

**Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Поволжская академия образования и искусств имени Святителя
Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии
Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое
образование», Направленность (профиль) «Практическая
педагогика и психология. Инжиниринг развивающей среды»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:
**«Формирование профессионально значимых компетенций обучающихся
на примере изучения реформы образования в 1980-е – 2000-е гг.»»**

Выполнил студент 2 курса
группы Им-201 очной
формы обучения
Салмин Семен Иннокентьевич

(подпись)

Научный руководитель
Лемешева Елена Михайловна,
доцент, к.с.н.

(подпись)

Допустить к защите:

Заведующий кафедрой

(подпись)

(ФИО)

«_____» _____ 20____ г.

Тольятти
2024

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	12
1.1 Историко-педагогический анализ понятия компетенция.....	12
1.2 Формирование профессионально значимых компетенций как педагогическая проблема.....	21
1.3 Составление модели самоанализа по формированию профессионально значимых компетенций на уроках	33
ГЛАВА 2 РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1980-Х – 2000-Х ГОДОВ	44
2.1 Предпосылки процесса реформирования общего образования в 1980- 1990-е годы и социально-экономические условия	44
2.2 Реформирования общего образования в 1980-1990-е годы	56
2.3 Вступление Российской Федерации в Болонский процесс.....	75
ГЛАВА 3 ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОВЕДЕНИЮ САМОАНАЛИЗА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	86
3.1 Самоанализ формирования профессионально значимых компетенций на примере урока истории	86
3.2. Организация работы по самоанализу потенциала урока по теме «Реформа образования в 1980-2000-е гг.» в формировании профессионально значимых компетенций.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	103

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одна из проблем, с которой сталкиваются обучающиеся выпускных классов школы – необходимость выбора сферы профессиональной деятельности. По результатам годового отчета реализации федерального проекта по профориентации за 2023 – 2024 учебный год – «Билет в будущее» было выявлено, что более половины участников- школьников (53%) хотели бы сделать осознанный выбор будущей профессии, основанный на знании собственных навыков.¹ Обучающиеся стремятся к пониманию на практике тех компетенций, что необходимы им для эффективного обучения в учреждениях профессионального образования, освоения специальности и работы по ней. Это соотносится и с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (далее – ФГОС).

Современная система российского образования проходит через важный этап трансформации. Меняются взгляды на техническое обеспечение образовательного процесса, апробируется и внедряется дистанционный формат обучения, обновляется содержание преподаваемых предметов и дисциплин. Изменения затронули все ступени образования с дошкольной до высшего образования, где формируется новое понимание того, какими компетенциями должен обладать будущий специалист, через какие индикаторы оценивать степень сформированности этих компетенций.

С точки зрения отечественных исследователей, например, Е.В. Ворсиной и Т.А. Снигиревой: «внедрение нового образовательного стандарта, базирующегося на компетентностном подходе, смещает акценты с регламентации содержания обучения на образовательный результат. Это в свою очередь, ставит перед педагогами задачу перехода от оценки знаний к оценке сформированности компетенций»². Важным становится создание

¹Единая модель профориентации. – URL: <https://bvbinfo.ru/profminimum> (дата обращения: 12.08.24) Текст: электронный.

² Ворсина Е.В., Снигирева Т.А. К вопросу о критериях сформированности компетенций/ Образование и наука, 2012. С.67-78.

школьной модели формирования профессионально значимых компетенций, которая будет учитывать интересы обучающихся, давать им возможность принимать активное участие в оценке собственного развития.

В выступлениях президента Российской Федерации В.В. Путина неоднократно была озвучена мысль о том, что современная система образования должна уделять особое внимание именно формированию профессионально значимых компетенций уже на уровне школы. При его непосредственном участии и руководстве было определено и гуманистическое содержание профессиональной позиции обучающихся через введение «Историко-культурного стандарта», обязательного для реализации в общеобразовательных учреждениях и рекомендованного для переоценки содержания всех компетенций. Это делает актуальным изучение истории развития той или иной профессии, требований к знаниям и умениям специалистов. Так современный взгляд на профессиональную деятельность через «Историко-культурный стандарт» показывает значимость личности в трудовой деятельности. Например, изучение темы «Реформы образования в 1980-е – 2000-е гг.», позволяет раскрыть позицию государства и общества на профессионально значимые компетенции учителей, проследить развитие современной системы образования.

Актуальность исследования связана и с процессами, происходящими в экономическом развитии России. Переход к информационной экономике требует большого количества специалистов, которые могут работать с современными быстроменяющимися технологиями, выстраивать коммуникацию, принимать креативные решения. Все это относится к компетентностному подходу. Его реализация предполагает перенос акцентов на воспитательную, развивающую функции образования, на становление в процессе обучения личности будущего специалиста, его гармоничное духовное и нравственное развитие, готовность к полезному труду.

Теоретико-методологические основы исследования. Проблема формирования компетенций не нова в отечественной педагогике. Образование

является важным направлением развития общества, создания его потенциала на долгосрочной основе, поэтому теоретическое обоснование различных вопросов, касающихся объяснения компетенций и механизмов их развития достаточно подробно рассматриваются в следующих исследованиях:

- содержание компетентностного подхода и вопросы его реализации (Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской);

- взаимосвязь между формированием компетенций и личными качествами обучающихся (Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин);

- проблема выбора обучающимися будущей профессии и адаптации к ней (С.А. Батышев, А.А. Васильев, Е.А. Климов, В.В. Синявский, С.Н. Чистякова);

- критерии оценивания профессиональной компетенции в системе профессионального образования (Л.П. Алексеева, М.Д. Ильязова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская).

Таким образом, изучение практики использования компетентностного подхода является актуальным и соответствует направлению развития отечественного образования. Вместе с тем идет процесс переоценки проблемы формирования профессионально значимых компетенций, которая ранее в большей степени относилась к среднему специальному и высшему профессиональному образованию и мало учитывалась в рамках школы.

Анализ указанных публикаций, Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в последней редакции, Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденной приказом МО РФ от 18.07.2002 №2783, письма МОиН РФ от 04.03.2010 «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения», «Положения об организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в МБУ «Школа № 33 имени Г.М. Гершензона» позволил выявить объективные противоречия:

- На теоретическом уровне: активным процессом внедрения в

систему профессионального образования компетентностного подхода и неразработанностью сущности, содержания и структуры профессионально значимых компетенций школьников. Большая часть исследований по вопросу формирования профессиональных компетенций посвящена проблеме их развития у обучающихся учреждений среднего и высшего профессионального образования, школе уделяется значительно меньшее внимание. Исследования не рассматривают потенциал изучения региональной экономической и политической истории в предварительной профессиональной подготовке школьников;

- на практическом уровне: формирование профессионально значимых компетенций непосредственно связано с личностью обучающихся, обогащением ее социального опыта. Вместе с тем не разработаны конкретные подходы к развитию данных компетенций у школьников;

- несмотря на важность взаимосвязи профессионально значимых компетенций с общей культурой обучающихся школ, программы воспитания, предпрофильной подготовки и профильного обучения, применяемые в учебных заведениях, не содержат (или содержат в недостаточной степени) организационные модели формирования профессиональных компетенций.

Названные противоречия определили **проблему исследования**: в чем заключается потенциал формирования профессионально значимых компетенций обучающихся школ в контексте изучения курса истории, и каковы педагогические условия и средства его эффективной реализации в системе среднего общего образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать предложения по изменению модели формирования профессионально значимых компетенций на уроках истории в школе.

Объект исследования: профессионально значимые компетенции обучающихся.

Предмет исследования: формирование профессионально значимых компетенций обучающихся школы в контексте изучения истории.

