 2009 года №2 131-од. [10] и Перечню профессий и специальностей, получение которых в заочной, вечерней формах и в форме экстерната не допускается и Правил выдачи разрешения на обучение в форме экстерната в организациях образования, реализующих образовательные программы высшего образования, утвержденных Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 февраля 2010 года № 40 [11], подготовка учителей в Казахстане осуществляется по 23 педагогическим специальностям в учебных заведениях страны.

– В процессе подготовки будущих учителей необходимо создавать условия, способствующие эффективному развитию профессиональных компетентностей студентов, которые включают в себя способности рефлексировать, понимать современные приоритеты образования. Следует совершенствовать и принимать во внимание нижеприведенные аспекты,

определяющие содержание траектории подготовки учителя:

- внедрение инновационных методов обучения;
- интеграция 12-летней модели среднего образования и вуза;
- интеграция трёхязычного обучения в школах;
- критериальное оценивание;
- формирование компетентностной модели современного учителя;
- усиление партнерства школы и вузов;
- инклюзивность образования;
- воспитание в будущем педагоге гражданственности, гуманизма, ответственности и толерантности;
- профессиональные компетенции учителя в условиях малокомплектных школ;
- непрерывное обучение.

В соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 августа 2015 года № 545 «О внедрении образовательных учебных программ по педагогическим специальностям, реализуемых в режиме эксперимента в высшие учебные заведения» Казахский национальный педагогический университет имени Абая (КазНПУ им. Абая) разработал и реализует инновационные образовательные программы с 1 сентября 2015 года; также с 1 сентября 2015 года проводится эксперимент по сдвоенным специальностям бакалавриата для малокомплектных школ на базе КазНПУ им. Абая, Павлодарского государственного педагогического института и Таразского государственного педагогического института.

Подготовка по предмету в классическом университете представляется эффективной, поскольку она основана на более широком спектре дисциплин и сочетается с научными исследованиями.

Принцип непрерывного обучения - знания через всю жизнь - является основополагающим при подготовке специалистов. Статья 3. Закона об образовании РК закрепляет непрерывность процесса образования, обеспечивающего преемственность его уровней.

На законодательном уровне в Республике Казахстан выделяется обязанность педагогических работников постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень, а также, не реже одного раза в пять лет проходить аттестацию. В то же время, Статья 51. Закона закрепляет право педагогических работников на повышение квалификации не реже одного раза в пять лет продолжительностью не более четырех месяцев.

На данный момент повышение квалификации педагогических кадров в Казахстане проходит на базе следующих организаций:

1. Акционерное общество «Национальный центр повышения квалификации «врлеу» (далее - НЦПК «врлеу»);
2. Центр педагогического мастерства (далее - ЦПМ) АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее —АОО «НИШ»);
3. Программа «Болашад».

Современная концепция непрерывного педагогического образования в мире выглядит следующим образом:

1. Начальное фундаментальное педагогическое образование обеспечивается в стенах педагогических колледжей, институтов или университетов, причем во всех странах ярко выражена тенденция перехода на университетское педагогическое образование.

2. Период адаптации и становления профессиональной деятельности молодого учителя под руководством более опытных учителей школы (в Казахстане и России этот процесс получил название наставничество, в Англии - пробный год (тьюторинг) и США - менторинг, который занимает по продолжительности от одного до трех лет.

3. Повышение квалификации работающих учителей (а также учителей, прервавших на время свою профессиональную деятельность и снова приступающих к работе в школе) на долгосрочных и краткосрочных курсах, которое осуществляется в вузах, специальных учреждениях повышения (или усовершенствования) квалификации, учительских центрах и

школах (последний тип повышения квалификации получил большое распространение в Англии и США);

4. Самообразование учителей (работа в библиотеках, консультации у более опытных учителей и ведущих преподавателей вузов, обмен мнениями на различных учительских совещаниях, семинарах, конференциях по обмену опытом и новейшими методиками, и достижениями в педагогической науке). Повышение квалификации в процессе самообразования не требует государственных затрат, но подходит лишь тем, у кого имеется высокая мотивация к учебе. Такая мотивация обеспечивается введением профессиональной лестницы. Чем выше профессиональный уровень деятельности учителя, тем выше уровень заработной платы, причем эти различия иногда довольно значительны.

Согласно прогнозам российских исследователей в долгосрочной перспективе программы повышения квалификации учителей будут в большей степени ориентироваться на удовлетворение потребностей учительства и базироваться на персонифицированных механизмах финансирования программ повышения квалификации и переподготовки. Основой содержания аттестации педагогов и управленцев станет оценка степени готовности работать по инновационным технологиям [19].

Изучив современные методологические подходы к подготовке учителей в мире, Республика Казахстан предлагает внести изменения в систему подготовки учителей. С учетом современных тенденций в данной сфере предлагается преобразовать педагогические вузы в Школы/Институты Образования, объединив региональные вузы и педагогические вузы. В ведущих региональных вузах, осуществляющих подготовку учителей, рекомендуется создать Школы/Институты Образования.

В течение первого года обучения студенты будут проходить предметную подготовку на профильном факультете. И только после первого либо второго курса обучения студент, проявляющий склонности и способности к преподаванию, будет проходить отборочный тур в

Школу/Институт Образования.

В качестве показательного примера подготовки учителей в Казахстане рекомендуется учесть опыт работы Наньянского Технологического Университета (НТУ) в Сингапуре. В 2015-2016 году сингапурская система образования отмечена на 3 месте в двадцатке ведущих образовательных систем [13]. Мы намерены рассмотреть процесс поступления и содержание программы подготовки учителей в указанной стране.

Студенты, обучающиеся для работы учителями, являются студентами бакалаврами НТУ. Далее на 3 курсе они зачисляются в Национальный институт образования (НИО), который является единственным институтом образования в Сингапуре, ему присвоен статус автономного. Институт предоставляет консультационные услуги спектру стран: от Индонезии до ОАЭ. Минимальный срок обучения по программе бакалавриата составляет 3,5 года, но максимальный срок не может превышать 6 лет. В основном требуется 4-4,5 года для того, чтобы получить степень бакалавра и иметь возможность преподавать в школе. Диплом выдается совместно НТУ и НИО.

После завершения обучения в бакалавриате для желающих работать учителями необходимо пройти обучение в течение 1 года по программе Послевузовский Диплом в области Образования. У студентов есть возможность пройти практику за рубежом в течение 1 семестра. Желаящие имеют возможность пройти до 3 предметов из курса магистратуры.

Все студенты уровня бакалавра обучаются бесплатно, и самые успешные студенты получают грант на дальнейшее обучение в магистратуре.

Структура программы бакалавриата в НИО построена на 8 областях:

1) Исследования образования. Изучение ключевых концептов и принципов образования, необходимых для эффективного обучения и рефлексивного подхода в процессе обучения учеников.

2) Работа с учебными планами. Студенты изучают методологию и педагогику преподавания в школе. Выбор предметов данного курса зависит от того, по какой специализации обучается студент, какой предмет он

планирует преподавать в школе.

3) Изучение предмета. Группа курсов предоставляет возможность совершенствования знания предмета.

4) Основной курс. Студенты проходят один основной вводный курс, целью которого является обучение навыками проживания в разнородном обществе. Курс называется «Исследования мульти-культурного общества: принимать и ценить различия»

5) Практика. Практика является обязательным компонентом программы обучения в НИО. В процессе прохождения практики студенты будут учиться у учителей в школе, у менторов, координирующих процесс практики студента в школе и у лекторов университета. В процессе обучения студенты в НИО проходят 4 вида практики разной длительности:

1. Знакомство со школой: Студенты проходят неделю в начальной школе (1-6 классы) и неделю в средней школе. По окончании ознакомительного этапа студенты сдают работы по ранее поставленным задачам.

2. Ассистент учителя: Практика длится 5 недель и проходит либо в начальной школе, либо в средней, в зависимости от того, в какой школе будет в будущем преподавать студент. Помимо наблюдательной позиции студенты помогают в планировании уроков, работают с учениками, и дают определенную часть уроков под наблюдением учителя. Цель - объединить навыки теории и практики.

3. Профессиональная практика: на этой стадии студенты начинают самостоятельно давать уроки. Стадия длится 5 недель. После первой недели наблюдения студенты составляют свои собственные планы, работают с учениками, консультируясь с учителем, который закреплен за ними в школе.

4. Профессиональная практика: Длительность этапа - 10 недель. Студенты работают самостоятельно. Они получают всесторонний опыт, обучая учеников, а также получая практические знания того, как управлять образовательным процессом в школе.

На всех этапах практики студенты работают непосредственно с преподавателем в университете, ответственным за прохождение практики студента, и с учителем, который руководит практикой в школе. Во время практики будущий учитель имеет возможность продемонстрировать свой потенциал, осознать важность профессионального развития и его влияние на совершенствование школьного образования.

Важным условием при прохождении практики является рефлексия (от позднелатинского «refleksю» - обращение назад, отражение). Согласно Дж. Дьюи рефлексия означает «паузу в суждении на время дальнейшего исследования, чтобы подтвердить или опровергнуть первые пришедшие на ум мысли, поддержать состояние сомнения и вести систематическое исследование» [15]. Дж. Дьюи указывает на обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаниям, ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал, и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует.

Так и будущим учителям в Сингапуре рекомендуется на протяжении всего периода прохождения практики задавать самим себе следующие вопросы:

1. Что произошло? (Что я сделал(-а)? Что сделали другие?)
2. Почему? (Почему я думаю, что всё произошло именно таким образом? Почему я именно так поступил(-а), а не иначе?)
3. Каков результат? (Чему я научилась(-лся)? Как данный опыт может поменять мое будущее мышление, поведение, общение с другими?)
4. Что теперь делать? (Что мне следует помнить, когда окажусь в аналогичной ситуации? Как бы я хотел(-а) себя повести?)

Казахстанский контекст практики аналогично включает несколько стадий и видов прохождения профессиональной практики. Согласно Государственному общеобязательному стандарту образования Республики Казахстан, утвержденному Приказом Министра образования и науки

Республики Казахстан от 17 июня 2011 года № 261, профессиональная практика является обязательной компонентой профессиональной учебной программы высшего образования [16]. Она подразделяется на учебную, педагогическую и производственную. Общий объем всех видов профессиональных практик должен составлять не менее 6 кредитов. По группе специальностей «Образование» объем профессиональной практики может составлять от 6 до 20 кредитов. Продолжительность практик определяется в неделях исходя из нормативного времени работы студента на практике в течение недели, равного 30 часам (6 часов в день при 5-дневной рабочей неделе). Для вычисления количества недель объем практики в кредитах умножается на трудоемкость соответствующего вида практики в учебных часах и делится на продолжительность работы студента на практике в течение недели, то есть на 30 часов. Трудоемкость 1 кредита практики составляет 15 часов (по 50 мин.) для учебной практики, 30 часов (по 50 мин.) для педагогической практики, 75 часов (по 50 мин.) для производственной практики. Продолжительность практики на 1 кредит в неделях составляет: 0,5 недели для учебной практики, 1 неделя - для педагогической практики, 2,5 недели – для производственной практики.

Таким образом, принцип проведения практики в Сингапуре и Казахстане содержит сопоставимые компоненты. По нашему мнению, казахстанским вузам необходимо увеличить срок прохождения производственной практики и ввести элемент рефлексии.

б) Навыки использования языка и академического дискурса. Студенты обучаются основным навыкам использования профессионального языка для разговорной речи и письма в процессе обучения в вузе, а также в процессе работы учителем. Студенты проходят 2 дисциплины: Навыки общения для учителей и Навыки академического дискурса.

В контексте содержания казахстанского педагогического образования присутствуют понятия профессионально-педагогического общения, педагогического взаимодействия, педагогического общения с акцентом на

культуру, технологии общения, стили педагогического общения [9; 17; 18].

7) Академические дисциплины. Этот компонент охватывает знания содержания и фундаментальных принципов и концептов программы обучения.

8) Основные предметы по выбору. Студенты проходят от 6 предметов по выбору.

9) Проект «Практическое обучение в группах с элементами общественной деятельности». В ходе данной командной работы студенты расширяют свое понимание того, какое влияние профессия учителя оказывает на развитие общества, командная работа открывает новые горизонты профессии для студентов. Цели проекта подчеркивают необходимость непрерывного обучения.

Как видно из приведенного примера работы Школы Образования на базе НТУ подготовка и введение в профессию учителей в Сингапуре являются четко продуманными и целенаправленно охватывают все аспекты, определяющие содержание траектории подготовки учителя.

Мы предлагаем рассмотреть вопрос о создании в Школах/Институтах Образования помимо образовательных программ по подготовку педагогических кадров, программ, нацеленных на подготовку администраторов для организаций образования на уровне программ магистратуры и докторантуры. К примеру, Школы Образования вузов Соединенных Штатов Америки, в основном, готовят студентов по 3 направлениям:

1. Обучение педагогических кадров преподаванию предметов в организациях образования.
2. Обучение студентов администрированию организаций образования.
3. Обучению студентов образовательной политике и реформам, проводимым в области образования.

Помимо опыта вузов США предлагаем принять к сведению модель некоторых вузов Кыргызской Республики в долгосрочной перспективе,

которая указывает, что традиционный учитель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены [19]. Исследователи российского образования выделяют новый портрет педагога: это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. Прогнозируется, что рынок труда учителей и преподавателей приобретет следующие характеристики:

- снижается доля «герметичных» учебных заведений, преподаватели которых больше нигде не работают; среди преподавателей растет доля совместителей из других сфер деятельности (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, государственное управление);

- усиливаются селективные механизмы, обеспечивающие ускоренное замещение неэффективных педагогов и адресную поддержку эффективных и перспективных.

Согласно прогнозам российских исследователей, учитель предметник общеобразовательной школы будет иметь, как правило, повышенный уровень образования — педагогическую магистратуру. Таким образом, открытый конкурентный тип университета сможет обеспечить потребности рынка в квалифицированных педагогических кадрах. Именно разносторонней направленности тип вуза сможет стать популярным в обществе и потому наше предложение относительно объединения педагогических и региональных вузов и создания Школ/Институтов Образования основывается на изучении потребностей и современных тенденций в части подготовки учителей.

Работа Школ/Институтов Образования сможет увеличить эффективность деятельности по подготовке учителей и гармонично интегрирует в государственную образовательную политику в стране, усилив область подготовки педагогических кадров. Слияние педагогических вузов с крупными региональными вузами предоставит больше возможностей студентам и будет способствовать подготовке разносторонней личности: учителя поисково-творческой ориентации, учителя новой формации.

Во всем мире развивается роль учителя в качестве исследователя. В педагогических университетах Казахстана профильные факультеты не ориентированы на научные исследования по избранной отрасли науки. Это негативно отражается на учительской подготовке, поскольку без вовлечения в научные исследования в избранной области невозможно рассчитывать на воспитание глубоких знаний по предмету у будущих учителей. Подготовка по предмету в классическом университете представляется эффективной, поскольку она основана на более широком спектре дисциплин и сочетается с научными исследованиями.

Наряду с перечисленными функциями Школы/Института Образования могут предлагать так называемые minors (дополнительная специализация) для успешных отличившихся студентов других факультетов, которые хотят помимо первоначально выбранной направленности получить навыки по дополнительной специальности, позволяющей им работать в школе по завершению обучения.

Таким образом, сфера деятельности Школ/Институтов Образования может быть обширной и предоставлять разные возможности для студентов и желающих проводить научные исследования, работать в качестве учителей и в качестве администраторов в сфере среднего образования.

Организация и проведение курсов повышения квалификации с целью непрерывного обучения могут входить в сферу деятельности Школ/Институтов Образования. Постоянно обновляемые программы должны учитывать изменчивый характер современного постиндустриального общества и должны быть оптимизированы в части сроков обучения. Наряду с этим, мы предлагаем рассмотреть возможность обучения в Школах/Институтах Образования на базе вузов для тех специалистов, которые получили образование по педагогической специальности, но не преподавали в течение 5-10 лет - возвращение в профессию. Данного рода категория специалистов могут пройти обучение в течение определенного периода и получить сертификат, разрешающий обучать в школах. Стоимость

может быть покрыта за счет грантов, выдаваемых школой либо вузом, но с учетом последующей отработки в определенной школе.

Несмотря на специфику обучения в школе и поступления в педагогические высшие учебные заведения Казахстана, Кыргызстана, России, Англии и США, профориентационная работа на профессию учителя и профотбор на педагогические специальности осуществляется в вузах по одним принципам и к абитуриентам и студентам предъявляются аналогичные критерии и требования. Заслуживает особого внимания экспериментальная модель педагогической ориентации в педагогических вузах Англии. Все студенты сразу после поступления в колледж обязательно прикрепляются к одной из школ согласно контракту. «Виды деятельности, в которую вовлекаются студенты, могут быть различны, начиная от функций вспомогательного персонала до помощника учителя и учителя. Сама связь студента со школой помогает ему найти свое место в школьной жизни, привыкнуть к той атмосфере, в которой ему придется работать, дает возможность наблюдать за детьми, понять психологию их поведения и соединить теоретические знания, которые он получает в колледже, с практическими навыками, приобретенными в школе. На начальном уровне в основе содержания повышения квалификации – потребности практиканта, заключающиеся в приобретении общих навыков работы в классе: эффективное использование технических средств обучения, техника подачи материала, формы контроля знаний и т.д. Это, с одной стороны. С другой – интересы школы, отражающие ее специфику, то есть реальные условия деятельности, уровень развития ее учащихся. Учитываются и такие факторы, как политика правительства в образовании, уровень развития производительных сил в стране, научные исследования и научные открытия в области преподавания, педагогики и психологии, социальные изменения и вовлечение родителей, правительства и представителей общественности в проблемы школьного образования» [106].

Цель профессиональной подготовки, ее результат, свидетельствуют о

том, что каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя ее аспектами – содержательным, личностным и процессуальным («технологическим»). С точки зрения указанных трех аспектов профессиональная подготовка включает то общее, что характерно для деятельности всех учителей (независимо от профиля), и частное, отражающее особенности предметника. Вероятно, если наличествует единство и взаимосвязь трех аспектов профессиональной подготовки, можно говорить о высоком уровне. Однако, как показывает практика, этого пока нет, поэтому вопросы подготовки учителя привлекают пристальное внимание ученых [107].

Система профессиональной подготовки будущего учителя в вузах Англии и США является многоуровневой – бакалавр, магистр. В Казахстане, в Кыргызстане и в России – бакалавр, специалист, магистр. Срок обучения колеблется от 4 до 11 лет. Большинство учителей выходит из университетов в звании магистра гуманитарных наук в образовании или магистра точных наук в образовании. В среднем, студенты, получающие звания магистра того или иного профиля, обучаются 4 - 5 лет.

В настоящее время для преподавания в государственных школах Англии на всех уровнях обучения (классы дошкольного, начального, включая подготовительные, и среднего образования) необходимо иметь статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status - QTS). Профессиональная подготовка будущих учителей в вузах Казахстана, Кыргызстана, России [115], Англии [60] и США [58]. осуществляется по **параллельной, последовательной и альтернативной моделям.**

Параллельная модель обучения обычно включает в Англии – три, в Казахстане, в Кыргызстане, России и США – четыре года полного обучения учителя и приводит к первой степени – бакалавра образования. Такое обучение обеспечивается в России, в Кыргызстане и Казахстане педагогическими университетами и институтами, в Англии педагогическими колледжами «общего» профиля (General Training Colleges) университетского

уровня и колледжами свободных искусств, в США – педагогическими колледжами. Однако число педагогических колледжей в Англии и США и педагогических институтов в Казахстане и России резко сокращается. Профессионально-педагогическая подготовка по параллельной модели начинается с первого года обучения и идет параллельно с общим и специальным образованием. Программа параллельной модели включает 4 основных раздела подготовки будущего учителя:

а) обязательные для всех студентов общеобразовательные («базисные») курсы;

б) психолого-педагогический цикл дисциплин, включающий в различных комбинациях изучение общих основ педагогики, психологии, школьной гигиены и истории педагогики. Изучение этих дисциплин дополняется различными видами педагогической практики;

в) один - два «предметных» курса, предназначенных для личного образования студента и выбираемых им из обычного цикла школьных дисциплин. Эти предметы студент изучает более глубоко;

г) так называемые «профессиональные» курсы.