Гипотеза исследования состоит в том, что работа по формированию профессионально значимых компетенции будет эффективной, если:

- в ее содержании опираться на изучение истории и «Историко-культурный стандарт», что позволит развивать личностные качества обучающихся, выступающие основой для специальных профессиональных компетенций. Необходимость изучения не только истории экономической сферы и политических институтов, в первую очередь государства и государственных реформ, но и регионального компонента. Акцент на историю развития культуры российского общества и влияния различных исторических этапов на современность;

- опираться на культурологический, компетентностный и системный подходы. Культурологический подход позволяет раскрыть особенности развития региона, задачи будущей профессиональной деятельности обучающихся, связанные с данными региональными чертами. Он важен для будущей профессиональной самоидентификации обучающихся, формирования профессиональной этики и позитивного отношения к выбранной специальности. Компетентностный подход раскрывает взаимосвязь универсальных и профессиональных компетенция. Системный подход позволяет организовать формирование профессионально значимых компетенции, как в образовательном процессе, так и через программу воспитания школы;

- носит междисциплинарный характер и сочетает в себе как теорию, так и практику. Обучающиеся должны обладать не только высоким уровнем знания по дисциплинам исторического и общегуманитарного модуля, но и иметь опыт применения полученных знаний в социальном и социокультурном взаимодействии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. на основе теоретического анализа выделить содержательные черты профессиональных компетенций обучающихся школ;

2. определить методологические подходы к формированию компетенций в современной педагогике;

3. определить критерии и показатели, позволяющие сделать объективное заключение об эффективности процесса формирования профессионально значимых компетенций обучающихся школы в контексте изучения дисциплины «История».

4. разработать модель по формированию профессионально значимых компетенций у обучающихся.

Теоретическую основу исследования составили концепции:

– компетентностного подхода в профессиональном образовании (С.Ф. Анисимов, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Н.Б. Крылова, А.В. Хуторской);

– системного подхода в образовании (Я.А. Коменский, Ф.Ф. Королев, А.К. Маркова, В.П. Сергеева);

– личностно-ориентированного обучения (М.П. Гурьянова, Т.А. Дмитриенко, М.Е. Дуранов);

– инновационной педагогики (А. Г. Гостев, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин);

– положения социологии регионов относительно социальных и педагогических задач изучения регионального исторического и культурного опыта (Л.М. Анохин, Е.К. Белозерцев, Т.Н. Третьякова, С.В. Федоров, А.Я. Флиер).

Методы исследования:

– теоретические -анализ психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме, нормативно правовых документов, регулирующих сферу образования;

– эмпирические психолого-педагогические методы сбора информации (анкетирование, анализ результатов учебной деятельности).

Опытно-экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа № 33 имени Г.М. Гершензона».

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исследования, применением комплекса методов, адекватных предмету, целям и гипотезе исследования, сочетанием количественного и качественного анализа данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности, содержания профессионально значимых компетенций обучающихся школ; расширении научных представлений о возможностях формирования профессиональных компетенций в школьном образовании; в разработке авторской модели формирования профессиональных компетенций обучающихся школ в процессе изучения курса «История».

Конкретизированы существующие теоретические представления о средствах и формах формирования профессионально значимых компетенций, в частности, в контексте изучения дисциплины «История».

Практическая значимость заключается в разработке модели формирования профессионально значимых компетенций обучающихся школ в процессе изучения курса «История». Данная модель может быть использована в образовательном процессе старшей школы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование профессионально значимых компетенции будет эффективней, если в ее содержании опираться на изучение истории и «Историко-культурный стандарт», что позволит развивать личностные качества обучающихся, выступающие основой для специальных профессиональных компетенций;

2. Формирование профессионально значимых компетенции будет эффективней, если опираться на культурологический, компетентностный и системный подходы. Культурологический подход позволяет раскрыть особенности развития региона, задачи будущей профессиональной

деятельности обучающихся, связанные с данными региональными чертами. Компетентностный подход раскрывает взаимосвязь универсальных и профессиональных компетенций. Системный подход позволяет организовать формирование профессионально значимых компетенций, как в образовательном процессе, так и через программу воспитания школы;

3. Формирование профессионально значимых компетенций будет эффективней, если будет носить междисциплинарный характер и сочетать в себе как теорию, так и практику. Обучающиеся должны обладать не только высоким уровнем знания по дисциплинам исторического и общегуманитарного модуля, но и иметь опыт применения полученных знаний в социальном и социокультурном взаимодействии.

Структура диссертации: диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Основные **результаты** магистерской диссертации опубликованы в следующих научных статьях:

1. Развитие отечественной системы оценки эффективности работы образовательной организации в 1990 – 2020-е гг. (совместная публикация Лемешева Е.М., Салмин С.И.) // Коллективная монография – Проблемы современного отечественного образования. Казань, август 2024 года – С.104-120.

2. Сборник «Студент и наука: актуальные вопросы современных исследований» г. Пенза., 7 мая. Статья «Реформа образования 1991 – 1995 гг. на материалах города Тольятти». С.10-17.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

1.1 Историко-педагогический анализ понятия компетенция

Современная отечественная система образования решает две взаимосвязанные задачи. Первая это анализ, переработка и адаптация к потребностям общества передового отечественного опыта образования. Вторая это приобщение России к мировому педагогическому опыту, в том числе и в области подготовки обучающихся средней школы к будущей профессиональной деятельности.

Проблема анализа и применения термина компетенция в педагогике не нова. Ее становление можно отнести ко второй половине XX века, когда возникает потребность в переоценке педагогических технологий, гуманизации, гуманитаризации, демократизации образования, начинают применяться информационные технологии. Все это приводит к тому, что формируется понимание значимости не только знаний, но и умения ученика конструктивно взаимодействовать с окружающей социальной средой, понимать ее культурные особенности и конструировать технологии в соответствии с этими признаками. Такое понимание компетенции делает ее синонимичным понятию социальная компетенция, под которой поднимется навык управления социокультурной средой, в которой находится человек. Анализ литературы по теме показывает то, что подобное отождествление упрощает понимание компетенции с точки зрения образования и требует дальнейшего уточнения.

С целью оптимизации анализа термина компетенции с точки зрения педагогической науки можно выделить несколько исторически сложившихся подходов (этапов) данного анализа.

Первый этап – обоснование необходимости переоценки образовательного процесса и изменение его содержания и форм с целью максимального соответствия теории и практики. В 1960 – 1970-е гг. изучение «компетенций» становится одним из перспективных направлений развития педагогики и приводит к разграничению содержания концепций компетентности и компетенции.

На втором этапе – 1970 – 1980-е гг. начинается практическое применение теорий компетенции в преподавании иностранных языков, основ управления и менеджмента. Данная тенденция связана с тем, что понимание компетенции строилось на анализе только двух ее компонентов – когнитивном (в некоторых работах аналитическом) и эмоциональном³.

На третьем этапе, который можно назвать современным, происходит классификация компетенций, выделение их общей структуры и практическое применение в образовательном процессе. В отечественной педагогике это концепции компетенций И.А. Зимней⁴⁵⁶⁷, А.К. Марковой⁸, А.В. Хуторского⁹. Европейский опыт анализа компетенций, связанный с деятельностью программного сектора «Образования» ЮНЕСКО и сети ассоциированных школ ЮНЕСКО.

Данный этап разнороден по своим взглядам на содержание компетенций. Например, для 1990-х годов характерно двойное понимание термина как обязательного показателя качества подготовки обучающихся высших учебных заведений, и как синоним квалификации. Как итог можно выделить концепцию профессиональной компетенции А.К. Марковой,

³ Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Логос, 2018.

⁴ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Иссл. центр подг. спец., 2018.

⁵ Зимняя И.А. Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2016. №5.

⁶ Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Логос, 2007.

⁷ Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования. М.: Логос, 2005.

⁸ Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015.

⁹ Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www/eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный.

основанной на анализе процесса профессиональной подготовки и становления будущего педагога¹⁰. Данная концепция стала новаторской, так как в ней не только выделена структура компетенции из четырех блоков (знания по психологии и общей педагогике, практические умения, профессиональные ценности и идеалы, черты личности педагога)¹¹, но и подвиды профессиональной компетенции- специальный, социальный, личностный и индивидуальный¹².

В концепции развития образования до 2030 года, разработанной ЮНЕСКО подчеркивается то, что современное профессиональное образование должно быть гибким и легко адаптироваться к появлению новых специальностей, требованиям к профессиональной подготовке будущих специалистов. При этом знаниевая сторона обучения в школе меняется с нарастающей скоростью и образование не всегда успевает за этими изменениями. В данном контексте актуальным является формирование у школьников не знаний, сколько компетенций: «научиться познавать, делать, вступать в коммуникацию»¹³.

Современное мировое сообщество является поликультурным. Для него становится важным умение личности взаимодействовать с различными социальными группами, учитывать в своей профессиональной деятельности особенности их мировоззрения, мышления, опыта. Поэтому для обучающихся, оканчивающих школу и готовящихся к получению профессионального образования, важно овладеть компетенциями, позволяющими адаптироваться к поликультурному социуму.

Введение федерального государственного стандарта образования является продолжением разработки общей концепций компетенций в отечественной педагогике. Новый стандарт образования является итогом

¹⁰ Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015.

¹¹ Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015. С.7

¹² Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015. С.42

¹³ Дуранов М.Е. Методологические и методические проблемы ориентации личности на образовательные ценности. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2017. С.24

интеграции европейского и российского образования. Здесь можно выделить два теоретических подхода – А.В. Хуторского и И.А. Зимней.

В соответствии с концепцией компетенций А.В. Хуторского, основой компетенций является опыт, который получает школьник через образовательный процесс. Данный опыт имеет несколько направлений (или ситуаций): переосмысление социальных ценностей через понимание их роли в историческом контексте, сопричастность личной жизни и культуры, получение новых знаний при изучении дисциплин, взаимодействие с различными источниками информации, групповая коммуникация, практическая подготовка и саморазвитие¹⁴. Данные направления формируют соответствующие им компетенции: ценностно-смысловую, общекультурную, учебную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и личностную.

Отсутствие единого подхода к понятию «компетенция» можно наблюдать при сравнении концепций А.В. Хуторского и И.А. Зимней. В основе теоретических разработок И.А. Зимней лежит возможность классификации компетенций в зависимости от субъективной позиции личности¹⁵. Автор объединяет все виды компетенций по трем основным группам.

К первой группе относятся компетенции, связанные с само рефлексией и самооценкой личности. Здесь обучающемуся важно научиться воспринимать себя как активного субъекта жизни социума. Уметь рационально анализировать свои способности, возможности самореализации, удовлетворения потребностей и интересов.

Вторую группу составляют компетенции, отражающие способность к коммуникации. Умение взаимодействовать с различными социальными группами является наиболее важным для человека. Так как любая

¹⁴Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный.

¹⁵ Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Логос, 2007. С.50-51

профессиональная деятельность предполагает взаимодействие в коллективе, возможность привлечения к деятельности других людей.

Последняя группа схожа с пониманием профессиональной компетенции, так как объединяет компетенции, относящиеся к различным видам и формам деятельности.

Несмотря на то, что нет единого, классического понимания концепции компетенций, а разные исследователи выделяют авторские требования к их содержанию, необходимость применения компетентностного подходов в образовании никем из приведенных авторов не отрицается. Эта мысль отражается не только в Федеральном государственном образовательном стандарте, но и в основных образовательных программах, где сформированность компетенций выступает как показатель качества подготовки обучающихся. Группа отечественных исследователей в лице В.И. Байденко¹⁶, И.А. Зимней¹⁷, А.В. Хуторского¹⁸ положительно оценивают данную тенденцию. Видят в ней возможность повышения конкурентоспособности отечественного образования.

В качестве позитивных изменений в отечественной системе образования, вызванных применением компетентностного подхода авторы выделяют:

- увеличение часов на практическую подготовку школьников, в том числе и ведение элементов начальной предпрофильной подготовки в учебные дисциплины;
- единство между когнитивным, мотивационным, эмоциональным, регулятивным итогом обучения;
- саморазвитие и самоидентификация личности.

¹⁶ Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. 2014. №11.

¹⁷Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Логос, 2007.

¹⁸Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный. Текст: электронный.

Несмотря на то, что применение компетенций в оценке качества образования является новаторским для системы отечественного образования и позволяет ей выйти на новый уровень, не раскрытым является вопрос о том, как сформированные в образовательном процессе компетенции влияют на общекультурное развитие личности, становление его мировоззрения, социальной позиции.

Для этого в качестве опорного определения компетенции используем трактовку А.В. Хуторского. Автор понимает под компетенцией «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»¹⁹.

Данное определение отвечает всем требованиям, которые предъявляются к компетенциям как критерию оценки качества образования. При этом следует подчеркнуть то, что применение единого подхода к пониманию компетенций позволяет преодолеть разрозненность между учебными дисциплинами. Школьник получает не отдельные необходимые ему знания, а вырабатывает умения и опыт, которые необходимы ему как будущему специалисту. Это позволяет говорить о системности в образовании, активизации личности в будущей профессиональной деятельности, повышении внутренней мотивации в образовательном процессе.

Вместе с тем, А.В. Хуторской в большей степени говорит о профессиональной компетенции, что делает необходимым уточнение ее содержания относительно системы образования и введение нового понятия – «образовательная компетенция».

Под образовательной компетенцией понимается овладение междисциплинарными знаниями и умениями, которые позволяют решать студентам возникающие проблемные ситуации. Областью применения

¹⁹Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный.

образовательной компетенции являются учебные дисциплины. В качестве примера может служить общетеоретическое понимание системы, которое является общим для нескольких предметов и необходимо для анализа и выявления проблемных ситуаций во время взаимодействия с различными социальными институтами. Следуют подчеркнуть тот факт, что образовательные компетенции, в отличие от профессиональных компетенций, ограничены рамками образовательного процесса.

В классификации А.В. Хуторского формулируется понятие ценностно-смысловые компетенции. Под ними автор понимает способность личности разделять ведущие социальные ценности, понимать их значение в жизни общества, организовывать свою деятельность с учетом социальных потребностей и интересов²⁰.

На основе анализа содержания компетенций можно выделить задачи формирования профессиональных компетенций. К ним можно отнести:

- способность предвидеть результаты профессиональной деятельности;
- овладение нормами, принятыми в окружающем социуме, адаптация собственных действий относительно данных норм²¹.

Таким образом, можно выделить общие для всех видов компетенции функции:

- способствовать внутренней мотивации к обучению;
- актуализировать полученные знания на основе самооценки, самообразования;
- подготовить обучающихся к практической деятельности;
- создание междисциплинарных связей, формирующих системное, комплексное знание, навыки и умения.

²⁰Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный.

²¹ Региональные программы развития культуры/под ред. Л.В. Полянской. СПб.: Альт. 2016. С.4

На основании данных выводов, анализа литературы и актуализированного ФГОС можно выделить следующую структуру и содержание компетенций у обучающихся (таблица 1).

Таблица 1 - Структура и содержание компетенций

Компетенция	Структура компетенции
Профессиональная	профессиональные знания и практические навыки; навыки работы с информацией и ее источниками; коммуникативные навыки.
Общая	знание особенностей мировой, национальной и региональной истории и культуры; умение анализировать и понимать регионально значимое; навык участия в значимых для региона событиях и проектах.

В структуре каждой компетенции ведущее место занимают знания, умения и навыки, получаемые в процессе ее формирования.