На изучение «предметных» курсов отводится обычно в среднем 30% учебного времени, на педагогические дисциплины (без практики) - 25%, на «базисные» общеобразовательные дисциплины - 23%, на «профессиональные» - 10-12% и на тьюторские занятия (дискуссии, обсуждения и т.д.) - 10-11%. На педагогическую практику в среднем отводится в Англии 25 недель (с 1996 года - 32 недели).

Последовательная модель обучения в Англии и США включает в себя три-четыре года обучения по предмету (или предметам) специализации будущего учителя, по окончании которого он получает первую степень (т.е. BED), и последующего годичного профессионально-педагогического обучения, приводящего к получению второй степени – сертификата об окончании курса по образованию после университета (Postgraduate Certificate in Education – PGCE). Такое обучение обеспечивается в технических

педагогических колледжах (Colleges for Technical Teachers), художественных педагогических колледжах (Art Training Colleges) и педагогических отделениях университетов. В Казахстане, в Кыргызстане и России профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей по последовательной модели осуществляется в классических университетах в основном на 2-3 курсах обучения. В Англии все студенты, обучающиеся по последовательной модели обучения на сертификат PGCE для преподавания в начальной школе, должны пройти по меньшей мере 15 недель педагогической практики в школе (с 1996 года она продлевается до 18 недель). Если же они готовятся для работы в средней школе, то, согласно новым требованиям, они должны пройти педагогическую практику в школе в течение 32 недель.

Альтернативные пути получения статуса квалифицированного учителя QTS в Англии включают в себя следующие модели:

- схему контрактного обучения учителей;
- схему лицензионного обучения учителей;
- специальную схему обучения учителей, прошедших педагогическую подготовку в странах, не входящих в Европейское Сообщество;
- школьные центры по начальной педагогической подготовке учителей (открытые согласно Закону Образования 1994 года).

Начиная с февраля 1994 года начал прием студентов Открытый Университет в Лондоне – центр дистанционного обучения в Великобритании – на курсы неполного рабочего дня по подготовке учителей для получения сертификата PGCE. В США существуют все перечисленные выше пути осуществления подготовки учителей по альтернативной модели. В Казахстане, в Кыргызстане и России альтернативными путями подготовки учителей являются: институты, факультеты и отделения вторых профессий, срок обучения в которых варьируется в зависимости от уровня подготовки от одного до трех лет.

Одной из основных проблем является проблема разработки учебных

планов профессиональной подготовки учителя. В основном ранее преобладал технократический предметно-ориентированный подход. Считалось, что если будущий специалист пройдет успешно в процессе обучения определенные курсы общеобразовательных, специальных, профессиональных дисциплин и производственную практику, то в дальнейшем в процессе своей производственной деятельности на основе самообразования он вырастет в высококвалифицированного профессионала. При этом во многих странах, таких как США, Англия, Германия и других преобладала в ущерб теоретической практическая подготовка, в других же, таких как Франция, Россия, Кыргызстан, Казахстан и другие, наоборот, в ущерб практической-теоретическая подготовка будущих специалистов в вузах и университетах.

В Казахстане, в Кыргызстане и России в профессиональной подготовке учителей основное внимание уделяется специальной подготовке – в процентном соотношении почти в 2 раза больше по сравнению с Англией и США. В то же время, на психолого-педагогические дисциплины тратится в два с половиной раза меньше и, наконец, педагогической практике уделяется время более чем в три раза меньше, считая, что основательное фундаментальное изучение всех дисциплин восполнит такой перекос в профессиональной подготовке.

Начало педагогической карьеры традиционно считается наиболее ответственным этапом в процессе профессионального становления учителя как в Казахстане, в Кыргызстане, так и в Англии, России и США. О важности этого этапа продолжительностью от одного до трех лет и о пристальном внимании к профессиональной адаптации молодого учителя говорит существование специальных программ, которые получили название: в Казахстане и России – стажировка и наставничество, в Англии - пробный год и тьюторинг, в США – учитель первого года и менторинг, в Кыргызстане - депозит молодого учителя и наставничество. Среди важнейших целей наставничества во всех сравниваемых странах традиционно называется формирование индивидуального профессионального стиля, активности и

самостоятельности. Решение этой задачи во многом определяется выбором наставника, основными функциями которого являются: помощь новичку в оценке своей деятельности, совершенствовании методов преподавания, составлении инструкций и заданий для учащихся.

Основное отличие в организации стажировки в Казахстане и России от Англии и США заключается в том, что стажировка длится три года и только к концу пятого года молодой учитель после прохождения курсов повышения квалификации в ИППКУ может претендовать на переаттестацию с целью повышения своего профессионального статуса и повышение заработной платы. В Англии и США молодой учитель уже после первого года работы может претендовать на повышение своего профессионального статуса и повышение заработной платы по результатам отчета за истекший учебный год. В Кыргызстане период стажировки 2 года, это выпускники педагогических вузов, отучившиеся по государственной программе. Если после второго года выпускник остается в этой школе, то через 3 года он проходит повышение квалификации в РИПК. Но, нужно сказать, что школа может участвовать в каких-то проектах и могут проходить тренинги, организованные международными донорами или местными организациями и молодой специалист может участвовать и повышать свой уровень преподавания.

Формы педагогического самообразования различны и многообразны. Это прежде всего: самостоятельная исследовательская работа по определенной тематике по специальности, педагогике или методике под руководством преподавателей вузов, опытных учителей внутришкольных и межшкольных методических объединений или наставников. Самостоятельное изучение достижений педагогической науки и передового педагогического опыта в библиотеках, на открытых уроках и мероприятиях опытных учителей, творческое обучение в школе молодого учителя. Участие с докладами и выступлениями на методических и практических семинарах, конференциях, педагогических чтениях и многое другое.

Все учителя в Англии и США обязаны участвовать во внутришкольном обучении учителей школы (In-Service Training - INSET), которое интенсивно обеспечивается правительством. Для этого по программе Гранты Помощи Педагогического Обучения (GEST) созданы специальные фонды. Необходимая помощь школам оказывается по контракту местными органами управления образованием, высшими учебными заведениями и частными консультантами. Учителя школ на полной ставке по статусу должны иметь хотя бы 5 рабочих дней в году, свободных от занятий. Министерство образования предлагает жителям по меньшей мере 3 из этих 5 дней посвящать внутришкольному обучению учителей.

Для преподавателей учебных заведений дальнейшего обучения не обязательно иметь статус квалифицированного учителя QTS, но в то же время поощряется их обучение на специальных курсах по дальнейшему образованию для получения Сертификата Специалиста в Образовании (FE), или городского, или цехового Сертификата Преподавателя Дальнейшего Образования и Образования для Взрослых. При поступлении на учебу им необходимо иметь десятилетний стаж работы, поэтому многие из них начинают учебу во время работы. Преподавателям высших учебных заведений не обязателен статус QTS, исключение составляют преподаватели педагогических заведений, которые должны к тому же иметь солидную практику работы в школе.

Заключительный этап концептуальной модели непрерывного педагогического образования – повышение квалификации учителей в период их профессиональной деятельности – последипломное обучение. В Англии (как и в США) следующей ступенью подготовки учителей после PGCE является Магистр Наук в Образовании (Master of Sciences in Education - MSc). Для получения этой степени необходимо закончить годичный курс обучения, в который входят три основные дисциплины (например, учение и обучение в классе; педагогическое образование и становление учителя; стратегия и навыки исследовательской работы в классе), дополнительная дисциплина

(природа школьных дисциплин, т.е. их философский и идеологический характер), чаще всего одна из «базисных» школьных дисциплин, экзамены и защита диссертации объектом от 15 до 20 тысяч слов. Высшей степенью подготовки в Англии, как и в США, является степень Доктора Философии (Doctor of Philosophy - PhD), которую присуждают после двухгодичного обучения, а точнее научно-исследовательской работы по избранной специальности под руководством научного руководителя (иногда двух), устного экзамена и защиты диссертации объемом 100 тысяч слов.

Для совершенствования профессиональной профориентации на педагогические специальности необходимо:

а) начать подготовку специалистов в вузах и ввести в школах должность консультанта по профориентации, основными обязанностями которого является знакомство учащихся с группами профессий, в том числе и педагогическими, проведение индивидуальных и групповых консультаций и помощь в выборе профессии. Консультант собирает необходимые сведения об учащихся и составляет характеристики-рекомендации, где указывает наиболее целесообразный профессиональный выбор. Профориентационную работу консультанты проводят в тесном контакте с учащимися, их родителями, учителями, психологами школы и преподавателями, ответственными за профориентацию в колледжах и университетах;

б) компьютеризировать и объединить в единую сеть школы и вузы (как в Англии и США) с целью сбора информации о каждом ученике: изучение личности школьника, его ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, успехи и особые достижения в освоении отдельных учебных дисциплин, черты характера, темперамент, состояние здоровья;

в) облегчить поступление в вузы будущих учителей, для этого тестирование, теперь проводимое на вступительных экзаменах в Республиканском и региональных центрах тестирования и вузах Казахстана в июне-июле месяце, проводить как в США в последней четверти в стенах

родной школы. Это снимет чрезвычайное стрессовое напряжение поступающих, приводящее ко многим нежелательным ошибкам и позволит учесть, как их достижения в учебе, так и склонность, и стремление к педагогической профессии.

Для совершенствования практической подготовки будущих учителей в вузе:

а) увеличить количество часов на педагогическую практику (так, например, с 1998 году в Англии на педагогическую практику выделяется 32 недели);

б) в процессе обучения в вузе больше уделить время на самостоятельную работу студентов (так, в Англии и США, а самостоятельную работу студентов выделяется до 50% учебного времени);

в) шире внедрять в процессе обучения методике преподавания предмета освоение практических навыков и умений будущих учителей с помощью видеозаписи пробных уроков и последующим обсуждением при просмотре совершенных ошибок, компьютерного моделирования учебных ситуаций, введения спецкурсов по проблемам коммуникации с учащимися и разрешения возникающих проблемных ситуаций, использования активных методов обучения, таких как моделирование, микропреподавание, малой группы (метод решения проблемы, групповой терапии, «жужжащей» группы, мозгового штурма, «аквариума»), большой группы (метод задавания вопросов, дискуссии, обзора информации), эффективного обучения (метод случая, ролевых игр, развития творческого начала), «мини-курсы» и т.д.;

г) будущих учителей обучать не только умению пользоваться компьютером, но и умениям и навыкам обучения школьников по различным предметам с использованием электронных учебников и другого компьютерного обеспечения, а также шире привлекать их к созданию современных педагогических технологий;

д) шире внедрять принятую во многих вузах Англии практику закрепления с помощью контрактов студентов с первого курса обучения за

определенной школой и учителями. Виды деятельности, в которую вовлекаются студенты, могут быть различны, начиная от функций вспомогательного персонала до помощника учителя и учителя. Сама связь студента со школой помогает ему найти свое место в школьной жизни, привыкнуть к той атмосфере, в которой ему придется работать, дает возможность наблюдать за детьми, понять психологию их поведения и соединить теоретические знания, которые он получает в вузе, с практическими навыками, приобретенными в школе.

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

Сравнительный анализ методологических подходов подготовки и повышения квалификации, профориентационной работы на педагогические специальности в разных странах показывает, что повышение роли учительства и подготовки ведущих педагогов является частью стратегии государства, педагогическое образование имеет вековую традицию. Педагогический анализ системы подготовки учителей в Казахстане и других стран обнаружил общие тенденции, свидетельствующие о приоритетности фундаментальных знаний, интеграции науки-образования-практики, об адекватности целей и задач профессиональной подготовки уровню развития научно-технического прогресса.

Система непрерывного педагогического образования Казахстана включает как один из наиболее важных этапов профессиональной подготовки учителей профессиональную ориентацию на педагогические специальности. Правильная, своевременная профориентация школьников на педагогические профессии является наиболее важным моментом в подготовке высокопрофессиональных учителей на современном этапе. Именно в детском, подростковом и юношеском возрасте формируется интеллект, твердые ценностные установки, выбирается сфера деятельности, отвечающая дарованию ребенка. Склонность к какой-либо деятельности не возникает сразу, а появляется в результате развития интереса к ней.

В документах специальной международной конференции по вопросам образования, состоявшейся на 35-й сессии ЮНЕСКО в августе 1975 года, отмечалось, что невозможно снабдить будущего учителя знаниями и умениями, достаточными для всей его профессиональной деятельности. Это обусловлено постоянным обновлением и развитием педагогического мастерства, и постепенными изменениями, происходящими в педагогических системах, а также ростом творческого характера педагогической деятельности. Поэтому первоначальная подготовка к профессии должна рассматриваться в процессе непрерывного педагогического образования учителей как первая фундаментальная стадия.

2.3. Методика развития навыка сопоставительного анализа и критического мышления у студентов и его применение в образовательном процессе в ВУЗах Республики Казахстан и других стран

Социально-экономические преобразования, происходящие сегодня в различных сферах общества, обуславливают реформирование рынка труда, затрагивая широкий спектр социально-профессиональных вопросов, связанных с решением проблем адаптации выпускников вузов к современным условиям профессиональной деятельности. Данные реформы существенным образом влияют на образовательный процесс высшей профессиональной школы, предъявляя новые требования к качеству подготовки студентов. От выпускников высших учебных заведений Республики Казахстан сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на внутригрупповую деятельность и др. Указанные требования, прежде всего, связаны с необходимостью формирования и развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов вузов, являющегося неотъемлемой частью их профессиональной компетентности. Только при достаточно высоком уровне сформированности этих навыков у

студентов открываются перспективы дальнейшей профессиональной деятельности, требующей превращения выпускника вуза в самостоятельного, творчески мыслящего субъекта деятельности, владеющего умениями и навыками делового взаимодействия и сотрудничества, проявляющимися в нестандартных подходах к решению производственных задач. Студенты высшей профессиональной школы должны быть хорошо подготовлены к постоянному саморазвитию, инновациям, разнообразию способов достижения целей, к самостоятельному принятию решений, к коллегиальности, проявлению инициативы и гибкости. Однако анализ практической деятельности выпускников вуза свидетельствует о том, что в начале профессиональной деятельности большинство из них не умеют реализовывать данные качества на практике и не имеют опыта реализации подобных компетенций даже в учебной деятельности. Выпускники вузов часто недостаточно подготовлены к реальной профессиональной деятельности, имея слабую мотивацию к эффективному взаимодействию в коллективе, рефлексии по поводу ошибок и недостатков и т. д.

Некоторые преподаватели вузов считают, что навыки сопоставительного анализа и критического мышления студентов формируется в учебно-воспитательном процессе автоматически, а наиболее высокого уровня оно достигает в профессиональной деятельности только в результате многолетнего опыта. Но практика и исследования не подтверждают прямую зависимость между стажем работы специалиста и уровнем сформированности этих навыков. Поэтому важной задачей профессионального образования становится поиск технологий целенаправленного и планомерного формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов уже на этапе профессиональной подготовки. Преподаватели высших учебных заведений, опирающиеся на традиционные подходы к формированию навыков сопоставительного анализа и критического мышления, сталкиваются сегодня с трудностями включения студентов в процесс

развития мышления в различных типах профессиональных и социальных отношений. Сравнительный анализ современных исследований различных аспектов формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления на философском, социальном, психологическом и педагогическом уровне указывает на актуальность проблемы и интерес ученых к решению ряда обозначенных задач.

Изучение формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления как основы образовательных технологий 21 века, безусловно, можно назвать одним из самых приоритетных направлений, зародившимся на стыке психологии, педагогики, философии и ряда других областей научного знания. В современном вузе необходим переход к новым эффективным технологиям обучения, которые позволяют выпускникам гибко адаптироваться в мире бизнеса, в новой системе менеджмента. В связи с этим в системе высшего профессионального образования необходимо создать условия для формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления в структуре универсальных и профессиональных компетенций.

В условиях демократического общества и рыночной экономики, когда интересы личности, работодателя и государства нередко вступают в противоречие, будущие специалисты, критически осмысливая окружающее, способны закреплять традиции и опыт, воздействовать на ход и результаты социально-экономических реформ, направленных на развитие страны и общества.

Владение навыками критического мышления подготавливает их:

- к практической деятельности и к жизни в целом;
- к умению прогнозировать и учитывать перемены в экономике;
- видеть изменения в технологии и управлении производством;
- менять психологию, адаптироваться к рыночной экономике;
- развивать их деловые способности и профессиональную квалификацию.

Среди ученых, которые занимаются этой проблемой с философской, психологической и педагогической точек зрения, можно отметить таких исследователей, как Э. де Боно, Д. Дьюи, Р.Х. Джонсон, Д. Клустер, М. Липман, К. Меридит, Д. Спиро, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн, П. Фрейре. В последние 5-10 лет задача формирования критического мышления студентов привлекла внимание казахстанских (М.И. Карагозина, Д.У. Кусаинов, С.А. Мирсеитова, Н.Т. Оспанова, А.А. Ташетов), кыргызстанских (Ж.Д. Асекова, Т.М. Буйских, И.П. Валькова, Н.П. Задорожная, И.А. Низовская, Т.А. Матохина, М.М. Эсенгулова и др.) и российских (В.А. Болотов, А.В. Бутенко, А.В. Коржуев, В.А. Попков, Г.Б. Сорина, Д.М. Шакирова, Л.И. Шрагина и др.) ученых.

Формирование навыка критического мышления является необходимым для выпускника современного вуза, независимо от специальности, но особенно важно для менеджеров, педагогов, психологов, политологов, медиков, маркетологов, инженеров. Навык критического мышления способствует принятию эффективных решений, генерации идей и созданию новых технологий в профессиональной деятельности. Поэтому, в перспективе одной из приоритетных задач образования, на наш взгляд, является развитие конструктивной критики и самокритики как средства эффективного мышления, познания самого себя и оценки явления действительности.

Результаты анализа Государственных стандартов Республики Казахстан, начиная от общеобязательного стандарта общего среднего образования (2018 год) и стандарта по педагогическому образованию (2018 год) показали, что навык критического мышления определен в качестве базовых ценностей в содержании и общего среднего, и высшего образования. Цель общего среднего образования звучит следующим образом: «создание образовательного пространства, благоприятного для обеспечения академической подготовки обучающихся к продолжению образования в вузе и профессионального самоопределения на основе

развития навыков широкого спектра:

- 1) функциональное и творческое применение знаний;
- 2) критическое мышление и т.д.».

Содержание образования ориентируется на результаты обучения и определяется с учетом следующих аспектов:

- 1) соответствие динамичным запросам современного общества и уровню развития науки;
- 2) развитие критического, творческого и позитивного мышления;

Однако вопросы формирования критического мышления студентов вуза в профессиональной педагогике исследуются крайне слабо и специально не выделяются. Вследствие этого будущие специалисты не могут рационально формулировать свои мысли и идеи, быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, осмысливать и применять полученную информацию, что требует формирования особых мыслительных навыков.

В Республике Казахстан развитие навыка критического мышления у студентов вуза рассмотрены в трудах М.И. Карагозиной. Ее исследование основывается на втором модуле Программы курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан – обучение критическому мышлению. В своем исследовании М.И. Карагозина придерживается следующего определения «критическое мышление – дисциплинарный подход к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям».

[3, С.69].

В своем исследовании Д.У. Кусаинов занимается вопросами совершенствования критического мышления преподавателей высшей школы. По его мнению, одной из задач преподавателей вуза является развитие у «...вчерашних школьников элементарной общеметодологической культуры и научного мировоззрения и доведения его до уровня, минимально

необходимого для обучения в вузе». Д.У. Кусаинов подчеркивает, что одним из путей максимально эффективного решения этой задачи может стать формирование критического мышления преподавателя вуза в контексте отбора содержания учебного материала, выбора форм и методов организации учебно-познавательной деятельности студенческой молодежи. Он придерживается следующего определения, мыслить критически – это, значит уметь анализировать информацию с позиций логики, уметь выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. [4, С.238]. Мирсеитова С. утверждает, что критическое мышление означает взвешиваемость любой информации, идеи, чтобы решить, следовать ли за этими идеями. Она пишет «Мы воспринимаем любую информацию критически, то есть, анализируя и взвешивая, отбирая и применяя по ситуации с учетом местных условий. Мы относимся критически к тому, что сами предлагаем, но мы не критикуем отличное от нашего мнение-право голоса имеет каждый – и мы уважительно относимся к любому мнению. Мы умеем слушать разные мнения, чтобы взвесить, при необходимости логично и тактично аргументировать, а возможно, и взглянуть по-новому на свою точку зрения» [5, С.45].

В своем исследовании Н.Т. Оспанова определила основные педагогические условия формирования критического мышления старшеклассников. Она определяет критическое мышление как процесс оценочного отражения действительности, характеризующийся способностью человека выявить противоречия, самостоятельно сформулировать проблему, определить возможность ее решения. [6, С.12]

А.А. Ташетов рассматривает возможности использования медиаресурсов и технологии критического мышления. [7].

В рамках исследования нам было интересна позиция российских ученых, занимающихся проблемой формирования и развития навыка критического мышления студентов. Так, например М. Векслером понятие

«критическое мышление» рассматривается как «процесс решения проблемы, включающей различное обсуждение процесса и результатов труда, их оценка. Эта оценка может быть выражена в обнаружении ошибки, либо в установлении положительного, ценного в предметах и явлениях, либо в установлении истинности обсуждаемого факта, идеи» [18]. В.А. Попков и А.В. Коржуев определяют понятие «критическое мышление» как осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет о том, что и как он делает, то есть осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует [52, с. 7]. «Одним из важнейших достижений в изучении психологии является изучение не только того, как работает мозг вообще, а как человек использует свой мозг в частности – в критическом мышлении» [4]. Анализируя современные тенденции в развитии образования, М.В. Кларин отмечает тот факт, что «в характеристике склонности к критическому мышлению отчетливо просматривается выход за пределы рационалистического, интеллектуального понимания критического мышления. Склонность к критическому мышлению характеризуется: поиском ясной постановки предмета точности; последовательным, поочередным рассмотрением частей сложного целого; проявлением восприимчивости и понимания по отношению к чужим чувствам, уровню познаний и глубины суждений; склонностью к применению навыков критического мышления в жизни» [26, с. 104]. В.А. Попков и А.В. Коржуев [52] под критическим мышлением понимают специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающую специфические процедуры и способствующую смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию.

Д.М. Шакирова предлагает следующую формулировку критического мышления. «Критическое мышление – это способности и потребности человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; критически анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; это выражение собственного ценностного отношения, ценностной ориентации; г) это умение доказывать и опровергать, правильно оценивать предмет, задачу, поведение, процесс, результат и т.д.» [76, с. 52].

С точки зрения задач нашего исследования особый интерес представляет рассмотрение характеристик критического мышления. В ряде теоретических и экспериментальных работ (Дж. Дьюи, Д. Клустер, П. Фрейре, Р. Эннис и др.) показаны важнейшие характеристики критического мышления, которые отражены на рис.2.3.

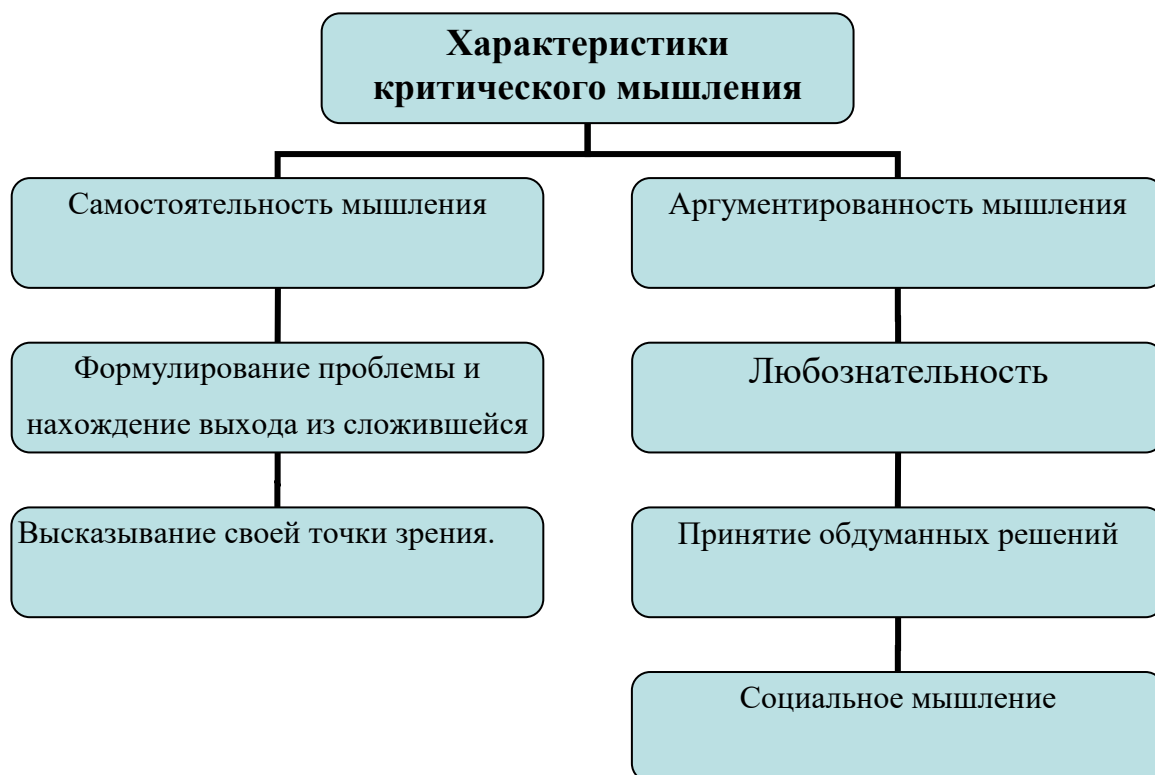


Рис. 2.3. Характеристика критического мышления.

Преподаватели вузов, работающие в русле методики критического мышления, разрабатывают содержание всех видов педагогических ситуаций с точки зрения возможности сделать процесс формирования навыка критического мышления студентов более интенсивным и эффективным, как с использованием способов формирования проблемного мышления, так и с помощью специальных способов, методов и приемов. От того, как преподаватель сумеет стимулировать у студентов желание к неустанному познанию, обучить их критически мыслить, обеспечить восприятие, понимание, запоминание и другие процессы, зависит продуктивность их деятельности, а, следовательно, и эффективность самого образовательного процесса. Формирование навыка критического мышления студентов является результатом взаимодействия преподавателя и студента, и уровень его сформированности зависит, прежде всего, от правильности выбора форм организации обучения.

Если основным показателем творческого мышления считается оригинальность мыслительного процесса, поиски способов решения задачи, проблемы, создание нового продукта, то основной показатель критического мышления – это доказательство истинности или ложности суждения, определение истинности нового знания, изменение социального поведения, обеспечение права выбора. Другим показателем критического мышления являются его состав и структура, в которую входят понятия критики и самокритики, оценки и самооценки и др.

Студенты, обладая навыками критического мышления, находят собственное решение проблемы и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами. Они также осознают, что возможны иные решения той же проблемы, и стараются доказать, что выбранное ими решение логичнее и рациональнее прочих. Так, Р.Х. Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить» [80]. Независимо от представлений преподавателя о критическом мышлении, логике проблемного обучения, у

студентов стихийно формируются определенные умения и навыки такого мышления. Естественно, что в процессе проблемного обучения наиболее заметно формирование логического аспекта критического мышления, умений и навыков доказательства и опровержения. Однако критическое мышление в педагогике это не только обучение познавательным умениям, но и формирование правильных отношений (межличностных, общечеловеческих); формирование качеств личности (духовность, самокритичность, оценка чужого поведения и самооценка свойств характера, познавательного действия, результата деятельности). Умение формировать навык критического мышления и обучать этим видам мышления своих студентов определяет уровень профессиональной компетентности преподавателя.

От того, как преподаватель сумеет развивать навыки критического мышления, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы, зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения. Поскольку это мышление социальное и наиболее полно проявляется при публичном выступлении, в дискуссии, споре, то решение групповых задач, когда происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой, предпочтительнее, чем индивидуальные занятия. Студенты, являясь равноправными участниками происходящего, воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между преподавателем и студентом, «освобождают преподавателя от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [49]. Происходит переосмысление позиций преподавателя, который становится в большей степени «координатором», чем непосредственным источником знаний и информации. Традиционная парадигма «преподаватель – студент», то есть передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, не способна сама по себе завести внутренний «мотор» человека. Изменение профессиональной позиции преподавателя приводит к тому, что студент выступает в процессе

обучения как «партнер», имеющий определенный жизненный опыт. При этом происходит «с одной стороны, собственно процесс обучения – передача преподавателем студенту соответствующих знаний и опыта, а с другой – воспроизводство студентом личностных качеств преподавателя» [15]. Студенты и преподаватель сталкиваются с тем фактом, что они постоянно учатся на опыте – своем и чужом. Это обязывает их все время следить за ходом своей мысли, вести анализ собственной деятельности, опираться на рекомендации педагогической науки, сопоставлять свой опыт работы с опытом других людей, критически оценивать свои успехи и неудачи. В ходе решения групповых задач вся работа строится на творческом сотрудничестве преподавателя и студента, на развитии у студентов аналитического подхода к любому материалу, происходит взаимодействие студент – преподаватель, преподаватель – студент, студент – студент через познавательную деятельность. Преподаватели, работающие в русле критического мышления, разрабатывают содержание всех видов педагогических ситуаций с точки зрения возможности сделать процесс формирования критического мышления студентов более интенсивным и эффективным, как с использованием способов формирования проблемного мышления, так и с помощью специальных способов, методов и приемов. Обоснование целесообразности формирования критического мышления студентов состоит из двух взаимосвязанных аспектов: с одной стороны, формирование критического мышления через обучение в командах повышает эффективность учебного процесса в целом, а с другой стороны, является важнейшим условием для совершенствования общей и профессиональной подготовки специалистов, которым предстоит работать в группе единомышленников, каждый из которых творческая личность, обладающая высокой культурой критического мышления.

Хотим отметить, что понятие критическое мышление у многих вызывает отрицательную реакцию, но наш анализ психолого-педагогической литературы дал совершенно противоположные определения. Нами были проанализированы

высказывания экспертов образования Республики Казахстан, Республики Кыргызстан, России, обобщенный анализ предлагается в таблице 2.5..

Таблица 2.5. – Определения понятию критическое мышление, данное разными исследователями (Республика Казахстан, Кыргызская Республика, Россия)

Республика Казахстан	
Авторы, исследователи	Определение
М.И. Карагозина	« Критическое мышление – дисциплинарный подход к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям».
Т.Ю. Лифанова	« Критическое мышление как интеллектуально-организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникаций как руководство к действию или формированию убеждения».
Кыргызская Республика	
М.М. Эсенгулова, Ж.Д. Асекова	Критическое мышление — один из ключевых навыков XXI века, позволяющий анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе проведенного анализа, а также формировать собственное мнение и отстаивать свою позицию.
И.А. Низовская	Критическое мышление представляет собой систему суждений, применяющуюся для анализа явлений, вещей и событий и с последующим формулированием обоснованных выводов. Именно так люди получают достоверные оценки и интерпретации, а также возможность использовать полученные результаты к актуальным для них проблемам и вопросам.
Россия	
В.А. Болотов, специалист в области образования.	1. Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы

	<p>выносить обоснованные суждения и решения. «Критическое», в этом контексте, означает «аналитическое».</p> <p>2. Критическое мышление – это способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения. Это способность анализировать информацию с позиции логики и личностного подхода, с тем чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам [170].</p>
Е. Волков, ученый	<p>Конфликт знания и информации все чаще и чаще вспыхивает на уроках: учащиеся, привыкшие к клиповым режимам работы с информацией, практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них оказывается крайне ослаблена способность воображения, рефлексии, понимания (в том числе, понимания другого) [170].</p>
Т.Ф. Ноэль-Цигульская, исследователь.	<p>1. Необходимость критического мышления возникает тогда, когда появляется потребность проверять достоверность суждений, высказываемых людьми – или нами самими, или другими. То есть речь идет о возможности быть кем-то введенным в заблуждение, осознанно или неосознанно.</p> <p>2. Далеко не все понимают, что мышление также требует усилий и тренировки. К сожалению, вокруг великое множество примеров ленивого, небрежного мышления, слишком зависимого от эмоций, от психологической защиты, а также примеров бездумности вообще [170].</p>
	США
Д. Кластер, преподаватель.	<p>1. Дать определение термина «критическое мышление» весьма непросто: слишком много различных параметров – умений, видов деятельности, ценностей он в себя включает...</p> <p>2. Критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы</p>

	уточняем и углубляем свою собственную позицию [170].
Д. Халперн, психолог.	Обучение навыкам ясного мышления может помочь каждому распознать пропаганду и тем самым не стать ее жертвой, проанализировать ложные основания в аргументации, увидеть явный обман, определить надежность того или иного источника информации и обдумать правильным образом каждую задачу или принимаемое решение [170].

Система развития навыков сопоставительного анализа – это совокупность взаимосвязанных, образующих целостность компонентов: **теоретического**, включающего в себя определение цели, подходов и принципов обучения, составляющих основу развития навыков сопоставительного анализа; **практического**, включающего в себя содержание, этапы, формы, методы и средства работы преподавателей и студентов; оценочно-результативного, включающего в себя уровни, критерии и показатели развития навыков сопоставительного анализа.

Развитие навыков сопоставительного анализа основывается на компетентностном, деятельностном, личностно-ориентированном и системном подходе.

- **Компетентностный подход** предполагает глубокую работу с текстом при сопоставительном анализе, включающую чтение, поиск информации, понимание, интерпретацию, сопоставление информации, оценку. Сформированные навыки сопоставительного анализа позволят студентам в повседневной жизни сопоставлять, оценивать любую информацию, в нашем контексте сравнение образовательных систем разных стран мира, «находить способы проверки противоречий информации», определять достоверность информации «в случае наличия противоречий или конфликтной ситуации» [5, с. 35-36].

- **Деятельностный подход** предусматривает деятельность преподавателя и студента как самостоятельную деятельность каждого из них и как совместную деятельность в образовательном процессе.

Сопоставительный анализ в данном случае представляет собой задачу интеллектуально-познавательного плана, результат которого осознается студентом как необходимая для него информация, причем конечного результата в виде готовой информации нет, следовательно, возникает стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Проведение сопоставительного анализа при подобной организации характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации настойчивой и увлеченной работы студентов над проведением сопоставления. Как отмечено В. А. Кохановой, проведение сопоставительного анализа преобразуется «в самостоятельную поисковую деятельность, а самообучение превращается в проблемно-развивающее, где деятельностное начало соотносится с направленностью этой деятельности на личность, которая и должна каким-то образом развиваться в результате осуществления ею этой деятельности» [7, с. 105].

• **Идеи личностно-ориентированного подхода** в развитии навыков сопоставительного анализа обязывают учитывать специфические особенности сравнительной педагогики как учебного предмета. Выполнение сопоставительной аналитической деятельности на занятиях и есть реализация личностно-ориентированного подхода, поскольку выполняются все необходимые условия:

- 1) проводится работа для становления эстетического вкуса;
- 2) формируются и развиваются общеучебные навыки (навыки сопоставительного анализа);
- 3) создается благоприятный контекст для обретения опыта эмоционально-ценностного отношения к факту и явлению;
- 4) создается среда для самоопределения, т.е. для обретения собственного смысла в изучаемых материалах;
- 5) приобретается опыт продуктивной коммуникации, в основе которой лежит совместная деятельность в создании некоего конечного продукта [Там же, с. 166].

• **В основе системного подхода** лежит рассмотрение процесса развития навыков сопоставительного анализа как «целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними» [4, с. 154]. Согласно определению А. М. и Д. А. Новиковых, «системный подход является общим способом организации деятельности, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования» [Там же, с. 156]. Реализация цели развития навыков сопоставительного анализа будет успешным при применении дидактических принципов целостности и системности, доступности и посильности, сознательности и активности. Принцип целостности и системности заключается в распределении развиваемых навыков сопоставительного анализа по годам обучения.

Сопоставительный анализ материалов предполагает его многократное прочитывание, глубокий анализ, посредством которого студенты учатся критически мыслить. Кроме этого, в процессе проведения сопоставительного анализа возникает диалог – совместный поиск преподавателя и студента. Диалог этот является программируемым, представляет собой цепочку кратких и простых вопросов, обращенных к текстам и личному опыту, но ответ на которые требует умственных усилий со стороны студента. Подобная работа способствует формированию коммуникативной компетенции ученика.

Практический компонент представлен такими структурными элементами как методические условия, методы, организационные формы, этапы, содержание и средства обучения, направленного на формирование и развитие навыков сопоставительного анализа. Кроме этого, в данном компоненте рассматриваются факторы, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на развитие навыков сопоставительного анализа.

Оптимальными для развития навыков сопоставительного анализа являются следующие педагогические условия:

1) начальная сформированность у студентов мыслительных процессов и умений (сравнения, сопоставления, обобщения);

2) использование активных форм и новых технологий. Поскольку компетентностный подход, на идеи которого мы опираемся, предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний, умений и навыков, а овладение ими в совокупности, что востребовано практикой, меняется система методов обучения. При развитии навыков сопоставительного анализа в условиях обучения на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов нами используются методика развития критического мышления.

Таким образом, изучение и анализ педагогических источников, исследований позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

Формирование навыка критического мышления – это процесс обучения и воспитания, в результате которого актуализируются и развиваются такие природные качества личности, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли (раскованность), смелость в высказывании идей.

Система развития навыков сопоставительного анализа – это совокупность взаимосвязанных, образующих целостность компонентов: **теоретического**, включающего в себя определение цели, подходов и принципов обучения, составляющих основу развития навыков сопоставительного анализа; **практического**, включающего в себя содержание, этапы, формы, методы и средства работы преподавателей и студентов; оценочно-результативного, включающего в себя уровни, критерии и показатели развития навыков сопоставительного анализа.

Выводы по второй главе

Согласно принятому Закону Республики, Казахстан «Об образовании» (1992 г.), впервые в истории развития Казахстана, система образования была определена одним из приоритетных направлений деятельности государства. В республике началась огромная работа по её реформированию. Однако

сказывалось отсутствие научно-исследовательских институтов по проблемам развития профессионального образования, и исследования опыта зарубежных стран. Работа осложнялась ещё и тем, что из-за экономических сложностей в этот период широкий доступ к зарубежной периодической литературе был затруднен.