Профессиональная компетенция позволяет овладеть:

- знаниями по основным учебным дисциплинам, умением получать дополнительную информацию по этим дисциплинам с целью углубления знаний, планировать и реализовывать их практическое применения в будущей профессиональной деятельности;
- методами сбора и анализа информации, навыки практического использования полученной информации;
- навыки взаимодействия в группе, решения практических проблемных задач на коммуникацию. Умения оценивать свой статус и роль в группе.

Общая компетенция позволяет овладеть:

- навыком анализа современных профессиональных проблем;
- иметь навык активного участия в реализации проектов и

мероприятиях.

Интерес представляют и работы психологов, изучавших проблему компетентности. Среди них отметим монографию Дж. Равена Компетентность в современном обществе». ²² В ней автор сформулировал психологическую теорию компетентности, в центре которой проблемы формирования компетентности на разных возрастных ступенях развития человека, условия, необходимые для формирования и развития компетентности.

Дж. Равен, исследуя природу общей компетентности, опирается на понятия «мотивация-целеполагание-поведение», считая, что оценивать компетентность вне ценностных ориентаций нельзя. Автор указывает, что «компетентность зарождается в недрах психики человека», а формируется и развивается в зависимости от «среды обитания». ²³ Под «средой обитания» имеются в виду: семья, детский сад, школа, вуз и др. То есть, зарождаясь «внутри» человека в виде его биологической наследственности, способностей, склонностей и других индивидуальных особенностей, компетентность, будучи по природе качеством субъективным формируется и развивается в зависимости от объективных условий.

Компонентами компетентности Дж. Равен считает те «характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают». ²⁴ Компетентность включает в себя не только интеллект, но эффективное поведение, способности, внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация определяется ценностями индивида и, по мнению ученого, играет решающую роль в развитии компетентности.

Разработанная Дж. Равеном модель предполагает, что при любой попытке описать поведение следует учитывать ценности как интегральный компонент поведения человека, не отделяя ценностный фактор от оценки

²² Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.

²³ Там же, с.280

²⁴ Там же. С.280

способностей. По мнению ученого, необходимо использовать двухэтапную оценочную процедуру, первой стадией которой является измерение ценностей личности. И только затем можно оценивать, сколько относительно независимых компонентов компетентности проявляет спонтанно, преследуя значимые для него цели. Модель предполагает, что оценка «способностей» вне контекста индивидуальных ценностей практически бессмысленна и что эти независимые компоненты обладают кумулятивным эффектом и могут замещать друг друга. Именно поэтому, в рассмотрении сущности компетентности Дж. Равен опирается на понятия «мотивация», «целеполагание» и «поведение».

Теоретический анализ содержания и структуры компетенций показал то, что данный термин не имеет строго установленного определения.

Компетентностный подход соответствует современным отечественным стандартам образования и позволяет формировать не только профессионально значимые компетенции, но и развивать личные качества обучающихся, приобщать к опыту взаимодействия в обществе.

1.2 Формирование профессионально значимых компетенций как педагогическая проблема

На современном этапе развития российского общества можно наблюдать активизацию внимания государства к проблемам образования. Формируется понимание социальной важности данной сферы. Одним из показателей высокого развития общества является качество образования, соответствие его общественному развитию. При этом именно в данном социальном институте закладывается самоидентификация личности с обществом, желание участвовать в его жизни и деятельности. Важным стало понимание того, что именно в 9-х – 11-х классах обучающихся начинают

волновать вопросы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, выбором профессии в соответствии со своими качествами.

Среднее общее образование — это этап не только формирования мировоззрения личности, но и начало получения профессиональных знаний и умений. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» образовательные программы должны быть в первую очередь направлены на «решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в Отечестве...»²⁵. Понимание обучающимися того, что выбор профессии необходимо делать исходя не только из собственных интересов, но и потребностей общества, возможности трудоустройства. В соответствии с этим в школе появляются два взаимосвязанных направления работы — предпрофильная подготовка в 9-х классах и профильное обучение в 10-11 классах. Рассмотрим каждое из них.

Рисунок 1. Система предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе



²⁵ Закон «Об образовании» Российской Федерации. Федеральный закон от 10 июля 1992 г. №3266 (ред. от 21 июля 2020). М.: Приор, 2019. С.7



Данный рисунок показывает то, что на содержание предпрофильной подготовки обучающихся 9 классов и набор профилей на выбор в старшей школе влияют несколько факторов. К наиболее значимым из них мы отнесли: экономические, демографические, социальные и межведомственные факторы. Их выбор был сделан на основе опыта организации предпрофильной подготовки и профильного обучения «Школы №33 имени Г.М. Гершензона» г.о. Тольятти. Под экономическими факторами понимается материально-техническая база самой школы, включая заработную плату педагогов и классного руководителя. Наличие в школе оборудования и программного обеспечения для организации работы. Существенным здесь стала профессиональная подготовка педагогов и их готовность к выполнению своих обязанностей. Это определяет связь между экономическим и демографическим факторами, так как качество подготовки учителей находится на их стыке.

Демографический фактор – индивидуальные характеристики учащихся и классов в целом. Социальные факторы – работа с родителями обучающихся. Привлечение их к общероссийским родительским собраниям, организованных на федеральном уровне и с целью повышения осведомленности внутри семьи о возможностях получения детьми предпрофильной и профильной подготовки. Влияние окружения на точку зрения обучающегося, выбор им будущей профессии.

К межведомственным факторам относятся локальные акты Департамента образования г.о. Тольятти, регламентирующие работу школ в данном направлении. Наличие программ предпрофильной подготовки у внешних партнеров школы, таких, как высшие учебные и средне специальные заведения города Тольятти.

Качественно организованная предпрофильная подготовка является основой для формирования модели выпускника основной средней школы. Она включает в себя самоопределение и выбор профиля. Именно на данном этапе происходит первичный самоанализ тех профессионально значимых компетенций, что уже начали формироваться у обучающихся. При прохождении конкурсного отбора в профильные классы происходит внешняя оценка педагогами компетенций и знаний обучающихся. Обучение в профильном классе завершает формирование профессиональных компетенций на этапе школьного образования.

Предпрофильная подготовка – это первый этап в организации работы по формированию профессионально значимых компетенций, предшествующий профильному обучению. Он включает в себя учебные мероприятия и программы для учеников девятых классов. Их главная цель – помочь обучающимся в выборе стратегии получения профессионального образования – продолжить обучение в профильном десятом классе или поступить в организации среднего профессионального образования.

Сейчас предпрофильная подготовка является неотъемлемой частью образовательного процесса, именно на ее основе реализуются

компетентностный и личностно-ориентированный подходы в обучении²⁶. Обязательным для образовательных организаций является наличие Положений об организации предпрофильной подготовки. В «Положение об организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в Школе №33 имени Г.М. Гершензона» под задачами системы предпрофильной подготовки подразумевается:

- формирование опыта самопознания, самореализации индивидуального и коллективного действия;
- формирование познавательной мотивации, определяющей установку на продолжение образования;
- формирование общих приемов и способов интеллектуальной и практической деятельности;
- формирование учебно-практической самостоятельности.

С 1 сентября 2023 года во всех школах Российской Федерации внедрена Единая модель профориентации с целью создания единого профориентационного пространства. Запущен внеурочный курс «Россия – мои горизонты», который знакомит учащихся с востребованными профессиями и достижениями России в различных отраслях экономики.

Вторым этапом в формировании профессионально значимых компетенций школьников становится профильное обучение в старшей школе. Еще 18 июля 2002 года был выпущен приказ №2783 Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». Работа школ по организации профильного обучения строится до сих пор с учетом данной Концепции. В соответствии с ней: «Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки обучающихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования».²⁷

²⁶ Ворсина Е.В. К вопросу о критериях сформированности компетенций// Образование и наука. 2022. С.6.