Происходящие процессы по реформированию системы образования в Казахстане является объективным историческим процессом, обусловленное становлением Республики, как суверенного государства, ориентированного на рыночную модель экономики. Как всякий диалектический процесс, он характеризуется противоречиями, решение которых в определенной степени зависит от научно-теоретического осмысления зарубежного опыта развития образования. Государственную политику в процессе реформирования образования как в Казахстане, так и в других странах составляют законодательство, управление и финансирование. Это взаимосвязанный диалектический процесс, от степени и качества функционирования каждой из них зависит в целом успех проводимых реформ.

Педагогическими условиями взаимовлияния законодательного регулирования и реформирования образования являются: научная концептуальность проводимых реформ, обеспечивающая прогнозирование развития системы образования и личности; учет особенностей и реальной практики; создание вариативной и инвариативной модели системы образования как педагогической интерпретации правовых норм и отношений.

Сравнительный анализ подготовки учителей в разных странах показывает, что повышение роли учительства и подготовки ведущих педагогов является частью стратегии государства, педагогическое образование имеет вековую традицию. Педагогический анализ системы подготовки учителей в Казахстане и других развитых стран обнаружил общие тенденции, свидетельствующие о приоритетности фундаментальных знаний, интеграции науки-образования-практики, об адекватности целей и задач профессиональной подготовки уровню развития научно-технического

прогресса.

Сравнительный анализ современных исследований различных аспектов формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления на философском, социальном, психологическом и педагогическом уровне указывает на актуальность проблемы и интерес ученых к решению ряда обозначенных задач.

Изучение формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления как основы образовательных технологий 21 века, безусловно, можно назвать одним из самых приоритетных направлений, зародившимся на стыке психологии, педагогики, философии и ряда других областей научного знания. В современном вузе необходим переход к новым эффективным технологиям обучения, которые позволяют выпускникам гибко адаптироваться в мире бизнеса, в новой системе менеджмента. В связи с этим в системе высшего профессионального образования необходимо создать условия для формирования навыков сопоставительного анализа и критического мышления в структуре универсальных и профессиональных компетенций.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ЕГО АНАЛИЗ

1.1. Организация педагогического эксперимента

В нашем исследовании объектом диагностики является развитие навыков сопоставления и критического мышления студентов вузов. Проблема диагностики этих навыков актуализирована вызовами, на которые вынуждено отвечать высшее образование в связи с усложнением экономической среды становления личности и ее профессионального функционирования в современном мире.

Результаты опросов работодателей во время аккредитации вузов в Республике Казахстан показывают, что выпускники высших учебных заведений не готовы к трудовой деятельности. Работодатели не отрицают, что молодые специалисты владеют важными навыками для осуществления профессиональной деятельности, но им не хватает ключевых компетенций, чтобы успешно справиться с задачами, возникающими на рабочем месте. Постепенно приходит осознание того, что знания сами по себе не являются гарантом успешной и эффективной деятельности в современном обществе, поэтому диплом с отличием уже не считается единственным показателем продуктивности будущего сотрудника [145; 147].

По мнению И.А. Щегловой, необходимо формировать так называемые «навыки XXI века», которые позволят адекватно ориентироваться в непрерывном информационном потоке современности и оценивать достоверность источника информации, анализировать качество аргументации, формулировать выводы и принимать правильные решения. Автор полагает, что именно сопоставительный анализ и критическое мышление ассоциируется с полезными навыками, призванными помочь людям успешно справляться с задачами XXI века [152; 186].

И.А. Щеглова в своих выводах опирается на результаты

международных сравнительных исследований: PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) и PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста). Участие в подобных масштабных исследовательских проектах позволяет странам провести между странами участниками сравнение полученных результатов, выявить изменения, происходящие в системах образования, а также оценить эффективность образовательной политики [186, с. 199].

Анализ результатов международных исследований говорит о том, что школьники с невысокими результатами по тесту PISA в среднем уделяют больше внимания заучиванию материала и в меньшей степени опираются на знания, полученные на практике. Именно поэтому методологи в сфере образования рекомендуют перенести акцент с подходов, ориентированных на формирование традиционных навыков (заучивание материала, списывание с доски), на формирование когнитивных навыков (решение проблем, критическое мышление, работа в команде) [150].

Государственные образовательные стандарты Республики Казахстан всех уровней нацелены на достижение предметных, межпредметных и личностных результатов. Ведущими являются требования, ориентированные не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование всесторонне развитой личности и овладение ими универсальными способами учебной деятельности.

В нашем исследовании навыки критического мышления и сопоставительного анализа представлены как профессионально значимые качества студентов, проявляющееся через способности студентов применять когнитивные и метакогнитивные познавательные стратегии в образовательной и профессиональной деятельности. Мы полагаем, что посредством развития навыков критического мышления и сопоставительного анализа можно эффективно влиять на достижение профессионально

значимых качеств студентов. Уровень сформированности навыка критического мышления студентов определяется по совокупности оценок качества показателей, от которых зависит его продуктивность. В общем смысле под показателем понимается обобщенная характеристика свойств объекта или процесса. Показатель является инструментом, обеспечивающим возможность проверки теоретических положений с помощью эмпирических данных. Различают две формы показателей: качественные, фиксирующие наличие или отсутствие определенного свойства и количественные, фиксирующие меру выраженности, развития определенного свойства [1]. В ходе проведенного анализа развития навыка критического мышления был выделен ряд присущих ему характеристик (см. схему 2), они составляют основу критического мышления. Мы сформулировали показатели, взяв за основу эти характеристики и разработали ожидаемые результаты при изучении педагогических дисциплин [2], они отражены в таблице 3.1.

Таблица 3.1. – Показатели сформированности навыка критического мышления

I. Владение умениями и навыками работы с профессионально-ориентированной информацией и ее источниками
<p>Студент способен: не только к получать, но и к интерпретировать и проверять данные и источники их получения.</p>
<p>ориентироваться на самостоятельность в поиске разнообразной, в основном профессионально-ориентированной информации, что способствует овладению ими соответствующими формами и методами работы с информацией.</p>
<p>владеть развитыми коммуникативными умениями.</p>
II. Наличие умений и навыков оценки и проверки процесса решения профессионально-значимых проблем
<p>Студент способен: предупреждать или своевременно преодолевать ошибки и неточности, понимать оценку в этом контексте: вынесение суждения о том, насколько выбранные пути решения этой проблемы рациональны и логичны. постоянно контролировать за ходом собственного критического мышления.</p>
III. Наличие умений планирования и организации учебно-профессиональной деятельности.
<p>Студент способен: четко планировать и организовывать собственную деятельность, ставить цели и формулировать задачи; проявлять больше самостоятельности в планировании и организации собственной учебной деятельности: так как изначально получение высшего образования не является обязательным, то поступление и дальнейшее обучение в вузе – это самостоятельное (за исключением ряда случаев) и ответственное решение человека.</p>
IV. Способность к самоанализу и саморазвитию
<p>Студент способен: в процессе обучения в вузе взять курс на саморазвитие, на самообразование, так как учебные планы являются лишь «фундаментом» их будущей профессии; совершенствовать критическое мышление через самоанализ; к концентрации внимания на особенностях его применения в различных ситуациях.</p>
V. Способность к решению нестандартных профессионально-ориентированных ситуаций
<p>Студент способен: отводить большое место развитию способности к рефлексии. вырабатывать на основе имеющихся знаний новые способы, нередко являющиеся новаторскими, используя свой творческий потенциал;</p>

оценить рациональность выработанного пути решения в нестандартных ситуациях, разрешение которых требует творческого, рационального подхода.

VI. Установление причинно-следственных связей между различными явлениями

Студент способен:

анализировать каждое из них в отдельности и определять связи между этими явлениями путем нахождения объединяющего их элемента.

применять имеющиеся у него аналитические и логические умения в процессе определения взаимосвязей между явлениями.

VII. Способность к поиску альтернативных способов достижения поставленных целей

Студент способен:

гибко подходить к планированию деятельности, настойчив в достижении поставленных целей и проявляет творческую активность.

сохранить исходные цели и основополагающие принципы, но имеется возможность внесения определенных коррективов и изменений.

Важно так же отметить, что в гуманитарных областях существуют специфические профессионально-значимые проблемы, ориентация на разрешение которых продолжается весь период обучения в вузе. Для развития навыка критического мышления студента такие показатели являются практически обязательным, поэтому и выявление способности к его осуществлению представляется нам важным.

В соответствии с выделенными показателями определим уровни сформированности навыка критического мышления студентов, которые предложены в таблице 3.2.

Таблица 3.2. - Уровни сформированности навыка критического мышления

Уровни	Содержание
Низкий уровень	Характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо (неадекватная

	<p>самооценка или неспособность посмотреть на себя, оценить свои действия, в том числе и мыслительные, со стороны, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности).</p> <p>Деятельность студента на данном уровне носит осмысленный характер, но лишь в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном аспекте - может быть недопонимание структуры и меры проявления критичности мышления.</p>
Средний уровень	<p>Характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. В большинстве случаев студент способен мыслить творчески. Рефлексивные умения развиты.</p> <p>Деятельность носит осмысленный характер в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном - может быть недопонимание меры проявления критичности мышления.</p> <p>Студент может находить недостающую информацию в том случае, если у него есть интерес, может делать и оценивать логические умозаключения, но не всегда оценивает их последовательность. У студента не всегда (иногда) получается рефлексивно оценивать содержание текста, находить главную информацию на фоне избыточной.</p>
Высокий уровень	<p>Характеризуется проявлением высокой саморегулятивности и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Студент отличается высокой творческой активностью. В дискуссии способен склонить оппонента к своей точке зрения. Рефлексивные умения развиты на достаточном уровне, чтобы адекватно анализировать себя, объективно оценивать свои мыслительные процессы и поведение во время индивидуальной или групповой работы над проблемным заданием. Деятельность носит осмысленный характер. Студент с легкостью находит</p>

	<p>недостающую и интересующую информацию, делает и оценивает логические умозаключения, оценивает последовательность умозаключений, рефлексивно оценивает содержание текста, находит главную информацию на фоне избыточной</p>
--	---

Нами были определены структура развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов как совокупность четырех компонентов: когнитивный, мотивационный, рефлексивный, коммуникативный.

1. Когнитивный компонент проявляется при реализации основных познавательных функций – восприятия, памяти, внимания, мышления и включает в себя комплекс профессиональных умений и знаний, которые осваиваются студентами в процессе вузовского обучения. Именно критичность мышления является его главной составляющей.

2). Мотивационно-деятельностный компонент означает наличие устойчивого мотива к профессиональной деятельности, стремления к достижению профессиональных целей. Данный компонент проявляет себя через такие значимые качества, как активность, целеустремленность и мотивированность студента на освоение профессиональных компетенций.

3) Рефлексивный компонент проявляется в способности соотнесения студентом «Я-реального» и «Я-потенциального», что позволяет обеспечивать соотношение с остальными компонентами субъектности. Данный компонент проявляется через такие профессионально значимые качества как рефлексивность, самоорганизованность и самоконтроль.

4) Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента реализуется через способность грамотно построить свое коммуникативное поведение, обеспечивающее взаимный контакт и конструктивные взаимоотношения, а также предупреждающее нежелательные конфликтные ситуации. Коммуникативный компонент

выражается через такие профессионально значимые качества как толерантность, общительность и неконфликтность.

Для изучения каждого названного компонента и входящих в состав профессионально значимых личностных качеств был осуществлен подбор диагностического инструментария. Этот подход помогает ясно увидеть связь между этими аспектами, в таблице 3.3. можно познакомиться с содержанием каждого аспекта.

Таблица 3.3. – Методика диагностики профессионально-значимых навыков

Наименование компонента	Профессионально-значимые навыки	Методика диагностики
Когнитивный	Навыки критического мышления и сопоставительного анализа	Авторская анкета на определение уровня знаний о критическом мышлении
Мотивационный	Мотивация к формированию навыков	Методика диагностики направленности учебной мотивации (Авторская методика Т.Д. Дубовицкой, кандидата психологических наук)
Рефлексивный	Самоорганизация	Шкала «Самостоятельность» для диагностики самоорганизации
Коммуникативный	Обучение через общение	Методика «Потребность в общении» <i>Ю.М. Орлова.</i>

В статье «Тесты критического мышления» Е.В. Волков подробно анализирует существующий на данный момент диагностический материал, который возможно использовать для измерения навыка критического мышления. По мнению автора, крайне сложно найти тесты критического мышления на русском языке. Это вызвано тем, что проблема развития

критического мышления стала актуальной в России только в 1990-х годах, в то время как в зарубежной системе образования уже с 1960-х годов возник интерес к развитию критического мышления школьников, а потом и студентов [33, с. 11].

В нашем исследовании мы использовали авторскую анкету на определение уровня знания о критическом мышлении и развитии этого навыка. Авторская анкета состоит из двух частей. Согласно описанию, представленному к анкете, первая часть – знаниевая, определяет понимание этого понятия, понимание навыка критического мышления, решение проблем, включая вдумчивое чтение с использованием анализа и рассуждения по прочитанному. Вторая часть диагностирует умение четко и лаконично организовывать идеи и эффективно передавать их в письменной форме. Мы проводили только первую часть анкеты для определения уровня сформированности навыка критического мышления.

В результате анализа анкеты (Приложение №1), мы выявили знание студентов о критическом мышлении, о развитии этого навыка, в числе которых были отмечены (*диаграмма 1*): незнакомое для них понятие и навык критического мышления развит на низком уровне - 80%; не сделали задание – 12%; для них знакомое понятие, развит навык критического мышления – 8%.

Мы полагаем, что отсутствие мотивации к обучению, к освоению умений и навыков по конкретной специальности может значительно снизить результативность учебной деятельности студента, что в свою очередь отразится и на становлении специалиста в области сравнительной

педагогике.

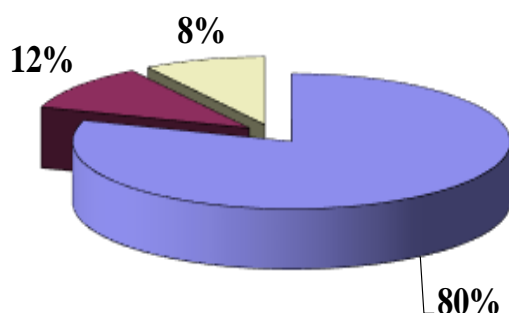


Диаграмма 1. Результаты анкеты студентов.

Мы согласны с А.Г. Маклаковым в понимании мотива как причины, лежащей в основе акта деятельности субъекта [102, с. 157]. И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, стимулирующий учебную деятельность субъекта. К факторам, стимулирующим учебную мотивацию, можно отнести специфику организации образовательного процесса, личностные особенности студента, личностные особенности преподавателя, специфику учебного предмета [66, с. 13]. В процессе поиска диагностического материала для измерения уровня учебной мотивации студентов были изучены такие методики как:

1. Опросник мотивации достижений Т. Элерса;
2. Методики «Направленность на отметку» и «Направленность на приобретение знаний», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой;
3. Методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской.
4. Опросник Т.Н. Ильиной - «Мотивация обучения в вузе».
5. Наиболее подходящим диагностическим материалом для измерения направленности учебной мотивации студентов в нашем исследовании нам

представляется методика диагностики направленности учебной мотивации (Авторская методика Т.Д. Дубовицкой, кандидата психологических наук).

Цель методики — выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов (Приложение №2).

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что студенты проявляют интерес к развитию своих навыков сопоставительного анализа и критического мышления. Анализируя полученные данные, мы хотим отметить, что у студентов преобладает в основном внешняя мотивация (58%), а внутренняя мотивация развита у 42% студентов. Полученные данные представлены на диаграмме 2.



Диаграмма 2. Результаты определения внешней и внутренней мотивации студентов.

Опираясь на исследование Т.Н. Дубовицкой нам было важно определение уровня развития внутренней мотивации (высокий, средний и низкий).

На диаграмме 3 можно ознакомиться с результатами, они следующие:

- высокий уровень внутренней мотивации у 17,6% студентов;
- средний уровень внутренней мотивации – у 35,2% студентов;
- низкий уровень внутренней мотивации у 47,2% студентов.

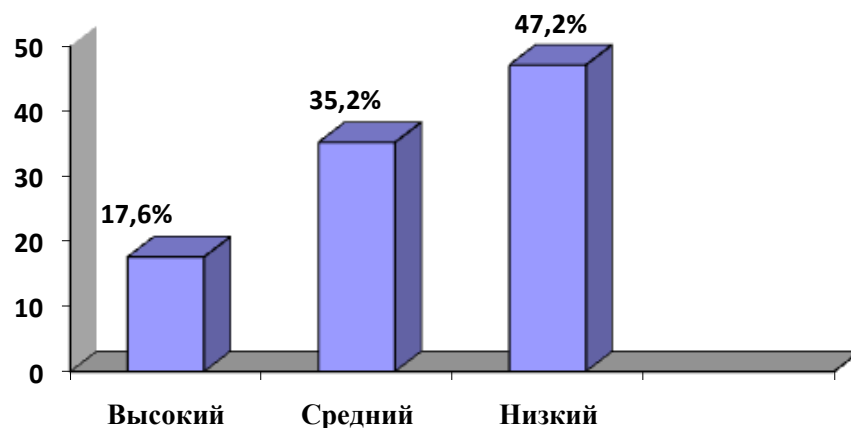


Диаграмма 3. Уровни внутренней мотивации студентов на начало эксперимента.

По результатам исследования мы могли сделать некоторые выводы, о том, что преобладание внешней мотивации способствовали низкой результативности освоения предмета, так как студент внутренне не воспринимал предмет, а действовал ради других целей, например, получение диплома, перед родителями держать отчет, позиционирование перед другими одноклассниками, которые не учатся и.т.д. Мы можем отметить, что был определен еще один важный фактор, такой как испытание боязни при высказывании самостоятельного мнения, так как думают, что получат неудовлетворительную реакцию и со стороны однокурсников, и со стороны преподавателя. Естественно, что эти беспокойства порождены авторитарной системой обучения мы смогли определить такие ответы во время дополнительных бесед со студентами.

Исходя из результатов, мы отмечаем, что преподавателю необходимо учитывать в своей деятельности мотивацию студентов и предлагать различные приемы и методы обучения, которые способствуют активной деятельности студентов в учебном процессе. Остановимся более подробно на применении методики критического мышления для студентов в ВУЗе. В процессе обучения преподавателю важно создать мотивирующую личностно-ориентированную среду. Именно такая среда способствует появлению мотивации у

студентов, развитию самостоятельности и умению работать в социальной среде.

Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента важно было посмотреть сформированность навыка сопоставления у студентов. Нами были применены рефлексивные заметки для определения уровня сформированности навыка. Студенты сами оценивали свои навыки через ответы на предложенные вопросы рефлексии (Приложение №3). Отсутствие ответов студентов мы воспринимали, как низкий уровень (63%) сформированности своего навыка сопоставления, 22% показали средний уровень, 15% – высокий уровень.

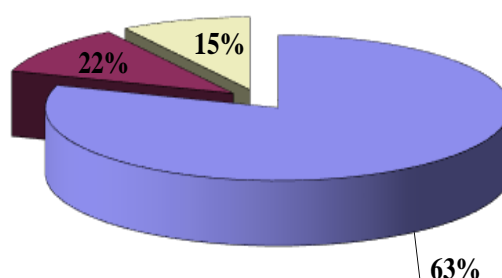


Диаграмма 4. Уровни сформированности навыка сопоставления студентов на начало эксперимента.

С целью измерения коммуникативного компонента нами был подобран диагностический материал для определения уровня выраженности таких профессионально значимых качеств как общительность. Общительность как профессионально значимое качество студента проявляется в стремлении к коммуникации, в стремлении субъекта идентифицироваться с определённой социальной группой, в желании взаимодействовать с социумом и вступать в совместную деятельность. Диагностика сформированности общительности студентов осуществлялась с помощью методики «Потребность в общении» Ю.М. Орлова [56]. Автор выделяет низкую, среднюю и высокую степень общительности (Приложение №4). Высокий уровень характеризуется

готовностью вступить в коммуникацию по любой тематике, способностью выразить свою точку зрения по самым щепетильным вопросам. Средний уровень предполагает большую сдержанность субъекта, инициацию коммуникации только в ситуациях необходимости, умение четко формулировать свою позицию без лишних эмоций. Низкий уровень общительности предполагает относительную замкнутость, немногословность, дистанцирование от коллективных обсуждений [56].