²⁷ Приказ №2783 Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18.07.2002

Являясь логическим продолжением предпрофильного курса, профильное обучение расширяет основные педагогические цели. В старшей школе работа педагогического коллектива направлена на развитие таких качеств обучающихся, как «способность правильно оценивать собственные ресурсы и возможности для последующего развития по выбранным профилям»²⁸.

Данное приоритетное направление в образовании получает продолжение и в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018 – 2025 года. Значительное внимание уделяется в программе и формированию профессионально значимых компетенций. Согласно части 4 статьи 66 Закона №273-ФЗ профильное обучение – это «способ организации образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, который основан на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы»²⁹. Таким образом, проблема формирования профессионально значимых компетенций становится одной из главных в школе.

С точки зрения Дж. Равена, формирование профессионально значимых компетенций происходит на междисциплинарном уровне³⁰, поэтому представляет собой систему и подразумевает применение взаимосвязанных подходов – компетентностного, системного, исторического и культурологического.

Системный подход наиболее часто встречается не только в методологии, но и практической деятельности, так как является универсальным. Советский энциклопедический словарь трактует «систему» как «единство и целостность взаимосвязанных между собой элементов. Семантическое поле системы

²⁸Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Утверждена приказом министерства образования Российской Федерации 11.02.2002 №393.

²⁹Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

³⁰Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.

включает термины «связь», «элемент», «целое», «единство», а также структура – схема связей между элементами»³¹.

Традиционно термины «система» и «системный подход» используются для анализа структуры общества, так как оно является универсальным примером открытой и динамичной системы. В педагогике системный подход получил распространение в работах И.С. Алексеева³², Я.А. Коменского³³, Ф.Ф. Королева³⁴ и других авторов, но получил признание постепенно. До сих пор в педагогике две точки зрения. Одна представляет собой дифференцированный подход в получении и трансляции знания и опыта и предполагает разделение предметных областей и ролей субъектов образовательного процесса. Вторая – системный подход основывается на представлениях о знании как единой, саморазвивающейся и самодостаточной системе³⁵.

С точки зрения концепции системного подхода В.Г. Афанасьева, система содержит в себе следующие признаки:

- наличие не менее двух системообразующих элементов или составных частей;
- определенная иерархия элементов и связь между ними;
- приобретение элементами во время взаимодействия новых качеств, которыми они не обладают вне системы;
- целесообразность системы, соответствие функций элементов заданной в системе цели;
- развитые коммуникативные свойства системы, позволяющие ей взаимодействовать с внешней средой и другими системами;
- связь между этапами развития и функционирования системы в трех плоскостях – прошлое, настоящее, будущее;
- управление³⁶.

³¹Советский энциклопедический словарь/под ред. А.М. Прохорова. М.: Энциклопедия, 1988. С.915

³² Алексеев И.С. Концепция дополнительности: историко-методологический анализ. М.: Наука, 2017.

³³ Коменский Я.А. Избранные сочинения. М.: Наука, 2003.

³⁴ Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике// Проблемы теории воспитания. М.: Педагогика, 2000.

³⁵ Коменский Я.А. Избранные сочинения. М.: Наука, 2003.

³⁶Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. М.: Политиздат, 1981. С.29

Данная концепция позволяет найти взаимосвязь между системным подходом в социологии, естественных науках и педагогике, так как объединяет их в «единую теоретическую картину»³⁷.

Остановимся на структуре и характерных чертах педагогической системы и понимании системного подхода в педагогике.

Под педагогической системой понимается «социально детерминированная взаимосвязь между участниками образовательного процесса, окружающей средой с присущими ей духовно-ценностными характеристиками с целью формирования личности»³⁸.

Как и любая другая система, образовательный процесс связан с целеполаганием своего функционирования. При этом обозначенная цель должна учитываться и реализовываться всеми субъектами деятельности для того, чтобы сохранить целостность и взаимосвязь. Следовательно, становление и развитие личности школьника должно происходить в первую очередь через общие компетенции, при постепенном формировании профессиональных в рамках преподавания отдельных дисциплин. При этом у каждого активного участника образовательного процесса в школе могут сохраняться свои микроцели, объединенные через деятельность администрации учреждения и коммуникативный элемент системы.

Таким образом, можно говорить о том, что педагогическая система состоит из двух подсистем – управляющей (администрация и учителя школы) и управляемой (обучающиеся), имеющих свои цели и содержание деятельности³⁹. Наличие данных подсистем позволило отечественному исследователю Т.Н. Третьяковой говорить о педагогическом процессе как активно развивающейся, пластичной и деятельностной системе.

Основное направление деятельности управляющей подсистемы — это методологическое обеспечение образовательного процесса, выявление

³⁷ Сергеева В.П. Управление образовательными системами. М.: МГУ, 2017. С. 68

³⁸ Советский энциклопедический словарь/под ред. А.М. Прохорова. М.: Энциклопедия, 1988. С.582

³⁹ Третьякова Т.Н. Методологические основы инновационной профессиональной подготовки будущего специалиста. Челябинск: ЮУрГУ, 2018. С.132

долгосрочных, обязательных для исполнения всеми участниками, целей. Высокий уровень владения информацией, профессионализм. Педагогический коллектив и администрация школы формально заинтересованы в контроле над достижением коллективного результата.

Деятельность управляемой подсистемы ограничена по времени сроками обучения, связана с достижением личных целей и результатов. Главная задача – самоорганизация участия в образовательном процессе и самооценка деятельности.

Раскрывает возможности применения системного подхода в формировании профессионально значимых компетенций, взаимосвязанный с ним исторический подход.

Исторический подход отражает особенности восприятия личности и ее роли в общественной жизни, характерной для регионального развития. Несмотря на стремление к соответствию общеевропейским стандартам, отечественное образование имеет ряд отличных черт. Это обусловлено исторически, так как развитие российского общества происходило в других культурных условиях и традициях. Например, для Европы характерен приоритет личного, стремление к самореализации. В Российской истории и культуре – соборность, преобладание коллективного (общественного) над личным. Вне зависимости от современных тенденций образования, оно все равно будет связано с тем историческим опытом, который приобрело до этого.

Так же как опыт исторического развития России отличается от Европейского опыта, можно видеть отличия региональной истории и культуры. Следовательно, современная система образования, в том числе и в решении проблемы формирования профессионально значимых компетенций должно опираться на исторический опыт. Понимание того, как происходило складывание требований к той или иной профессии, позволяет обучающимся глубже понять ее значение в российской и региональной экономике, например, влияние на развитие общества. В качестве примера можно рассмотреть изучение с учащимися 11 классов темы: «Изучение реформы образования в

1980-е – 2000-е гг.». Во время ее изучения внимание обучающихся концентрируется не только на изучении фактического материала, например, содержания нормативно-правовых актов, но и на непосредственном участии педагогов и педагогических коллективов в реформах. Когда от пассивного участия в изменениях работы школы, учителя стали активно проявлять свою позицию, создавать авторские Школы и программы. Это важно для привлечения внимания обучающихся к педагогической специальности и формирования у них представлений о профессионально значимых компетенциях педагога.

По мнению Е.В. Бондаревской, необходимо «перейти в педагогике от просветительской позиции к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры», реализуемой в рамках профессионального личностно ориентированного образования»⁴⁰. Продолжить данную точку зрения можно через позицию Н.Б. Крылова и В.Л. Бенина, считавших, что самореализация специалиста и формирование профессионально значимых компетенций невозможны без его приобщения к социокультурному опыту общества⁴¹. Так как исполнение профессиональных обязанностей зачастую связано со степенью включенности в жизнь, ценности, интересы общества.

Расстановка акцентов при формировании профессионально значимых компетенций в системном и историческом подходах созвучны взглядам С.И. Гессена⁴², Т.А. Дмитриенко⁴³ и Н.Д. Никандрова^{44,45}.

С.И. Гессен считает то, что с гуманистической точки зрения цели образования тождественны целям культурного просвещения, так как направлены на формирование гармонично развитой личности⁴⁶. Продолжая

⁴⁰Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика. 1995. №4. С.29.