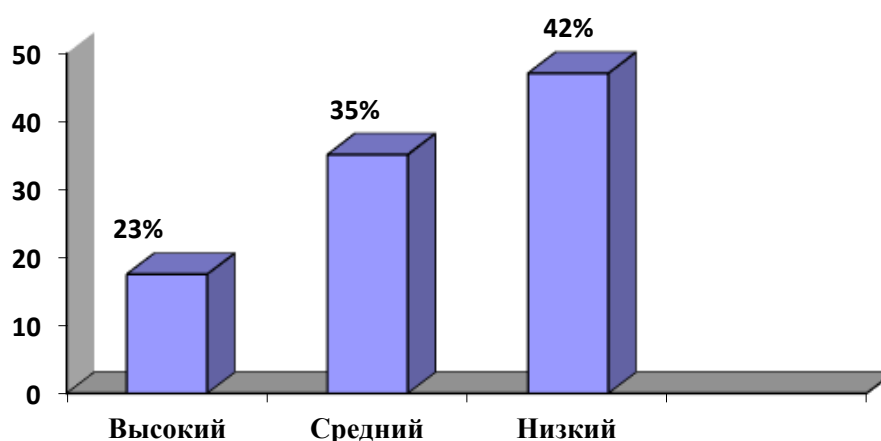


Диаграмма 5. Уровни сформированности общительности студентов на начало эксперимента.

Таким образом, на основе анализа диагностического оценивания необходимость применения методики «Развития критического мышления через чтение и письмо» в процессе обучения предмету «Сравнительная педагогика» для студентов была обусловлена следующими причинами:

- а) необходимостью формирования и развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления;
- б) необходимостью изменения мотивации студентов;
- в) необходимостью формирования информационной компетентности (умение сопоставлять, анализировать, сравнивать, выделять главное и т.д.)

Организовать и провести занятие в русле методики критического мышления мы осуществляли ее в трех основных направлениях:

–определение и оценка возможностей включения в занятие методов и приемов методики критического мышления;

–организация занятий по методике «Развития критического мышления»;

-процесс рефлексии (размышление) или обратная связь от участников занятия.

Методика критического мышления включает в себя множество стратегий и приемов. По этой методике каждое занятие строится с включением трех этапов (Таблица 3.4. и 3.5.).

Таблица 3.4. – Структура познавательного процесса человека

По психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева:	Этапы познавательного процесса по методике критического мышления:
Деятельность, направленная на мотивацию.	Вызов — априорные знания студентов по теме.
Познавательная деятельность через операцию.	Осмысление — это активная встреча с новой информацией.
Рефлексивная оценочная деятельность.	Размышление — создание собственного отношения к информации (рефлексия).

Если мы сравним два приведенных выше варианта структуры познавательного процесса человека, то увидим основу: **во-первых**, это **этапы усвоения информации**, предоставленной преподавателем в учебном процессе, по какой-нибудь одной теме. **Во-вторых**, студент встречается с новой информацией не просто через пассивное слушание, а через определенное направление, задание. Объем новой информации могут быть разным и зависит от опыта студентов. **В-третьих**, преподавателю необходимо спланировать занятие в соответствии с возможной деятельностью студентов, так как возможности и способности каждого студента и класса разные.

Таблица 3.5. – Основные этапы методики РКМЧП

1-этап. Вызов.	2-этап. Осмысление.	3-этап. Размышление, рефлексия.
<p>Цель этого этапа:</p> <p>1) способствовать дальнейшей деятельности;</p> <p>2) формирование личностного подхода к следующей теме, проблеме обсуждения;</p> <p>3) актуальность имеющихся знаний и опыта.</p>	<p>Цель этого этапа — активное знакомство с новой информацией.</p> <p>Знакомство можно предложить через вдумчивое чтение актуальной статьи, информации из учебника, презентацию, в соответствии с предложенной темой, просмотр фильмов.</p>	<p>Цель этого этапа — внимательно обсудить полученную информацию.</p> <p>На этом этапе студент оценивает полученную информацию и «присваивает».</p>

1- этап. Вызов. Это особый этап подготовки к принятию нового. На этом этапе важно отделить опыт преподавателя, который в некотором смысле согласуется с тем, что называется новым или предлагается как новое. Диалектическая связь между традиционным подходом и новаторством хорошо известна: все новое уходит корнями в традицию и извлекается из нее. Студентам предлагается поделиться своим опытом, так, с одной стороны уточняются свои достижения, а с другой стороны будут выбраны проблемы и сложности в деятельности и определяться с предметом предстоящей работы. При обмене опытом применение метода «мозгового штурма», заполнение таблиц, составление схем, направленность к работе в малых группах могут быть эффективным.

Какой бы ни была форма работы, имеет значение вовлечение всех участников процесса обучения в предстоящей дискуссии, создание интереса для освоения новой информации, применение новых приемов, методов обучения, направленность на конструктивное общение.

2 этап. Осмысление. Можно отметить, что для реализации этого

этапа можно посмотреть и применить множество интерактивных методов. Это может быть тот же самый прием, которого учитель начал применять по своему предмету. Но в этих случаях применение может иметь другие цели. Такой подход даст возможность поработать инновационными методами до реализации в учебной аудитории.

Этап. Размышление, рефлексия. На этом этапе важно не только оценивать чужую работу, но и оценивать себя и анализировать свою деятельность. На этапе размышления, рефлексии происходит переосмысление позиций новых понятий и формирование ценностных направлений. Успех рефлексивной деятельности зависит от атмосферы, в которой происходит интерактивное общение.

Суть методики не только в преподавании, но и в **особой философии обучения:**

1. Каждая мысль ценна
2. Учиться слышать друг друга — воспитание толерантности
3. Стремиться к лидерству
4. Учиться взаимодействовать, работать в команде

Студент должен быть активно включен в процесс учения, чтобы у него сформировались ключевые и предметные компетенции. Занятие в русле методики критического мышления делает акцент на самостоятельной работе студентов с информацией, вдумчивом чтении и анализировании полученной информации, организации групповой работы и разрешении проблем.

Педагогический эксперимент, нацеленный на определение и развитие навыков критического мышления и сопоставительного анализа у студентов, состоял из взаимосвязанных этапов, программа эксперимента охватывала три этапа и была построена следующим образом:

- 1-этап: констатирующий эксперимент;
- 2-этап: формирующий эксперимент;
- 3-этап: контрольный (аналитико-обобщающий) эксперимент.

На первом констатирующем этапе (2013-2015-гг.) для определения

уровня сформированности навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов были определены компоненты, сделан анализ диагностических методик, соответствующих выявленным навыкам, были разработаны показатели, уровни сформированности навыков. Было проведено диагностическое оценивание среди студентов 2 курсов педагогического факультета, принимали участие 6 групп, общее количество 150 студентов, были обобщены полученные результаты.

На втором формирующем этапе (2016-2018-гг.) был разработан специальный курс «Сравнительная педагогика» с применением методики «Развития критического мышления через чтение и письмо». Была разработана программа этого этапа по определению эффективности применения методики. Результаты были проанализированы, была дана оценка деятельности студентов и преподавателей двух кафедр.

Третий контрольный этап (2019-2020-гг.) педагогического эксперимента был посвящен систематизации полученных результатов. Были обобщены результаты, написано заключение.

Педагогический эксперимент проводился в Международном университете Silkway (ныне Университет Орда) г.Шымкент, участвовали студенты 2 курса факультета педагогики начального образования по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального обучения и воспитания».

В ходе проведения констатирующего эксперимента были выявлены:

- перечень типичных затруднений, испытываемых студентами при анализе информации;
- вопросы теории и методики сравнительной педагогики;
- потребность студентов в развитии навыков сопоставительного анализа и критического мышления.
- Результаты констатирующего этапа эксперимента создали условия для перехода на формирующий этап.

3.2. Анализ результатов педагогического эксперимента

Для определения эффективности разработанного специального курса «Сравнительная педагогика» с применением методики «Развития критического мышления через чтение и письмо» нами был проведен формирующий этап педагогического эксперимента.

Основная цель формирующего этапа педагогического эксперимента заключалась в развитии навыков критического мышления и сопоставительного анализа при систематическом применении по предмету «Сравнительная педагогика» методики «Развития критического мышления через чтение и письмо».

Мы работали над решением следующих задач:

- решить организационные вопросы: определить экспериментальную и контрольную группу, согласовать логистику проведения занятий;
- осуществить апробацию разработанного специального курса по предмету «Сравнительная педагогика» для студентов педагогического факультета;
- применить диагностические методики во время формирующего этапа;
- проанализировать полученные результаты.

Методологической основой педагогического эксперимента послужили результаты исследований по развитию критического мышления (Л.С.Выготский, Ж. Пиаже, Д. Клустер, Д. Халперн, О.С. Газман, А.Н. Леонтьев, С. Загашев и др.); применение принципов развивающего обучения (Д.Б.Эльконин), личностно-ориентированное обучение (И.С.Якиманская).

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами использовались такие научные методы исследования как: собеседование, интервьюирование, наблюдение, диагностические методики.

Для студентов педагогического факультета был предложен специальный курс по предмету «Сравнительная педагогика». На формирующем этапе были определены экспериментальная и контрольные группы. Из 6 групп, которые приняли участие на констатирующем этапе, для экспериментальной группы были отобраны 3 группы студентов, остальные 3

группы составили контрольную группу. Общее количество студентов и в экспериментальной и в контрольной группе – 75 студентов.

Цель – развитие навыков критического мышления и сопоставительного анализа у студентов через применение методики «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Задачи:

- изучить основные тенденции, направления и закономерности образования в мире и в Республике Казахстан;
- ознакомиться с особенностями развития национальной системы сравнительной педагогики в Республике Казахстан и других стран мира;
- развить навыки анализа, сопоставления, выделять позитивное и негативное в системах образования мира и Республики Казахстан;
- мотивировать будущих педагогов на развитие навыков 21 века.

Ожидаемые результаты:

В результате изучения спецкурса студент:

- изучит основные тенденции, направления и закономерности образования в мире и в Республике Казахстан;
- ознакомится с особенностями развития национальной системы сравнительной педагогики в Республике Казахстан и других стран мира;
- будет развивать навыки анализа, сопоставления, выделять позитивное и негативное в системах образования мира и Республики Казахстан;
- будет развивать навыки XXI века.

Таблица 3.6. – Календарно-тематический план специального курса «Сравнительная педагогика» (2 кредита)

№	Наименование разделов и тем	лекции и	практические , семинары	СРС
1.	Сравнительная педагогика как наука, ее предмет, задачи и функции.	2		
2.	Основные направления развития образования в мире и в Республике	2	2	2

	Казахстан.			
3.	Тенденции развития образования в мире и его реформы в начале XXI века.	2	2	4
4.	Развитие сравнительной педагогики в Казахстане: направления, закономерности, тенденции	2	2	4
5.	Образование в высокоразвитых странах мира (Великобритания, Франция, Германия, США, Япония и другие).	2	2	6
6.	Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA). Участие Казахстана в исследовании PISA и его влияние на качество образования.	2	2	6
7.	Особенности подготовки и повышения квалификации учителей в мире и в Республике Казахстан.	2	2	4
8.	Навыки XXI века. Рефлексия студентов.	2	2	4
	Всего:	16	14	30

Для выполнения самостоятельной работы студентам были предложены инструкции по анализу материалов и написанию заключения, а также как будут оцениваться. В связи с тем, что мы получили в результате констатирующего эксперимента мы применяли методы, которые способствовали развитию уровня рефлексии и коммуникации. Создание лично-ориентированной доброжелательной среды и активная позиция студентов занимала ведущие позиции во время проведения занятий. Такая среда необходимо было для результативности нашей работы т.е. студенты должны были развивать, в некоторых случаях формировать навыки сопоставления и критического мышления.

Тематика самостоятельной работы и предложенные методы выполнения даются в таблице 18.

Таблица 3.7. --Тематика самостоятельной работы и методы

	Наименование разделов и тем	Методы
1	Основные направления развития образования в мире и в Республике Казахстан.	Диаграмма Венна, аналитическое обобщение, презентация Power Point
2	Тенденции развития образования в мире и его реформы в начале XXI века.	Диаграмма Венна, аналитическое обобщение, презентация Power Point
3	Развитие сравнительной педагогики в Казахстане: направления, закономерности, тенденции.	Т-схема, ИНСЕРТ, аналитическое обобщение, презентация Power Point
4	Образование в высокоразвитых странах мира (Великобритания, Франция, Германия, США, Япония и другие).	Концептуальная таблица, ИНСЕРТ, аналитическое обобщение, презентация Power Point
5	Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA). Участие Казахстана в исследовании PISA и его влияние на качество образования.	Т-схема, ИНСЕРТ, аналитическое обобщение, презентация Power Point
6	Особенности подготовки и повышения квалификации учителей в мире и в Республике Казахстан.	Трехчастный дневник, диаграмма Венна, аналитическое обобщение, презентация Power Point
7	Навыки 21 века. Рефлексия студентов.	Трехчастный дневник, диаграмма Венна, аналитическое обобщение, презентация Power Point
	Всего:	30 часов

Студенту даются инструкции по выполнению и, если будут вопросы, преподаватель сопровождает его до достижения результативности. Описанием шагов методов можно ознакомиться в приложении №5.

Университет «Ордо» заинтересован в развитии компетентностей преподавателей и открыт к инновациям. Развитие критического мышления у преподавателей и студентов рассматривается как приоритетное направление в организации учебного процесса и важным навыком в достижении эффективности университета. Учитывая важность развития навыков сопоставительного

анализа и критического мышления для качественного образования, мы провели несколько ознакомительных семинаров-тренингов для преподавателей двух кафедр: «Педагогике и психологии», «Педагогике начального обучения и воспитания». Это необходимо было для расширения апробации спецкурса и проведения занятий по методике «Развития критического мышления через чтение и письмо». В результате мы получили ответы на наши рефлексивные вопросы и от преподавателей.

На семинаре-тренинге принимало участие 64 преподавателей кафедр факультета педагогики начального образования университета «Ордо». Им было предложено написать свои рефлексивные заметки после семинара-тренинга (Приложение 3). В результате обработки рефлексивных заметок преподавателей установлено, что практически все преподаватели знакомы с методикой критического мышления, 79% думают, что их применение в учебном процессе улучшит достижения студентов. Однако систематически применяют всего 9% опрошенных. Те же, кто применяет методы и приемы критического мышления в своей практике, отмечают о получении положительных результатов этой работы, а именно; возрастание интереса к предмету, развитие критического и аналитического мышления, развитие памяти, навыка сопоставительного анализа, активизация внимания, увлекательность процесса, изменение психологической и академической среды в образовательном процессе. Тем не менее, большинство опрошенных (80%) говорят о редком применении этой методики, мотивируя это деятельностью в рамках, утвержденных и спущенных сверху программ и их выполнением. А проведение требуют большой отдачи и подготовленности.

Более 11% преподавателей написали, что почти не знают методику критического мышления и не видят в ней никакой пользы.

Преподаватели написали, что для более широкого внедрения методики критического мышления в процесс обучения студентов необходимы:

- разработать и издать методические сопровождения по каждой дисциплине (78%);
- создать медиа и видеоуроки или электронные носители по каждой

дисциплине (89%).

Обобщая рассказанные кейсы во время семинара-тренинга, мы можем сделать следующие выводы:

– в целом, мы можем сказать о положительном отношении к применению методики критического мышления в процессе обучения;

– в связи с тем, что преподаватели больше склонны применять классические методы преподавания, они недооценивают универсальность и возможностей (в педагогическом, методическом, психологическом плане) методику критического мышления;

– многие преподаватели просто не прошли курсы обучения этой методике, поэтому не имеют достаточной информации и вследствие этого неподготовлены. Хотя по результатам рефлексивных заметок мы можем констатировать, что преподаватели заинтересованы и мотивированы учиться этой методике. Ниже предлагается темы для изучения по дисциплине «Сравнительная педагогика», которая рассчитана на 2 кредита, то есть на 16 часов лекций и 14 часов практических. Хотим отметить, что в учебном процессе университета «Ордо», где мы проводили педагогический эксперимент, преобладает применение интерактивных методик преподавания, то есть взаимодействие участников процесса обучения является основной и важной стратегией. Практико-ориентированность занятий помогал достигнуть хорошей динамики во время освещения следующего содержания специального курса.

Содержание специального курса «Сравнительная педагогика»

1-тема: Сравнительная педагогика как наука, ее предмет, задачи и назначение.

Место сравнительной педагогики в системе научного знания. Предмет, задачи, функции сравнительной педагогики. Зарубежные и отечественные исследователи сравнительной педагогики. Научные периодизации истории компаративистики. Начальный этап развития сравнительно-педагогических исследований. Становление компаративистики как науки. Развитие сравнительной педагогики за рубежом и в Казахстане. Методология и

методы сравнительной педагогики.

Основные понятия: *компаративистика, научные периодизации, методология и методы.*

2-тема. Основные направления развития образования в мире

Основные модели образования. Демократизация и глобализация в мире. Ориентация на непрерывное образование. Обучение взрослых. Деятельность ЮНЕСКО в сфере образования.

Основные понятия: *модели образования, демократизация и глобализация, непрерывное образование, деятельность ЮНЕСКО*

3-тема: Тенденции развития образования в мире и его реформы в начале XXI века.

Экономическая эффективность образования в развитых и развивающихся странах. Расширение социального спроса на образование. Политические факторы развития образования. Интеграция в сфере образования.

Основные понятия: *экономическая эффективность, интеграция, социальный спрос, политические факторы.*

4-тема: Развитие сравнительной педагогики в Казахстане: направления, закономерности, тенденции.

Направления сравнительной педагогики. Этапы развития. Закономерности. Тенденции развития.

Основные понятия: *диссертационные исследования, тенденции, мировая тенденция, национальная тенденция, обучение, воспитание, закономерности Казахстанская система образования.*

5-тема: Образование в высокоразвитых странах мира (Великобритания, Франция, Германия, США, Япония и другие).

Образование в высокоразвитых странах мира (Великобритания, Франция, Германия, США, Япония и другие): общая характеристика современного состояния и развития систем общего образования. Инновационные модели обучения. Факторы, влияющие на модернизацию

содержания образования в зарубежной школе. Традиционные и новые учебные дисциплины. Изменения в содержании гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Основные понятия: *инновационные модели обучения, традиционные и новые учебные дисциплины, гуманитарные и естественно-научные дисциплины*

6-тема: Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA). Участие Казахстана в исследовании PISA и его влияние на качество образования.

Стандарты, понятие о стандартах. Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA). Оценка, оценивание эффективности образовательных систем. Исследование PISA: особенности, принципы, периодичность. Казахстан в исследовании PISA.

Основные понятия: *эффективность деятельности, международные стандарты, исследование PISA.*

7-тема: Особенности подготовки и повышения квалификации учителей в мире и в Республике Казахстан.

Подготовка учителей за рубежом. Специфика подготовки педагогических кадров в США, Великобритании, Франции, Германии, Японии, Сингапур и других странах. Интеграция систем формального и дополнительного образования взрослых в решении задач подготовки педагогов. Сравнительный анализ педагогического образования за рубежом и в Казахстане. Национальные особенности систем педагогического образования.

Основные понятия: *профессия, педагогическая профессия, социальный статус, законодательная база, педагогическое образование.*

8-тема: Навыки 21 века. Рефлексия студентов.