⁴¹ Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей, 2016. С.13

⁴² Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 2016.

⁴³ Дмитриенко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы// Педагогика. 2004. №2.

⁴⁴ Никандров Н.Д. Педагогические особенности лекции в массовой аудитории. СПб.: Знание, 1979.

⁴⁵ Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Владос, 2000.

⁴⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 2016. С.35.

данную позицию, отметим, что Н.Д. Никандров отметил, что культура может в свою очередь выступать как цель образования⁴⁷. Так как мы косвенным путем развиваем общую культуру обучающегося и организуем «культуротворческий» процесс.

Анализируя процессы, происходящие в современной системе образования, М.Е. Дуранов подчеркивает то, что ее трансформация невозможна без опоры на культурологический подход, так как именно через культуру происходит изменение социального пространства⁴⁸.

На основе культурологического подхода следующие требования к организации образовательного процесса с целью формирования профессионально значимых компетенций:

- приобщение личности к социально значимой, например, волонтерской деятельности. Рефлексия обучающихся в области влияния социума на жизнь человека и его личную и профессиональную самореализацию. Развитие внутренней мотивации к получению образования;
- организация взаимодействия человека с региональной социокультурной средой;
- анализ профессионального образования и деятельности как межкультурного взаимодействия.

Изучение культуры и приобщение к культурным ценностям формирует представление о значимости деятельности человека или социальной группы. С точки зрения К.М. Хоруженко культурологический подход позволяет скорректировать поведение и профессиональная деятельность человека с точки зрения конформизма с принятыми в обществе социальными ценностями нормами⁴⁹. Личность переходит от теоретического восприятия ценностей к их применению в повседневной жизни.

⁴⁷ Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Владос, 2000. С.82.

⁴⁸ Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования. М., 2018. С.46-47.

⁴⁹ Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Рн/Д: Феникс, 2009. С.46-47.

Практическая значимость использования культурологического подхода в формировании профессионально значимых компетенций состоит в том, что он может применяться в преподавании всех дисциплин и успешно сочетается с другими подходами, например, системным подходом.

Таким образом, на основе анализа формирования профессионально значимых компетенций как педагогической проблемы можно выделить следующие положения:

- освоение профессиональных компетенций тесно связано с внутренней культурой личности. На ее основе формируется навык самоанализа, потребность в получении новой информации, практической подготовке и самореализации по выбранной специальности;

- понятия «личность», «система», «образование» представляют собой единство взаимосвязанных подсистем современного образовательного процесса и могут служить основой для разработки модели формирования профессионально значимых компетенций;

- под профессионально значимыми компетенциями подразумевается единство оценочного, аналитического, деятельностного и рефлексивного компонентов личности, которые позволяют ей осознавать взаимосвязь между профессиональной деятельностью и региональной культурной средой с учетом ее исторически обусловленных особенностей функционирования и развития. Само понятие компетентности понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать, или решать что-либо. Относительно профессионально значимых компетенций обучающихся среднего общего образования это можно понимать, как осознание учениками необходимости развития навыков или качеств, которые позволят им в дальнейшем продолжить профессиональное обучение, выполнять свои трудовые функции и реализовывать себя в полученной профессии. Главный признак компетентного специалиста здесь в том, что он не только обладает определенными знаниями, умениями, навыками, но и способен реализовать и

постоянно реализует их в работе.

На основе рассмотренных в параграфе подходов характеристику профессиональной компетенции можно дополнить следующими чертами:

- представляет собой систему, характеризующуюся взаимодействием методологических, ценностных, аналитических, эмоциональных, организационных элементов;
- формирование профессионально значимых компетенций в школе находится в тесном взаимодействии с уровнем различных факторов, поэтому может быть определена как динамичная и открытая система.

1.3 Составление модели самоанализа по формированию профессионально значимых компетенций на уроках

Проектирование деятельности по формированию профессионально значимых компетенций должно строиться на применении общенаучных методов, позволяющих отразить содержание, цели, задачи, структурные элементы и критерии эффективности работы школы. Анализ актуальных педагогических исследований показывает, что наиболее оптимальным является метод моделирования, как соответствующий современным тенденциям экспериментальной работы в педагогике, так и удобный в практике профессиональной педагогической деятельности.

Моделирование, как метод научного познания предполагает изучение свойств, структуры, качеств объекта через их воспроизведение на объекте меньшего масштаба, точно его повторяющего. Главная цель здесь - проверка полученных результатов на практике через создание типовых ситуаций.

Способность человеческого мышления к абстрагированию, аналогии, упрощению, формализации и схематизации делает возможным применение моделирования в научном поиске.

Содержание метода моделирования тесно связано с пониманием термина «модель» в современных педагогических исследованиях. Как абстрактный объект она требует уточнения.

Междисциплинарный толковый словарь под моделью понимает сконструированный с целью научного познания эталон изучаемого объекта, представляющий собой имитацию его структуры и свойств⁵⁰. Особенностью моделирования в данном контексте становится форматизированный язык.

Дополняет данную точку зрения С.А. Лебедев, уточняющий то, что главная цель создания модели - проведение эксперимента, который невозможно или трудно организовать на реальном объекте⁵¹. В данном случае воспитательная деятельность представляет собой сложно структурированную систему с несколькими уровнями иерархии и двумя субъектами деятельности. Поэтому моделирование позволяет спроектировать и проанализировать эффективность предложенных методов самоанализа в более удобном и практически применимом формате.

Интерес представляет позиция В.А. Штоффа, который видит в методе моделирования важное познавательное значение. Изучение модели позволяет найти в объекте ранее скрытые свойства или характерные признаки. Таким образом, наше знание о процессе организации формирования профессиональных компетенций может быть дополнено по тем направлениям, которые не были в поле интересов исследователей, но может быть актуальным для общества.

И.Ф. Складов пишет о том, что модель может носить схематичный характер и не повторять внешнее строение или признаки объекта, так как они носят вторичный характер и не представляют интерес для науки и практики⁵². Таким образом, сама работа на уроках истории может быть представлен как рисунок или схема.

⁵⁰ Зимняя И.А. Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2016. №5. С.34-42

⁵¹ Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2016. С.147

⁵² Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Рн/Д: Феникс, 2009. С.89.

Делаем выводы, что сущность моделирования одинакова во всех сферах знания – ориентированность на создание представления об исследуемом объекте и изучение его особенностей.

Педагогическое моделирование традиционно связано с описанием структуры образовательного процесса, личности учащегося и учителя, проектной деятельности и других традиционных объектов исследования. Главными признаками модели здесь являются ее динамичность, деятельностный и практико-ориентированный характер. Следовательно, использование метода моделирования не ново в отечественной педагогике, поэтому возможно его применение при решении проблемы данного исследования.

Перейдем к построению модели по формированию профессионально значимых компетенций и её построению (рисунок 1). Данное схематичное изображение было построено на основе модели самоанализа воспитательной деятельности МБУ «Школа №33 имени Г.М. Гершензона».

Цель модели самоанализа работы по формированию профессионально значимых компетенций на уроках истории — выявления интереса обучающихся к педагогической деятельности и выбор тем и мероприятий, которые позволят организовать предпрофильную работу и профильное обучение.

При составлении модели было выделено несколько принципов, на которых должна строиться работа на уроке. К ним относятся:

- признание ценности и уникальности опыта каждого из участников образовательного процесса, как учителя, так и ученика. Каждый из них обладает определенным набором качеств и способностей, которые потенциально могут стать основой успешной совместной работы по анализу и выявлению профессионально значимых компетенций;

- в приоритете находится изучение системы образования. Изменение государственной политике в данном вопросе, которое влияет на статус педагогов, понимание особенностей их профессиональной деятельности;

- мотивационный принцип. Задача самоанализа не критика или одобрение навыков обучающихся или их интересов. А помощь в понимании будущей профессии, когда ученики получают знания по работе учителя. Формируется их активный интерес к работе учителя;

- принцип многофакторности условий формирования профессионально значимых компетенций, который происходит не только в образовательной организации, но и продолжается вне ее, в рамках предпрофильной подготовки.

Основными направлениями анализа организуемой в школе работы по формированию профессионально значимых компетенций являются:

- результаты социализации и саморазвития школьников;
- деятельность педагогов;
- управление предпрофильной подготовкой и профильным обучением в образовательной организации;
- ресурсное обеспечение профессионально значимых компетенций в образовательной организации.

В данной работе построение модели самоанализа формирования профессионально значимых компетенций на уроках истории опирается на следующие подходы: личностный, деятельностный и системный.

Рассмотрим влияние педагогических подходов на самоанализ деятельности по формированию профессионально значимых компетенций.

В междисциплинарном словаре личностный подход рассматривается как последовательное отношение педагога к обучающемуся как к личности, как к самосознательному, ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия⁵³.

И.П. Подласый рассматривает понятие личностного подхода как опору на личностные качества, которые выражают очень важные по теме работы характеристики - направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы

⁵³ Зимняя И.А. Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2016. №5.

деятельности и поведения. Он считает, что такие показатели как возраст, физические возможности и другие, близкие им по смыслу не могут рассматриваться как отдельные компоненты, а, следовательно, и основа для личностно-ориентированного воспитательного процесса, в том числе и предпрофильного и профильного обучения. Ценностные ориентации, жизненные планы, направленность личности связаны с возрастом и индивидуальными особенностями⁵⁴.

И.З. Гликман считает, что личностный подход требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей личности, а также природных и социальных возможностей личности школьника (интересы, способности, уровень знаний, умений и навыков, уровень воспитанности и др.); условий, в которых происходит ее развитие.

Личностный подход предполагает в качестве ведущего ориентира формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей, черт характера⁵⁵.

На наш взгляд, наиболее точно понятие личностного подхода сформулировал Л.А. Григорович. По его мнению, личностный подход – это ориентация при конструировании и реализации педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Личностный подход предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития творческого потенциала и способностей человека, создание для этого соответствующих условий⁵⁶.

Личностный подход с точки зрения И.В. Степанова, учитывает желание и возможность школьника осознанно совершать выбор, выражать собственную позицию и отношение к будущей профессии⁵⁷.

Продолжая мысль И.В. Степановой, отметим, что В.А. Сластенин связывает личностный подход с целостным, предполагая то, что в процессе

⁵⁴ Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей, 2016. С.217

⁵⁵ Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Рн/Д.: Феникс, 2018. С.37

⁵⁶ Боротко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога// Интернет-журнал «Эйдос». 2018. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024). Текст: электронный.

⁵⁷ Сергеева В.П. Управление образовательными системами. М.: МГУ, 2017. С.205

воспитания и предпрофильной подготовки происходит развитие нескольких качеств школьника, отражающих особенности его личности - способность к новации и творческому мышлению⁵⁸.

Для качественного самоанализа воспитательной деятельности образовательной организации очень важен и деятельностный подход, так как он служит основой, средством и решающим условием развития личности. Использование деятельностного подхода в анализе педагогических явлений существенно изменило представления и о методах обучения как способах взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, направленной на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач в процессе обучения. При деятельностном подходе к определению сущности содержания предпрофильного обучения, как подчеркивают И.Я. Лернер⁵⁹ и М.Н. Скаткин⁶⁰, абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек.

Согласно В.С. Ледневу, содержание предпрофильного обучения – это прогресс в отношении личности к общественным отношениям⁶¹. Автор пишет о том, что в основе формирования профессионально значимых компетенций должна быть деятельность, так как именно она вызывает потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

Значимость системного подхода в самоанализе деятельности по формированию профессионально значимых компетенций, на наш взгляд, состоит не просто в «раскладывании по полочкам» изученных частных фактов, а в том, что предполагается расположение исследуемых явлений в таких связях, которые раскрывают их существенные отношения и глубокие основания. Подчеркнем, в связи с этим значительно возрастающую роль системообразующего фактора. Основные преимущества системного подхода

⁵⁸Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 2019. С.117

⁵⁹ Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Наука, 2008. С.24

⁶⁰ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986. С.99

⁶¹ Дуранов М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе. Челябинск: ЧКАГИ, 2018. С.119

в области педагогических явлений состоят в том, что благодаря ему возникают новые проблемы, новые задачи, инициируются новые направления поисков.

Таким образом, системный подход с момента своего появления в науке означал особый угол зрения на объект исследования и выстраивание на этой основе особой исследовательской программы, дальнейшую конкретизацию этой программы в особых методах. Системный подход ориентирует исследователя на изучение возможных видов взаимодействия, на выявление наиболее благоприятных условий функционирования всей системы.

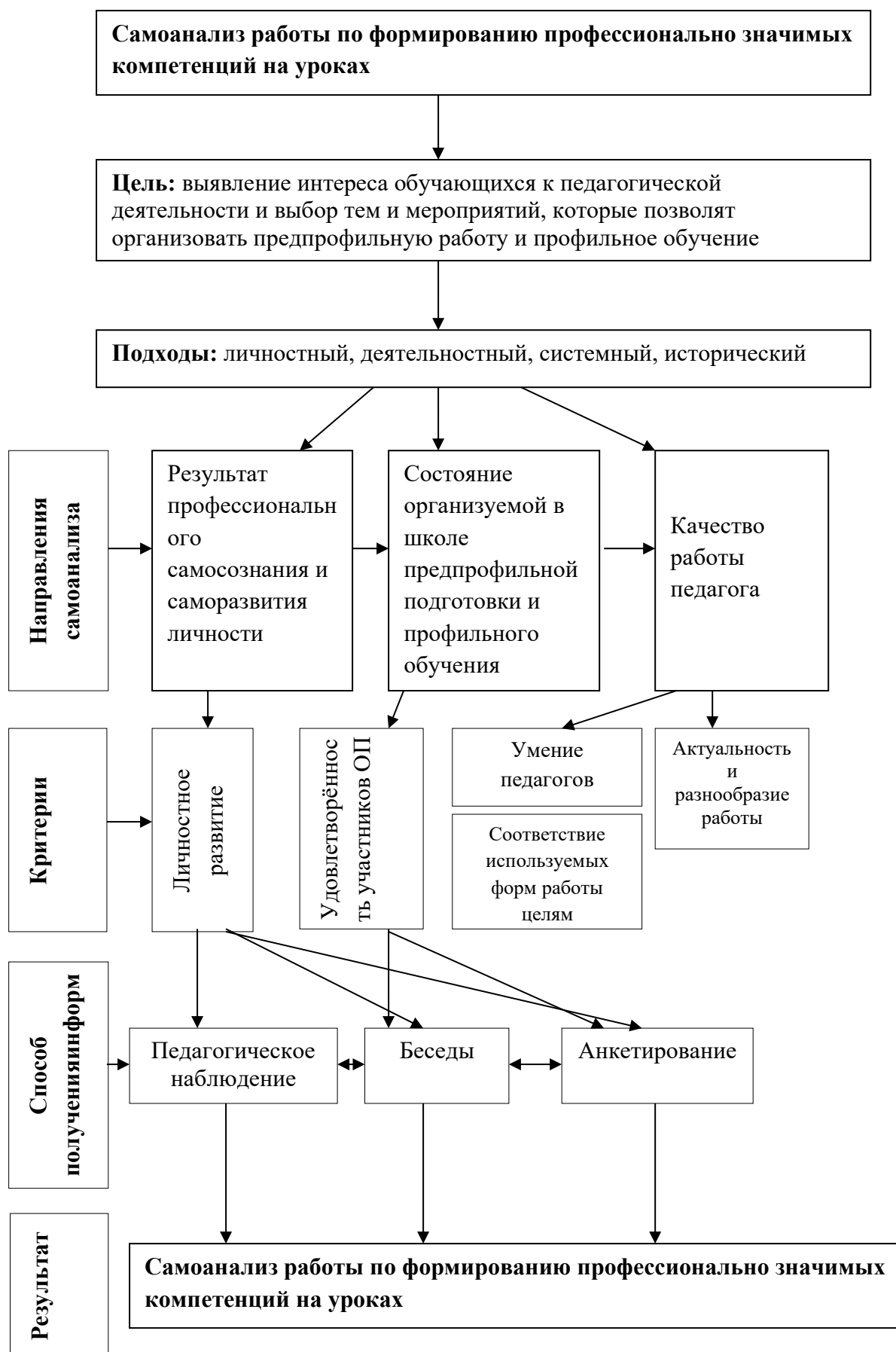
Известный исследователь проблем школы В.И. Зверев рассматривает управление как деятельность руководителей образовательных организаций, направленную на обеспечение оптимального функционирования всех ее подсистем, перевод каждой из них на более высокий уровень развития⁶².