Навыки 21 века. Критическое мышление, коммуникация, кооперация, социальный интеллект, креативность, информационная грамотность,

цифровая грамотность, медиаграмотность, гибкость, готовность меняться, инициативность, продуктивность, культурная компетентность.

Основные понятия: *навыки, адаптация, способности, интеллект, среда, образование, безопасность, успех.*

Одна из главных потребностей человека – понимание современного стремительно меняющегося мира, неотъемлемой частью которого в большей степени, чем когда-либо, является неопределенность. **Вопрос** – это отображение нераскрытости, не представленности тех предметных отношений, на выяснение которых направлен весь последующий мыслительный процесс. Вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на снятие этой неопределенности, решение некоторой проблемы, а значит, развитие умения задавать вопросы представляется крайне актуальным.

Известно, что опытные преподаватели определяют глубину понимания и уровень мышления студентов по тому, как они формулируют вопросы. Умеют задавать вопрос только умеющие мыслить: вопросы помогают объяснять факты, синтезировать идеи, анализировать информацию, порождать и трансформировать образы, оценивать и сопоставлять свои представления с реальными объектами.

В английском языке «quest» означает «поиски, связанные с некоторой неопределенностью и даже риском», а слово «question» («вопрос»), происходящее от него, подразумевает наличие мыслительного поиска, благодаря которому человек прокладывает мост в неизвестное. Если студент научился самостоятельно ставить вопросы, он умеет видеть и формулировать проблемы, а значит, ему легче ориентироваться не только в бесконечном информационном пространстве, но и в окружающем мире. Так же важно отметить, что развитие умения студентов задавать вопросы зависит от преподавателя.

Легко недооценить значимость постановки вопросов. Такие великие мыслители, как Сократ, Платон и другие, не сомневались в важности

правильной постановки вопросов. Тем не менее, это до сих пор проблематично в большинстве, если не во всех образовательных системах. Мозг перерабатывает всю входящую информацию, постоянно задавая себе различные вопросы. Некоторые из этих вопросов мы озвучиваем, но в большинстве случаев человек даже не осознает, как мозг задается миллионами вопросов и сам же верно или ошибочно на них отвечает.

Вопросы инициируют творчество. История как наука, художественные тексты, математические задачи – все начинается с вопросов. Если в университетская программа сосредоточена на ответах, она, скорее всего, считает учащихся сосудами, которые надо наполнить информацией. Если же программа делает упор на вопросы, тогда в ней наверняка создаются условия для того, чтобы студенты сами могли бросить вызов окружающему миру и создать новое знание. Вопросы также дают возможность перебросить мостик от учебного процесса к другим аспектам жизни студента. Вопросы, провоцирующие работу мысли, часто связаны с чем-то, находящимся за пределами университетских стен. Если студент собирает информацию, исходя из собственных вопросов, она становится для него более значимой. Предложив студентам такой алгоритм обучения, при котором они сами ставят вопросы, преподаватель позволяет им взаимодействовать с миром через поисковую, исследовательскую деятельность, мотивированную внутри, а не извне.

Постановка вопросов приносит дополнительную пользу:

- Формулируя вопрос, мы укрепляем свои знания, ценности и навыки, потому что мы должны их использовать при постановке вопроса.
- Формулируя вопрос, мы фактически вычисляем ответ.
- При помощи вопросов проверяется, записана ли информация в долговременную память. В этих целях очень полезны неожиданные тесты, потому что иначе мы проверяем лишь наличие информации в оперативной памяти.

- Когда преподаватель задает вопросы, он/а моделирует процесс работы студентов. Роль преподавателей становится решающей, когда они задают вопросы с целью развития навыков мышления. Более того, мы можем даже сказать, что задавать вопросы важнее, чем отвечать на них, и зачастую сложнее задать вопрос, чем на него ответить.

Мы должны помнить, что наша цель – поощрять преподавателей задавать вопросы студентам, а их поощрять в том, чтобы они задавали вопросы преподавателю и друг другу. Вопросы преподавателя очень важны в развитии навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов. Преподаватели задают различные виды вопросов, когда они обучают. Мы изучим некоторые из них.

Работа Б. Блума и его коллег «Таксономия образовательных задач» явилась полезным инструментом для оценки уровня развития мышления. Эта таксономия также позволяет среди задаваемых преподавателями вопросов отличать вопросы «низшего» и «высшего» порядка (см. таблицу 19). Так, на «нижнем» уровне окажутся вопросы, требующие узнать или извлечь из памяти факты и понять концепции или идеи. По мере продвижения к верхнему уровню появляются вопросы, требующие применения идей, анализа доказательств, синтеза нескольких идей для получения новых решений и оценки всего хода суждений.

Таблица 3.8. – Примеры вопросов по таксономии мыслительных навыков Б. Блума.

Степень 6	Творчество. Разработать систему, которая даст возможность контролировать парниковый эффект. Что может сделать человек, школа и сообщество, чтобы стимулировать действие?	Творчество – связано с созиданием, изобретением, конструированием, с оригинальностью, выдвижением гипотезы, обобщением, использованием знаний из многих различных источников.
------------------	---	--

Ступень 5	Оценка. Почему мы должны содействовать уменьшению степени разрушения озонового слоя? Имеют ли некоторые люди/ страны больше обязательств, чем другие? Если так, то кто и почему?	Оценка – связана с суждениями, оценками, ранжированием, выбором, с выработкой выводов и рекомендаций.
Ступень 4	Анализ. Почему так трудно добиться, чтобы правительства предприняли какие-либо действия в отношении парникового эффекта? Какой будет жизнь, если ничего не будет предпринято в этом направлении?	Анализ – касается отношений, категоризации, сравнения, контрастов, различения моделей, причины и следствия, общих черт и различий, различения между фактом и мнением.
Ступень 3	Применение. Что могут сделать правительства, отдельные лица, чтобы сократить воздействие парникового эффекта?	Применение – связано с решением проблем и применением знания в новых и менее знакомых ситуациях.
Ступень 2	Понимание. Каким образом парниковый эффект может воздействовать на людей? Каким образом он может воздействовать на окружающую среду? Каким образом озоновый слой связан с парниковым эффектом?	Понимание – касается обобщения, предсказания и запоминания.
Ступень 1	Знание. Что такое парниковый эффект?	Знание – связано с фактами; названиями, выяснением фактов, рассказом кому-либо или рассказом кем-либо вам.

Преподаватель должен варьировать уровни вопросов в течение одного занятия.

1) Вопросы **низшего уровня** – это вопросы на запоминание, понимание и применение низших уровней таксономии.

Обычно вопросы на низших уровнях являются подходящими для:

- оценки подготовки и понимания студентов;
- диагностирования сильных и слабых сторон студентов;
- повторения и / или обобщения содержания.

2) Вопросы **высшего уровня** – это вопросы, требующие комплексного применения, анализа, оценки или творческих навыков.

Вопросы **на высших уровнях** таксономии обычно наиболее подходят для:

- поощрения студентов думать более глубоко и критично;
- решения проблем;
- стимулирования дискуссий;
- стимулирования студентов самостоятельно искать информацию.

Таксономию Блума тесно связывают с планированием результатов обучения: если задача заключается в том, чтобы студенты запомнили и воспроизвели материал, то вся работа (вопросы и задания) будет направлена на это. Если же планируется получить другие результаты: научить анализировать, применять правило и др., – то и характер вопросов и заданий будет иным. Таким образом, таксономия Б. Блума напрямую связана с вопросами, которые мы задаем студентам на занятии.

При составлении вопросов и заданий для студентов следует обратить внимание на используемые глаголы действия, потому что они являются ключом к типу мышления, на который преподаватель нацелен. Нижеследующая таблица глаголов может помочь при планировании (см. таблицу 3.9.).

Следует отметить, что таксономия Б. Блума – это фундаментальная, ставшая классической работа по концепции таксономии учебных целей.

Обычно характерный для университета учебный процесс соответствует двум первым уровням – знание и понимание. Деятельность студентов в

Таблица 3.9. – Типичные глаголы для формулировки заданий

Мышление	Типичные глаголы
Творчество	Проектировать, строить, планировать, производить, изобретать, сочинять, разрабатывать, генерировать, улучшать, формулировать.
Оценка	Обосновывать, выбирать, делать выводы, строить гипотезу, устанавливать категорию, ранжировать, осуществлять отбор, устанавливать приоритетность, заключать, решать, оценивать.
Анализ	Сравнивать, организовывать, намечать в общих чертах, исследовать, обсуждать, распознавать, устанавливать категорию, организовывать, критиковать, анализировать.
Применение	Использовать, демонстрировать, показывать, решать, заполнять, иллюстрировать, составлять, подсчитывать, применять, собирать, сортировать.
Понимание	Интерпретировать, обобщать, классифицировать, перефразировать, объяснять, переводить, рассказывать основную идею(и), оценивать.
Запоминание	Запоминать, пересказывать, определять, описывать, отмечать, перечислять, называть, заявлять, узнавать, находить, относить, излагать, подчеркивать, подбирать, группировать, давать пример, заучивать наизусть.

основном носит репродуктивный (или «знаниевый») характер, т.е. просто воспроизводится некоторая сумма знаний, умений и навыков (как говорят, «ЗУН»). Это деятельность студентов соответствует объяснительно-иллюстративному обучению. В то же время поисковая, творческая составляющая в деятельности студента, которой соответствует проблемное обучение, представлена значительно меньше. В университетах значительно превалирует объяснительно-иллюстративное обучение и намного слабее представлено проблемное обучение. В 21 веке, в современных университетах значима самостоятельность мышления и творческая деятельность, умение критически, креативно мыслить.

Третий контрольный этап педагогического эксперимента имел цель аналитически обобщить полученные результаты с проведением количественного и качественного анализа. Контрольный этап реализовал следующие задачи:

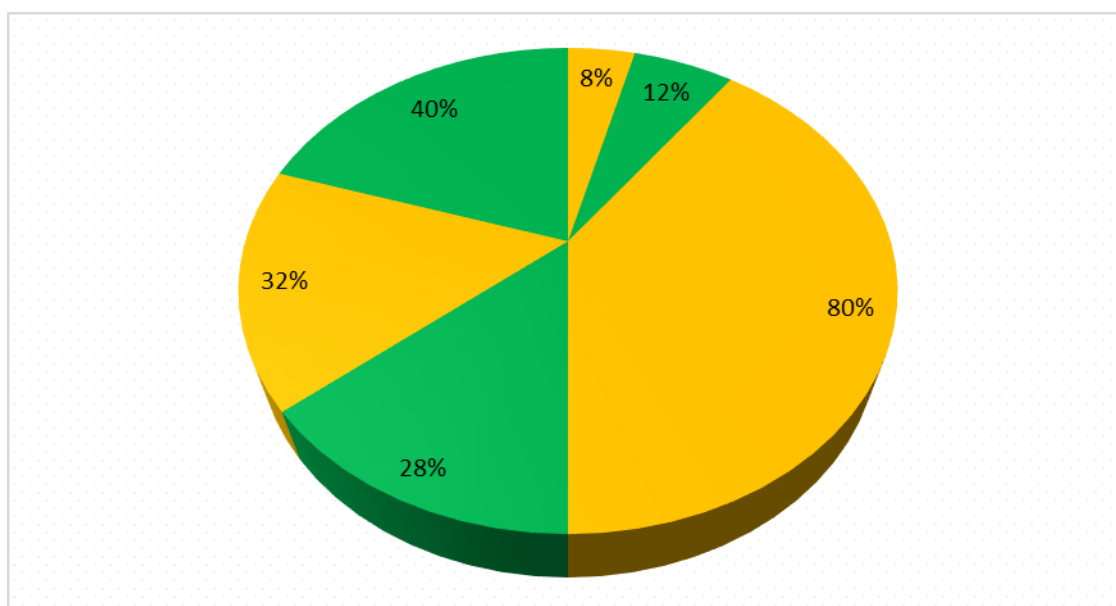
1) определить, как методика «Развитие критического мышления через чтение и письмо» способствовал развитию навыков сопоставительного анализа и критического мышления;

2) провести повторную диагностику основных выделенных компонентов критического мышления;

3) сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента;

4) обобщить полученные результаты и сделать общие выводы и заключения по исследованию, обозначить перспективы внедрения специального курса «Сравнительная педагогика» в учебном процессе педагогических специальностей.

По результатам проведенного повторного теста на сформированность навыка критического мышления мы можем увидеть положительную динамику в экспериментальной группе в процессе обучения спецкурса «Сравнительная педагогика». В итоговом занятии студенты отвечали на вопросы авторской анкеты на предмет развития навыка критического мышления. Сравнительный анализ итогового и нулевого среза отражен на диаграмме б.



Начало эксперимента – 

Конец эксперимента – 

Диаграмма 6. Результаты сравнительного анализа анкеты на начало и конец эксперимента.

Для нас немаловажным были результаты заключительного контрольного оценивания на предмет развития внутренней или внешней мотивации студентов. Анализируя ответы студентов по определению внутренней и внешней мотивации, мы сделали следующие выводы: внешняя мотивация после проведения формирующего эксперимента стала проявляться у 38% студентов, в тоже время количество студентов с внутренней мотивацией выросло до 62%, полученные результаты отражены на диаграмме 7.

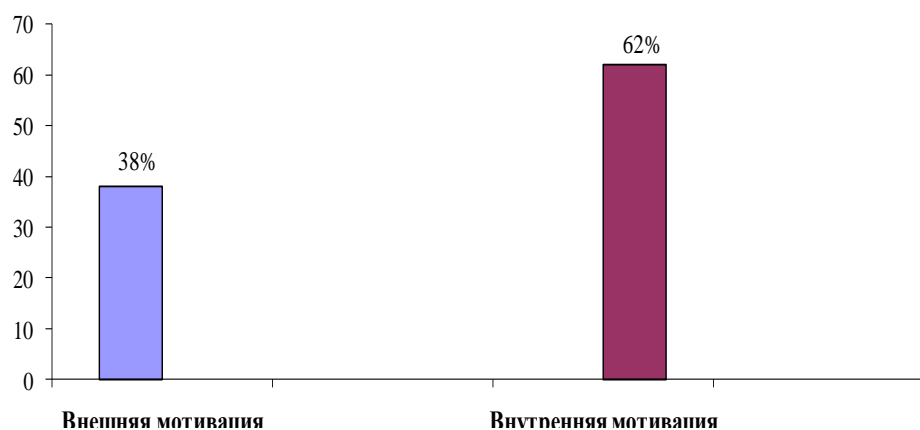


Диаграмма. 7. Определение внешней и внутренней мотивации.

Результаты формирующего эксперимента дали следующие результаты:

- высокий уровень внутренней мотивации у 27,7% студентов;
- средний уровень внутренней мотивации у 50,3%;
- низкий уровень внутренней мотивации у 22%.

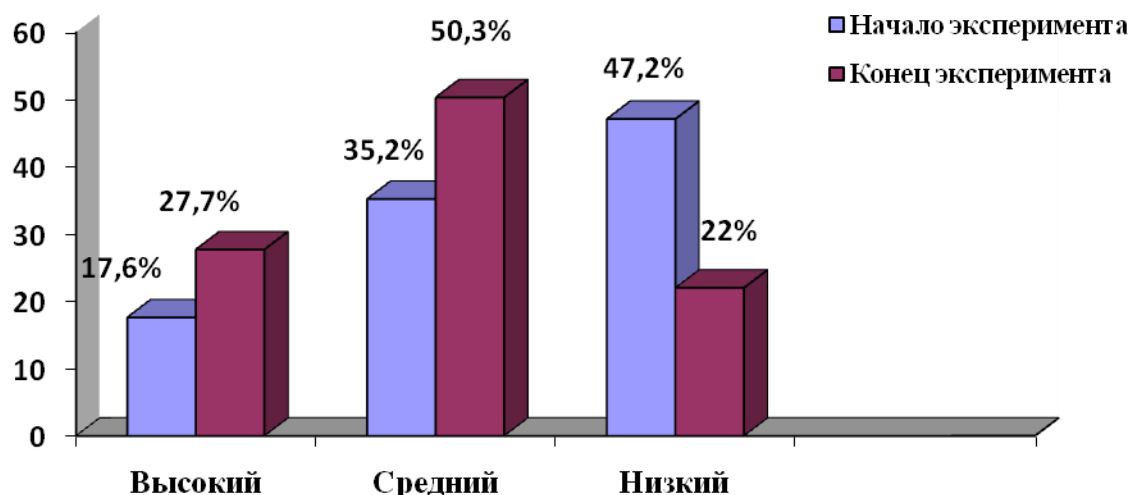


Диаграмма. 8. Определение уровня внутренней мотивации студентов на начало и конец эксперимента.

Контрольный обобщающий этап эксперимента показал, что у студентов сформировалась внутренняя мотивация с высоким уровнем ее развития. По мнению студентов, по каждому изучаемому предмету, начали делать анализ на предмет полезности и тем самым они выходили на мотивированность к изучаемому предмету.

Контрольный срез по определению уровня сформированности навыка сопоставительного анализа проводился через изучение рефлексивных заметок студентов. Студенты показали, насколько выполнение самостоятельной работы, деятельность во время занятий способствовали развитию навыка сопоставительного анализа. Рефлексивные заметки писались с использованием аргументации. Мы можем сказать, что для развития навыков сопоставительного анализа важно применение коллективных и индивидуальных форм организации деятельности. Результативность процесса обучения сопоставительному анализу во многом определяется тем, насколько полно учтена последовательность формирования навыков сопоставления. При определении этапов обучения нами использована теория поэтапного формирования умственного действия, построенная П. Я. Гальпериным [2] и его учениками.

Согласно этой теории, в развитии навыков сопоставительного анализа

выделяется несколько этапов (См. рис. 3.1.).



Рис. 3.1. Этапы развития навыков сопоставительного анализа.

1. Первый этап – знакомство с действиями сравнения и сопоставления. Преподаватель показывает студентам, из каких операций состоят действия сравнения и сопоставления, в каком порядке они выполняются. Вырабатывается навык выделять в сопоставляемых объектах существенные и однородные признаки. Этап считается завершенным, если студенты овладели простейшими навыками сравнения (навыками сравнения физической и академической среды, нахождения различий между подготовкой и повышением квалификации учителей и т.д.), если они могут сопровождать свои действия словесными объяснениями.

2. На втором этапе формируются, отрабатываются навыки сопоставительного анализа в материализованном виде. Студенты знакомятся с алгоритмами сравнения и сопоставления, конкретизируют правила для сравнения. Студенты выполняют несложные сравнительные анализы текстов, но пока во внешней, материализованной форме (заполняют сравнительные

таблицы, пишут сравнительную характеристику по плану), при этом подробно разворачивается каждая операция, входящая в состав сопоставительного анализа, а преподаватель получает возможность осуществить контроль над их выполнением. Этап считается завершенным, если студенты могут проводить сопоставительный анализ по алгоритму, составлять сравнительную таблицу, использовать план сравнительной характеристики.

3. На третьем этапе отрабатывается навык сопоставления в форме внешней речи, но без опоры на зрительные образы (схемы, план, таблицы). Таким образом, навыки сопоставительного анализа проходят дальнейшее обобщение, но остаются еще полностью осознаваемыми.

4. На четвертом этапе сопоставительный анализ совершенствуется и превращается в общий способ мышления. Создаются условия для проведения сопоставительного анализа различного учебного материала, вместе с тем контролируется преподавателем сознательность выполнения студентом каждого шага в проведении сопоставления. Именно на этом этапе студент начинает осознавать собственную мыслительную деятельность и пытается применять сопоставительный анализ как инструмент познания. Многократное применение сопоставления в новых ситуациях способствует развитию навыков сопоставительного анализа.

5. На пятом этапе студенты выполняют ряд операций сопоставительного анализа «про себя», в уме. Вся процедура выполнения сопоставительного анализа продолжает быть осознанной, развернутой, однако ряд навыков перестают осознаваться, возрастает быстрота выполнения сопоставительной аналитической деятельности. Овладев навыками сопоставительного анализа в рамках изучения спецкурса «Сравнительная педагогика» студенты осуществляют перенос в другие ситуации и другие области знания. На данном этапе происходит качественный скачок: студент, применяя известные ему правила проведения сопоставительного анализа, пытается создать собственные. Такие результаты

отражены на диаграмме 9.

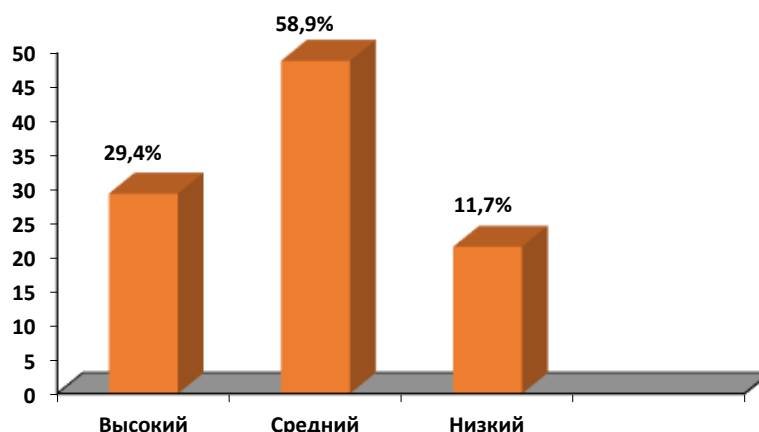


Диаграмма 9. Сформированность навыков сопоставительного анализа на конец эксперимента/

Диагностика сформированности общительности студентов осуществлялась с помощью методики «Потребность в общении» Ю.М. Орлова [56]. Автор выделяет низкую, среднюю и высокую степень общительности (Приложение №4).

Систематическое участие на занятиях по предмету помог студентам улучшить свои коммуникативные навыки, умение говорить свои мысли и выступать перед аудиторией (см. диаграмму 10). Наблюдая за работами студентов, мы разработали модель студента, в котором результаты этого компонента были одним из основных.

Студент:

- четко формулирует вопросы для сопоставления существенных признаков предмета, или явления;
- умеет объяснять свою точку зрения, стремиться отстаивать ее;
- умеет вести диалог;
- умеет слушать оппонента;
- умеет давать рецензию;
- умеет творчески работать.

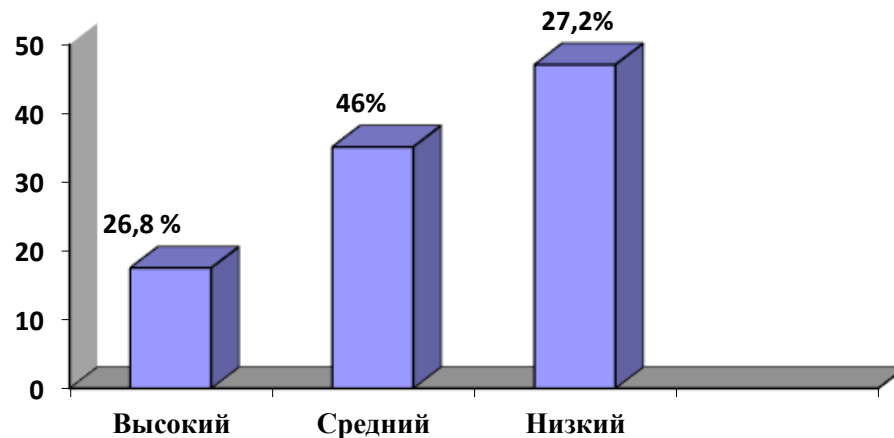


Диаграмма 10. Уровни коммуникации студентов на конец эксперимента.

Таким образом, формирующий и контрольные этапы педагогического эксперимента позволяют нам сделать некоторые общие выводы.

1. Студенты с высоким уровнем мотивации больше интересовались методами и приемами, дающие возможность продемонстрировать навыки критического мышления.

2. На наш взгляд, потенциал методики «Развития критического мышления через чтение и письмо» могли ясно увидеть во время апробации специального курса «Сравнительная педагогика» и может широко применяться в учебно-воспитательном процессе при подготовке педагогов.

3. Изучение специального курса помог студентам сформировать не только навыки критического мышления и сопоставительного анализа, но и другие важные качества личности такие, как: активность, самостоятельность, инициативность и умение работать творчески и.т.д.

Хотим отметить, что в проведении всех этапов педагогического эксперимента, мы акцентировали свое внимание на создание личностно-ориентированной, доброжелательной среды и развития фасилитации преподавателя во время учебного процесса. Именно доброжелательная среда и личностные качества преподавателя способствовали росту внутренней мотивации студентов, рефлексии, коммуникации.

Выводы по третьей главе

Проведенный констатирующий эксперимент дал следующие результаты:

а) преподаватели мотивированы в развитии навыков критического мышления и сопоставительного анализа студентов; б) проведена диагностика основных выделенных компонентов критического мышления, показан недостаточный уровень развития навыков.

Результаты констатирующего эксперимента стали основой проведения следующего этапа исследования, т.е. формирующего. В формирующем этапе педагогического эксперимента была проведена апробация специального курса «Сравнительная педагогика» для студентов 2 курсов педагогического факультета университета «Орда» (г. Шымкент). Мы могли увидеть положительную динамику при применении методики «Развития критического мышления через чтение и письмо».

Мы можем сказать, что такие результаты эксперимента были получены за счет создания доброжелательной среды и развития фасилитации у преподавателя во время учебного процесса. Именно такая среда и личностные качества способствовали росту внутренней мотивации, развитию навыков критического мышления и сопоставительного анализа, коммуникации студентов.

Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента были сформулированы по выделенным 4 компонентам критического мышления. Сравнение первого результата, полученного на констатирующем этапе с результатами повторной диагностики во время контрольного этапа, показало положительную динамику. Студенты показали следующие результаты: Когнитивный компонент высокий уровень показали 12 % студентов, то есть достижения знаний и понимания критического мышления выросли на 4%, мотивационный – внутренняя мотивация показала 68%. И рефлексивный, и коммуникативный компоненты показали рост на 20%, по нашему мнению,

такой результат показывает положительный рост в развитии навыков.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента позволяют нам констатировать, что если в учебно-воспитательном процессе вуза систематически применяются методика «Развитие критического мышления через чтение и письмо», повышается уровень вдумчивого чтения основных и дополнительных источников информации по изучаемой теме, создание преподавателем доброжелательной среды дает возможности развивать внутреннюю мотивацию, рефлексия, навыки общения и взаимодействия.

ВЫВОДЫ

В современный период происходит повышение интереса к проблемам образования. Это происходит потому, что XX век стал тем особым рубежом в эволюции человечества, когда все проблемы и противоречия, бывшие ранее либо частными, либо локальными, приобрели глобальный характер. Огромную роль в модернизации образования играют сравнительные исследования, благодаря которым, казахстанское образование получает возможность изучать, адаптировать, использовать позитивный мировой опыт и развивать национальную систему образования, способную вывести страну на качественно новый этап развития.

Анализ современного состояния развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан, а также результаты педагогического эксперимента по развитию навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов позволили сделать следующие **выводы**:

1. Развитие системы образования в Республике Казахстан, вследствие растущей и углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости всех стран и народов мира, невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. Были определены следующие три направления развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан:

- 1) Создание Совета по сравнительной педагогике.
- 2) Выделение и утверждение сравнительной педагогики как научной области и университетской дисциплины.
- 3) Осуществление кандидатских и докторских диссертационных исследований по сравнительной педагогике.

Проведенный анализ диссертационных сравнительно-педагогических исследований позволил сделать некоторые выводы о следующих закономерностях развития сравнительной педагогики Республики Казахстан:

- эволюция образования рассматривается на фоне социально-

экономического, политического и культурного развития изучаемых стран и регионов;

– развитие процессов взаимопроникновения и взаимообогащения разных культур, так и их конфронтации, нередко принимающей острый характер, порождает новые закономерности, имеющие прямое отношение к практике образования и воспитания;

– расширение круга вопросов, выходящих за рамки национальных интересов и приобретших общечеловеческое значение;

– направленность на выявление общих закономерностей в системе образования: демократизация, гуманизация и гуманитаризация образования, новые формы нравственного и гражданского воспитания, модернизация содержания и методов обучения.

Тенденция развития сравнительной педагогики в Республике Казахстан на современном этапе связаны с интенсивным развитием методологических основ сравнительной педагогики: анализом реформ образования и воспитания в наиболее развитых странах, результатов и проблем, возникающих в ходе их реализации; усилением развития прогностического направления сравнительно-педагогических исследований.

2. Сравнительный анализ методологических подходов системы подготовки и повышения квалификации, профориентационной работы на педагогические специальности в разных странах показывает, что повышение роли учительства и подготовки ведущих педагогов является частью стратегии государства, педагогическое образование имеет вековую традицию. Система подготовки и повышения квалификации учителей в Казахстане и других стран (Кыргызская Республика, Россия, Англия, США, Сингапур) имеет общие тенденции, свидетельствующие о приоритетности фундаментальных знаний, интеграции науки-образования-практики, об адекватности целей и задач профессиональной подготовки.

3. Педагогический эксперимент проводился в три этапа и позволил проверить эффективность применения методики «Развития критического

мышления через чтения и письмо» для развития навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов. Были разработаны компоненты, показатели, уровни сформированности навыков критического мышления и отобраны диагностические методики проверки сформированности навыков сопоставительного анализа и критического мышления студентов. Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента были сформулированы по выделенным 4 компонентам критического мышления. Сравнение первого результата, полученного на констатирующем этапе с результатами повторной диагностики во время контрольного этапа, показало положительную динамику. Студенты показали следующие результаты: Когнитивный компонент высокий уровень показали 12 % студентов, то есть достижения знаний и понимания критического мышления выросли на 4%, мотивационный – внутренняя мотивация показала 68%. И рефлексивный, и коммуникативный компоненты показали рост на 20%, по нашему мнению, такой результат показывает положительную динамику в развитии навыков студентов.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ:

1. Включить полученные результаты анализа важнейших закономерностей и тенденций развития сравнительной педагогики Республики Казахстан в содержание дисциплины «Педагогика».

2. Внедрить разработанный специальный курс «Сравнительная педагогика» с применением методики «Развития критического мышления через чтение и письмо» на курсах повышения квалификации для преподавателей педагогического направления.

3. Использовать результаты данного диссертационного исследования при написании курсовых и квалификационных работ по сравнительно-педагогическому направлению и международному сотрудничеству по образованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдибеков, У.С. Анализ реализации послевузовских программ подготовки докторов PhD в ведущих университетах мира [Текст] / У.С. Абдибеков, О.Л. Каруна, Е.С. Моисеева // Болонский процесс: практика внедрения в вузах Республики Казахстан. – Редакционно-издательская служба НЦОКО. – 2010. – С. 131-36.
2. Абдрашев, А.Б. Компаративистский анализ образовательной политики Республики Казахстан и Кыргызской Республики [Текст] / А.Б. Абдрашев, Ж.Т. Нурдинова. – Бишкек: Инсанат, 2010. – 164 с.
3. Андреев, В.И. Система образования в ФРГ [Текст] / В.И. Андреев. – Минск, 1993. – 95 с.
4. Андреев, В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику [Текст] / В.И. Андреев. – Минск, 2001.
5. Андреев, В.И. Система образования в ФРГ [Текст] / В.И. Андреев. – Минск, 1993.
6. Андреев, В.И. Система образования в Японии [Текст] / В.И. Андреев. – Минск, 1994.
7. Андриенко, Е.В. Сравнительная педагогика [Текст]: учебное пособие / Е.В. Андриенко. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 209 с.
8. Аллак, Ж. Вклад в будущее: приоритет образования [Текст] / Ж. Аллак. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
9. Ахметов, А.К. Стратегия развития высшего образования в Республике Казахстан [Текст] / А.К. Ахметов. – Алма-Ата, 1998.
10. Бабанский, Ю.Н. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю.Н. Бабанский, З.У. Жантекеева, Т.А. Ильина. – М., 1985.
11. Бадарч, Д. Высшее образование США [Текст] / Д. Бадарч. – НИИВО, 2004.

12. Бартель, Х. Немецкий институт международных педагогических исследований (DIPF) [Текст] / Х. Бартель // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 102-104.
13. Белканов, Н.А. О личной ответственности в науке. Жизнь и научная судьба О. Анвайлера [Текст] / Н.А. Белканов // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 100-105.
14. Белканов, Н.А. Педагогическая советология как научный феномен [Текст] / Н.А. Белканов // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 81-87.
15. Беркалиев, Т.Н. Инновации и качество школьного образования [Текст] / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб: КАРО, 2007.
16. Беркалиев, Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб: КАРО, 2007. – 144 с.
17. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 275 с.
18. Болджурова, И.С. История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период (1990-2005гг.) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И.С. Болджурова. – М., 2006.
19. Борисенков, В.П. Важная отрасль педагогического знания [Текст] / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 85-88.
20. Борисенков, В.П. Школа России: прошлое и настоящее [Текст] / В.П. Борисенков // Педагогика. – 1993. – №4. – С. 3-15.
21. Вербицкая, Л.А. Болонский процесс и перспективы российского университетского образования [Текст] / Л.А. Вербицкая // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2003. – №4-5. – С. 2-15.
22. Волынкина, М.В. Правовой механизм инновационного предпринимательства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Волынкина. – Екатеринбург, 2004.
23. Всемирный доклад по образованию: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона, ЮНЕСКО, 1998. – 175 с.

24. Вульфсон, Б.Л. «Общеввропейский дом» и образование [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Советская педагогика. – 1990. – №4. – С. 123-131.
25. Вульфсон, Б.Л. Методологические проблемы сравнительной педагогики [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Советская педагогика, 1988. – №8. – С. 130-136.
26. Вульфсон, Б.Л. Некоторые вопросы методологии исследования современной буржуазной педагогики и школы [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Советская педагогика. – 1972. – №5. – С. 85-97.
27. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы [Текст] / Б.Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
28. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Советская педагогика. – 1998. – №2. – С. 79-89.
29. Вульфсон, Б.Л. Становление сравнительной педагогики как науки [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 100-107.
30. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика [Текст] / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.
31. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика [Текст] / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М.- Воронеж, 1997.
32. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб: Тренд, 2016.
33. Газман, О.С. Неклассическое воспитание от авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман. – М., 2002.
34. Ганчеренок, И.И. Европейская система переноса кредитов (ECTS) – Европейский стандарт в высшем образовании [Текст] / И.И. Ганчеренок // Материалы совещания «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования». – М.: ЦСОП, 2006.
35. Георгиева, Т.С. Высшая школа США на современном этапе [Текст] / Т.С. Георгиева. – М., 1989.

36. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
37. Глассер, У. Школа без неудачников [Текст] / У. Глассер. – М., 1991.
38. Гловка, Д. Сравнительная педагогика инструмент сотрудничества между Востоком и Западом [Текст] / Д. Гловка, Л. Новиков // Советская педагогика. – 1991. – №6. – С. 126-134.
39. Государственная программа «Образование» Республики Казахстан. – Алматы: Юрист, 2001.
40. Гребнов, Л.С. Использование зачетных единиц в высшем образовании [Текст] / Л.С. Гребнов, М.М. Розина, С.А. Смирнов // Высшее образование сегодня. – 2002. – №9. – С. 50-55.
41. Дамитов Б.К [Текст] / [Б.К. Дамитов и др.] // Национальный доклад о состоянии и развития образования. – Астана: НЦОКО, 2009. – 308 с.
42. Дементьева, М.Н. Методологические основания наследия К.Д. Ушинского и их роль в становлении отечественной научной педагогики 19 века [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Дементьева. – Рязань, 2002. – 24 с.
43. Джурицкий, А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире [Текст] / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2004. – №3. – С. 83-92.
44. Джурицкий, А.Н. Сравнительная педагогика [Текст]: учебное пособие для студ. сред, и высш. пед. учеб. Заведений / А.Н. Джурицкий. – М.: Академия, 1998. – 176 с.
45. Джурицкий, А.Н. Сравнительная педагогика: проблемы и перспективы [Текст] / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 118-119.
46. Джурицкий, А.Н. Зарубежная школа: история и современность [Текст] / А.Н. Джурицкий. – М., 1993.

47. Джури́нский, А.Н. Образование в современном мире [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1999.
48. Джури́нский, А.Н. Реформы зарубежной школы [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1989.
49. Джури́нский, А.Н. Сравнительная педагогика [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1998.
50. Джури́нский, А.Н. Чему и как учат школьников в Японии [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1997.
51. Джури́нский, А.Н. Школа Франции XX столетия [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1989.
52. Джури́нский, А.Н. Зарубежная школа. Современное состояние и тенденции развития [Текст] / А.Н. Джури́нский. – М., 1993.
53. Джусубалиева, Д.М. Формирование информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Д.М. Джусубалиева. – Алматы, 1997. – 222 с.
54. Дмитриев, Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М., 1987.
55. Джусенбаев, Ш.Д. Мировые тенденции развития высшего образования во второй половине XX в [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ш.Д. Джусенбаев. – Бишкек, 1999.
56. Долгая, О.И. Закон о педагогических работниках в Чехии: повышение качества педагогического образования [Текст] / О.И. Долгая // Право и образование. – 2006. – №5. – С. 40-47.
57. Ерохина, Л.Н. Роль высшего образования и финансирование университетского образования США-Казахстан 2030: региональные проблемы научно-технического прогресса [Текст] / Л.Н. Ерохина // Материалы XXXVI научно-технической конференции. – Усть-Каменогорск, 1998. – 21 с.

58. Жетписбаева, Б.А. Этнопедагогические основы содержания воспитания в школах Казахстана и Германии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б.А. Жетписбаева. – Алматы, 2001.
59. Жетписбаева, Б.А. Введение в сравнительную этнопедагогическую [Текст] / Б.А. Жетписбаева, К.Ж. Кожаметова. – Алматы: Алем, 2001. – 78 с.
60. Жетписбаева, Б.А. Педагогический менеджмент [Текст] / Б.А. Жетписбаева, Л.С. Сырымбетова. – Караганда: КарГУ, 2005. – 124 с.
61. Жетписбаева, Б.А. Воспитательная мудрость афористической педагогики немцев [Текст] / Б.А. Жетписбаева // «Этнопедагогика народов Казахстана»: сб. науч. тр. / Под ред. Г.Н. Волкова, К.Ж. Кожаметовой. – Алматы, 2001. – С. 136-143.
62. Жетписбаева, Б.А. Сущность сравнительно-педагогических исследований в Германии [Текст] / Б.А. Жетписбаева // Ұлағат. – 2000. – №6. – С. 58-60.
63. Жетписбаева, Б.А. Этнопедагогика в Германии [Текст] / Б.А. Жетписбаева // Менеджмент в образовании. – 2001. – №1. – С. 90-97.
64. Жетписбаева, Б.А. Мультикультурное образование в Германии / [Текст] / Б.А. Жетписбаева // Менеджмент в образовании. – 2001. – №2. – С. 153-162.
65. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
66. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд. – СПб: Речь, 2003. – 192 с.
67. Загвоздкин, В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании [Текст] / В.К. Загвоздкин // Народное образование. – 2011. – С. 155-233.
68. Загуменников, Ю.Л. Эффективность и совершенствование работы школы за рубежом [Текст] / Ю.Л. Загуменников. – Минск, 1999.

69. Егорова, О.Л. Тенденции развития немецкой психоаналитической педагогики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Л. Егорова. – Рязань, 2003. – 22 с.
70. Ионин, Л.Г. Социология культуры [Текст] / Л.Г. Ионин. – М., 1996.
71. Исакова, А.О. Становление и развитие частных школ Срединенных Штатов Америки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.О. Исакова. – Алматы, 1998. – 178 с.
72. Каверина, Э.Ю. Политика в сфере высшего образования [Текст] / Э.Ю. Каверина // США-Канада: экономика, политика, культура. – 2008. – №3. – С. 72-88.
73. Калиева, А.Б. Великобритания: органы управления образованием, инспектирование школ [Текст] / А.Б. Калиева // Менеджмент в образовании. – 2003. – №3. – С. 114-119.
74. Калиева, А.Б. Дошкольное воспитание в Великобритании на современном этапе [Текст] / А.Б. Калиева // Ўлағат. – 2003. – №5. – С. 126-132.
75. Калиева, А.Б. Воспитание элиты в частных школах Великобритании (историко-педагогический аспект) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Калиева. – Алматы, 2004.
76. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом [Текст]: учебное пособие / В.А. Капранова. – Минск: Новое знание, 2004. – 222 с.
77. Капранова, В.А. Становление и развитие преуниверситетской школы в Европе [Текст] / В.А. Капранова. – Минск, 1996.
78. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика [Текст]: программно-методический комплекс / В.А.Капранова. – Минск: БГПУ, 2008. – 84 с.
79. Капранова, В.А. Частная школа [Текст] / В.А. Капранова. – Минск, 1995.

80. Кенесарина, З.У. Теория и практика социализации школьников в США [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / З.У. Кенесарина. – Алматы, 2000. – 302 с.
81. Кинитц, В. К вопросу о марксистской сравнительной педагогике [Текст] / В. Кинитц, В. Менерт // Советская педагогика. – 1967. – №6. – С. 115-125.
82. Кларин, В.М. Критический анализ педагогических идей ревизионизма в немецком рабочем движении конца XIX начала XX века [Текст] / В.М. Кларин. – М.: МГПИ, 1989. – 116 с.
83. Кларин, В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / В.М. Кларин. – М., 1994.
84. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / В.М. Кларин. – М., 1989.
85. Клустер, Д. Что такое критическое мышление [Текст] / Д. Клустер // Перемена. – 2000. – №3. – С. 43-48.
86. Коваленко, Ю.И. Воспитание учащихся в школе ФРГ [Текст] / Ю.И. Коваленко. – М.: Педагогика, 1975. – 128 с.
87. Колесникова, И.А. Сравнительная педагогика в подготовке будущих учителей [Текст] / И.А. Колесникова // Советская педагогика. – 1989. – №3. – С. 129-133.
88. Корнетов, Б.Г. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.Г. Корнетов. – М., 1994. – 64 с.
89. Кузьмина, Е.Н. О сравнительно-педагогических исследованиях [Текст] / Е.Н. Кузьмина, М.А. Соколова // Советская педагогика. – 1970. – №1. – С. 117-125.
90. Кулакова, Л.А. Кредитная система обучения Америки и Европы: преимущества, недостатки, использование международного опыта в системе отечественного образования [Текст] / Л.А. Кулакова.

91. Кулекеев, Ж. Проблемы интеграционного процесса Республики Казахстан в мировое образовательное пространство: состояние и новая реформа науки и образования [Текст] / Ж. Кулекеев // Казахстан и современный мир. – Алматы, 2004.
92. Кравченко, И.И. Модернизация и судьбы современной России [Текст] / И.И. Кравченко. – М., 1995.
93. Крайко, Э.И. Система образования во Франции [Текст] / Э.И. Крайко. – Минск, 1995.
94. Курманалина, Ш.Х. Информатизация системы образования Республики Казахстан [Текст] / Ш.Х. Курманалина. – №9. – С. 98-101.
95. Кусаинов, А.К. Развитие образования в Казахстане и Германии. Сравнительно-педагогическая характеристика [Текст] / А.К. Кусаинов. – Алматы: СЫЛЫМ, 1997. – 204 с.
96. Кусаинов, А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы [Текст] / А.К. Кусаинов. – Алматы, 2005. – 280 с.
97. Кусаинов, А.К. Сравнительная педагогика в университетах мира [Текст] / А.К. Кусаинов. – София, 2008.
98. Кусаинов, А.К. The International Handbook on Teacher Education / А.К. Кусаинов. – Южная Африка, 2010.
99. Кусаинов, А.К. Сравнительная педагогика [Текст] / А.К. Кусаинов. – Алматы: Просвещение-Казахстан, 2008. – 251 с.
100. Кусаинов, А.К. Заман талабы [Текст] / А.К. Кусаинов. – Алматы: Елорда, 2001. – 264 б.
101. Кусаинов, А.К. Білім және реформа. Реформа и образование [Текст] / А.К. Кусаинов. – Алматы: ROND&A, 2006. – 184 б.
102. Кусаинов А.К. Методология и методика сравнительной педагогики [Текст] / А.К. Кусаинов, М.Т. Есеева. – Алматы: ROND&A, 2008. – 95 с.
103. Кусаинов, А.К. Оқулықтану ізекті маселелері [Текст] / А.К. Кусаинов, У.А. Асыллов. – Алматы: Рауан, 2000. – 143 б.

104. Кусаинов, А.К. Мониторинг качества учебников и УМК [Текст] / [А.К. Кусаинов и др.]. – Алматы: КАО им. Ы. Алтынсарина, 2003. – 96 с.
105. Кусаинов, А.К. Диссертации по педагогике и психологии. Справочно-аналитический обзор [Текст] / А.К. Кусаинов, Ш.Т. Таубаева, Ы.А. Наби. – Алматы, 2005. – 183 с.
106. Кусаинов, А.К. Біз оз балаларымызды білеміз бе? Знаем ли мы своих детей? [Текст] / А.К. Кусаинов, К.Ж. Кожахметова, М.Е. Демеуова. – Алматы: ROND, 2004. – 192 б.
107. Кусаинов, А.К. Японское чудо [Текст] / А.К. Кусаинов // Жастар. – 2008. – №3 (17).
108. Куха, Р. Права человека и воспитание ценностей в системе школьного образования Европейского Союза [Текст] / Р. Куха // Право на образование в поликультурном обществе. – СПб, 2000. – С. 14-16.
109. Кушербаев, К.Е. Реформа среднего образования: состояние и перспективы [Текст] / К.Е. Кушербаев // Учитель Казахстана. – 1998, 19 мая.
110. Ладыжец, Н.С. Философия и практика университетского образования [Текст] / Н.С. Ладыжец. – Ижевск, 1995.
111. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков [Текст] / Н.И. Латыш. – М., 1990.
112. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Психология, 1979. – 54 с.
113. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
114. Лиотар, Ж.Ф. Постсовременное состояние [Текст] / Ж.Ф. Лиотар // Культурология. – Ростов-н/ Д., 1995.
115. Лиферов, А.П. Россия и Казахстан: на пути к воссозданию единого образовательного пространства [Текст] / А.П. Лиферов // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 84-93.

116. Мамбетказиев, Е.А. Сильный Казахстан – высокий профессионализм казахстанцев [Текст] / Е.А. Мамбетказиев // Современное образование. – 2012. – №1.
117. Мамбетказиев, Е.А. Международное партнерство – требование времени [Текст] / Е.А. Мамбетказиев // Ректор вуза. – 2010. – №4.
118. Малинин, В.И. Заметки о сравнительной педагогике [Текст] / В.И. Малинин // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 123-143.
119. Малькова, З.А. Важная отрасль педагогического знания [Текст] / З.А. Малькова // Советская педагогика. – 1988. – №1. – С. 119-122.
120. Малькова, З.А. Социальные последствия научно-технической революции (Методология исследования) [Текст] / З.А. Малькова. – М., 1998.
121. Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом [Текст] / З.А. Малькова. – М., 1983.
122. Мамытов, А.М. Система подготовки педагогических кадров: обзор опыта работы Германии, Чехии и Латвии [Текст] / А.М. Мамытов // Известия КАО. – 2010. – №1 (13). – С. 13-18.
123. Маршубина, Н.В. Дифференцированное обучение учащихся в России и Франции (сравнительный анализ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Маршубина. – Ростов н/ Д, 2004. – 24 с.
124. Методические проблемы сравнительной педагогики. / Сб. науч. трудов. – М., АПН СССР, 1991.
125. Миронов, В.Б. Век образования [Текст] / В.Б. Миронов. – М., 1990.
126. Можаяева, Л.Г. Научно-технический прогресс и современные концепции образования в развитых капиталистических странах [Текст] / Л.Г. Можаяева. – М., 1987.
127. Мусин К.С. Профессиональная подготовка учителей в Казахстане, России, Англии и США (сравнительно-педагогический аспект). Алматы, 1999.

128. Мусин, К.С. Система непрерывного педагогического образования в Казахстане, России, Англии и США: тенденции развития [Текст] / К.С. Мусин. – Алматы: Гылым, 2000. – 165 с.

129. Мынбаева, А.К. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития [Текст] / А.К. Мынбаева, Ш.Т. Таубаева, А.А. Булатбаева. – Алматы, 2014. – 227 с.

130. Мынбаева, А.К. Школьная политика в Казахстане и в мире [Текст] / А.К. Мынбаева. – Алматы, 2020. – 118 с.

131. Назарбаев, Н.А. Стратегия развития образования «Через новый менеджмент – к новому качеству подготовки специалистов» [Текст] / Н.А. Назарбаев. – Астана, 2009.

132. Назарова, О.П. Становление теоретико-методологических основ сравнительной педагогики ФРГ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.П. Назарова. – Ростов-на-Дону, 2006.

133. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачёва, Т.В. Фурьева. – М.: Академия, 2012. – 336 с.

134. Найт, Дж. Философия и образование. Современные теории образования [Текст] / Дж. Найт. – СПб, 2000.

135. Наркозиев, А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе как основа компетентностного подхода по кредитной технологии [Текст] / А.К. Наркозиев. – Бишкек: Илим, 2009. – 264 с.

136. Нив, Г. Европа перемен: проблемы исследования высшего образования [Текст] / Г. Нив // Высшее образование в Европе. – 1991. – Т. 16. – №3. – С. 26-34.

137. Низовская, И.А. Профессиональная рефлексия как фактор развития педагогического мышления преподавателя [Текст] / И.А. Низовская. – Бишкек, 2016.

138. Низовская, И.А. Учимся мыслить критически [Текст] / И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.А. Матохина. – Бишкек: Макспринт, 2011.
139. Никандров, Н.Д. Сравнительная педагогика: уроки и надежды [Текст] / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. – 1989. – №10. – С. 129-134.
140. Никандров, Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
141. Никитин, Э.М. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / Э.М. Никитин. – М.: Знание, 1995. – 84 с.
142. Новакова, О.В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Новакова. – Волгоград, 2002. – 23 с.
143. Нурутдинова, А.Р. Семейное и дошкольное воспитание в Японии [Текст] / А.Р. Нурутдинова // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 103-107.
144. Обзор ОЭСР школьных ресурсов: Казахстан, 2015 © ОЭСР И Всемирный банк, 2015.
145. Обзор зарубежных кредит-систем 2007. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года.
146. Оливера, К.Э. К теории сравнительной педагогики [Текст] / К.Э. Оливера // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – №2 (66). – С. 15-30.
147. Омеляненко, Б.П. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах [Текст] / Б.П. Омеляненко. – М., 1989.
148. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Сравнительно-педагогический анализ развития системы образования Республики Казахстан и Федеративной Республики Германии». Научный руководитель А. Кусаинов. – Алматы, 1996. – 73 с.
149. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней). Часть III. – М., 1991.

150. Панкова, Т.В. Научно-педагогические основы сравнительной этнопедагогике [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Панкова. – Бишкек, 2006. – 331 с.
151. Парамонова, Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом [Текст] / Л.А. Парамонова. – М., 2001.
152. Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США: Материалы международной конференции. – М.: ГКШВ, 1993.
153. Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе. – М., 1991.
154. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1969.
155. Писарева, Л.И. Организация педагогической науки в ФРГ [Текст] / Л.И. Писарева // Советская педагогика. – 1999. – №4. – С. 108-112.
156. Писарева, Л.И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследований. Методологические проблемы сравнительной педагогики [Текст] / Л.И. Писарева. – М.: АПН СССР, 1991. – 93 с.
157. Писарева, Л.И. Тенденция развития современной школы ФРГ [Текст] / Л.И. Писарева // Советская педагогика. – М., 1990. – С. 120-126.
158. Пилиповский, В.Я. Поиски новой модели школьного образования в США [Текст] / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1996. – №3.
159. Пилиповский, В.Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе [Текст] / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 107-111.
160. Пилиповский, В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность [Текст] / В.Я. Пилиповский. – Красноярск: КГПУ, 1998. – 200 с.
161. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 28.01.2011 г.

162. Прогностические модели системы образования в зарубежных странах. – М., 1994.

163. Раевская, М.Ю. Методолого-педагогические предпосылки развития многоуровневого высшего образования США [Текст] / М.Ю. Раевская // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – №9. – С. 73-77.

164. Рахимова, М.Р. Очерки по истории педагогики [Текст]: учебное пособие для вузов / М.Р. Рахимова, Т.В. Панкова, А.Т. Калдыбаева. – Бишкек, 1998. – 400 с.

165. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 1995.

166. Саймон, Б. Общество и образование [Текст]: пер. с англ. / Б. Саймон. – М., 1989.

167. Словарь русского языка / Ожегов С.И. – М.: Русский язык, 1988, 749 с.

168. Соколова, М.А. Сравнительная педагогика [Текст] / М.А. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Радионов. – М., 1978.

169. Сравнительная педагогика. Высшее образование за рубежом [Текст] / В.И. Андреева. – Минск, 1999.

170. Сравнительная педагогика: высшее образование за рубежом. – Минск, 1999.

171. Сравнительная педагогика: история и современное состояние / Под ред. В.А. Капрановой. – Минск, 1998.

172. Степанов, В.А. Становление и развитие высшего образования в Великобритании [Текст] / В.А. Степанов. – Минск, 1998.

173. Столяренко, А.М. Сравнительная педагогика [Текст] / А.М. Столяренко. – М., 1992.

174. Супатаева, Э.А. Исторический ракурс развития сравнительной педагогики в Кыргызской Республике [Текст] / Э.А. Супатаева // Высшее образование Кыргызской Республики. – 2013. – №1/ 19. – С. 26-32.

175. Супатаева, Э.А. К проблеме сравнительно-педагогических исследований в Кыргызстане [Текст] / Э.А. Супатаева // Известия КАО. – 2016. – №1/37. – С. 47-53.
176. Титов, В.А. Сравнительная педагогика (конспект лекций) [Текст]: пособие для подготовки к экзаменам / В.А. Титов. – М.: А-«ПРИОР», 2008. 156 с.
177. Глеужанова, Г.К. Формирование субъекта этнокультуры в условиях высшей школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.К. Глеужанова. – Алматы, 2004. – 33 с.
178. Глеужанова, Г.К. О соотношении официальной и традиционной педагогики [Текст] / Г.К. Глеужанова // Менеджмент в образовании. – 2002. – №4. – С. 113-119.
179. Глеужанова, Г.К. К генезису понятия «субъект культуры» [Текст] / Г.К. Глеужанова // Ылағат. – 2004. – №2. – С. 53-57.
180. Толстой, Л.Н. Избранные сочинения [Текст] / Л.Н. Толстой. – М., 1990.
181. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / Л.Н. Толстой / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989.
182. Ушинский, К.Д. Избранные сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1990.
183. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] / К.Д. Ушинский // Избранные труды: в 4 кн. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1. – С. 54-131.
184. Философия образования для XXI века. – М., 1992.
185. Философский словарь. – М., 1990.
186. Филиппов, В.М. Постсоветское высшее образование Центральной и Средней Азии: на пути перемен [Текст] / В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов. – М., 2000.
187. Френе, С. Избранные педагогические сочинения [Текст] / С. Френе. – М., 1990.

188. Хамханова, Д.Н. Теоретические основы обеспечения единства экспертных измерений [Текст] / Д.Н. Хамханова. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2006. – 170 с.
189. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб, 1999.
190. Хмель, Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя [Текст] / Н.Д. Хмель. – Алматы: Білім, 1998. – 320 с.
191. Хрестоматия по сравнительной педагогике [Электронный ресурс] / Сост. И.А. Яценко. – Красноярск, 2013. – 492 с.
192. Хюсен, Т. Образование в 2000 году [Текст] / Т. Хюсен. – М., 1997.
193. Черноус, Т.Ф. Подготовка кадров высшей квалификации в Кыргызской Республике в контексте международных интеграционных процессов (1991-2005гг.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Черноус. – Бишкек, 2007.
194. Шаршекеева, К.Д. Американский университет в Кыргызстане как одна из современных моделей развития высшей школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.Д. Шаршекеева. – Бишкек, 2001. – 217 с.
195. Шахметова, Г.Б. Анализ реализации послевузовских программ подготовки магистрантов в университетах Малайзии [Текст] / Г.Б. Шахметова,
196. Школа и педагогика зарубежных стран на современном этапе. – Витебск, 1999.
197. Шкутина Л., Байкенжина Д. Интеграционные процессы МОП [Текст] // Высшая школа Казахстана, 2006. – №1. – С. 15-19.
198. Штейнер Р. Путь к посвящению [Текст] / Р. Штейнер. – М., 1991.
199. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989.
200. Эльконин Б. Психология развития [Текст] / Б. Эльконин. – М., 2001.

201. Эсенгулова М.М, Мүмкүнчүлүктөрдү кеңейтүү [Текст] / М.М. Эсенгулова, Ж.Д. Асекова. – Бишкек, 2001.

202. Эсенгулова М.М, Асекова Ж.Д. Сынчыл ой жүгүртүүнү өстүрүү программасынын хрестоматиясы [Текст] / М.М. Эсенгулова, Ж.Д. Асекова. – Бишкек, 1998.

203. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 40-я сессия. – Женева, 1986.

204. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 41-я сессия. Политика и стратегия в области послесреднего образования и его диверсификация в свете положения в области занятости. – Париж, 1989.

205. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

ИСТОЧНИКИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

- [http:// education.unesco.ru](http://education.unesco.ru) (Деятельность ЮНЕСКО).
- [http:// old.prosv.ru/ metod/ dgur/ 3.html](http://old.prosv.ru/metod/dgur/3.html) (Практика школьного воспитания в странах мира).
- [http:// www.zn.ua/ 3000/ 3300/ 25840](http://www.zn.ua/3000/3300/25840) (Корсак К. Компаративистика: кому она нужна? // Зеркало недели. – №6. 12-18 февраля 2000).
- [http:// www.4todakak.ru/ md/ mod/ tex/ view/ 1753/](http://www.4todakak.ru/md/mod/tex/view/1753/) (Российская педагогическая энциклопедия).
- [http:// teacher-enc.info/ index.php](http://teacher-enc.info/index.php) (Энциклопедия педагогики).
- [http:// www.itiprao.ru/ index.htm](http://www.itiprao.ru/index.htm) (Лаборатория изучения образования и педагогики в зарубежных странах Института теории и истории педагогики)
- [http:// comparative.edu.ru:9080/ PortalWeb/ Msg?id=6666](http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=6666).
- [http:// www.tandf.co.uk/ journals/ titles/ 03050068.asp](http://www.tandf.co.uk/journals/titles/03050068.asp).
- [http:// rescentr.ablaikhan.kz/ ebooks/ sravn_pedagog/ R1.htm](http://rescentr.ablaikhan.kz/ebooks/sravn_pedagog/R1.htm).
- [http:// www.dictionary.fio.ru](http://www.dictionary.fio.ru).