В работах В.С. Лазарева управление рассматривается как особый вид деятельности, в которой ее субъект, посредством решения управленческих задач, обеспечивает процесс совместной деятельности обучающихся, родителей и педагогов, ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы⁶³.

⁶² Гиг Дж. Ван Прикладная общая теория систем. М.: Мир, 1981. С.43

⁶³ Дуранов М.Е. Педагогическое управление обучением студентов как социокультурный процесс. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2015. С.92

Рисунок 2. Модель самоанализа по формированию профессионально значимых компетенций на уроках



Управление процессом формирования профессионально значимых компетенций - деятельность педагогов, обеспечивающая планомерное и целенаправленное воздействие на обучающихся.

Деятельность по формированию профессиональных компетенций является важнейшим компонентом воспитательного и образовательного процессов, их основной составляющей.

И в управлении процессом формирования профессионально значимых компетенций применяется системный подход, который предполагает рассматривать проблему не обособленно, а учитывая связи с окружающей средой, учитывать суть каждой связи и каждого отдельного элемента.

Следующим компонентом в модели самоанализа, адаптированной нами в ходе исследования, являются направления самоанализа.

Первое направление самоанализа, включающее личностное развитие школьников, осуществляется посредством педагогического наблюдения. Самоанализ на уроке производится педагогом-предметником и классным руководителем учащихся, а по школе в целом – заместителем директора по ВР или ответственным за предпрофильную подготовку и профильную ориентацию.

Второе направление самоанализа, включающее удовлетворённость участников образовательного процесса организуемой на уроке работой по изучению профессиональных компетенций, совместной деятельности, осуществляется при помощи анкетирования педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей), бесед и метода наблюдения за организуемой на уроке работой.

Третье направление самоанализа, включает следующие критерии:

- умение педагогов рассказать на основе учебных тем об особенностях той или иной профессии;
- соответствие используемых форм работы с детьми целям предпрофильной подготовки и профильному обучению;
- актуальность и разнообразие содержания деятельности;

- ориентация на конкретные результаты.

Анализ данного направления проводится заместителем директора по ВР или ответственным за предпрофильную подготовку в школе посредством метода наблюдения за деятельностью на уроке, организуемой педагогами, посещения занятий с детьми и бесед.

И последнее — четвёртое направление самоанализа воспитательной деятельности осуществляется директором образовательной организации. Критерием данного направления служит грамотность реализации административной командой своих основных управленческих функций в сфере воспитания: планирование, организация воспитательной деятельности педагогов. Способом получения информации здесь будут беседы и анкетирование педагогов для получения обратной связи о работе административной команды школы.

Таким образом, моделирование является универсальным методом научного познания. Он позволяет спроектировать эталонную модель самоанализа деятельности по формированию профессионально значимых компетенций у обучающихся.

Кроме этого, моделирование имеет несколько преимуществ над другими методами познания:

- позволяет проводить анализ с двух точек зрения - качественный (беседы) и количественный (анкетирование), что помогает раскрыть как явные, так и латентные стороны деятельности и качества ее результатов;
- имеет комплексный характер;
- отражает взаимосвязь между образовательным и воспитательным процессами;
- универсален и понятен для организации практической части исследования.

В работе построение модели самоанализа воспитательной деятельности опирается на следующие подходы: личностный, деятельностный и системный. Каждый из этих подходов дополняет другие и позволяет рассматривать

деятельность по формированию профессионально значимых компетенций с нескольких точек зрения - администрации школы, учителя, ученика и семьи.

Выводы по 1 Главе. Изучение педагогических, психологических и философских исследований по теме позволило сделать выводы о том, что формирование профессионально значимых компетенций представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки обучающихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования.

При выборе профессии школьники сталкиваются с рядом проблем, среди которых выделяют состояние, при котором ученик не понимает, чем заниматься в будущем, поэтому может совершать ошибки при выборе специальности для продолжения обучения.

Внедрение нового образовательного стандарта, базирующегося на компетентностном подходе, смещает акценты с регламентации содержания обучения на образовательный результат. Это в свою очередь, ставит перед педагогами задачу перехода от оценки знаний к оценке сформированности компетенций.

Система оценивания качества образовательного процесса, как правило предполагает «внешнюю» экспертизу, то есть взгляд со стороны. Это характерно и для оценки работы образовательной организации и конкретного педагога по формированию профессионально значимых компетенций. В условиях современного, непрерывного образования, самоконтроль и самооценка деятельности, как школы, так и всех участников образовательного процесса становится важнейшей задачей.

ГЛАВА 2 РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1980-Х – 2000-Х ГОДОВ

2.1 Предпосылки процесса реформирования общего образования в 1980-1990-е годы и социально-экономические условия

В конце 1970-х – начале 1980-х годов советская система образования оказалась перед сложным вызовом, скрытым под покровом официальной статистики, которая демонстрировала впечатляющие достижения. С 1971 по 1980 год в СССР было построено около 30 тысяч новых школ⁶⁴. Эта масштабная кампания позволила сократить количество учеников, вынужденных учиться во вторую и третью смены, на четверть, а в России – более чем в полтора раза⁶⁵. Достижения в количественном показателе, однако, не отражали истинную ситуацию.

За фасадом статистических успехов скрывались проблемы, которые в итоге поставили под вопрос эффективность всей системы. Более трети новопостроенных школ оказались сданными с грубыми дефектами, непригодными для занятий. Аварийные здания и школы, нуждающиеся в капитальном ремонте, продолжали увеличиваться в числе. К началу 1980-х годов 1,25 миллиона школьников учились в зданиях, подлежащих сносу (это составляло 3,3% от общего числа школьников), а 8,4 миллиона – в школах, требующих капитального ремонта (22%).⁶⁶ Помимо физического состояния, в образовании наблюдалось ухудшение качества обучения и воспитания, обусловленное нехваткой ресурсов, устаревшими методами преподавания и отсутствием должной материально-технической базы. Проблемы проявлялись в снижении интереса школьников к учебе, ухудшении дисциплины,

⁶⁴ Народное образование и культура в СССР: Статистич. сб. / Гос.ком. СССР по статистике, Информ.-издат центр. М.: Финансы и статистика, 1989. С.403

⁶⁵ Там же. С.80

⁶⁶ Денисова Л. Не погрешим против истины: правда против статистики // Народное образование. 1989. №7. С.27

формализме в воспитательной работе, перегруженности учебных программ и застывших, негибких формах обучения.

Один из ведущих реформаторов советского образования, В. Ф. Матвеев, дал критическую, но правдивую оценку состояния школьной системы: "Для детей, - писал он, - за редкими, счастливыми исключениями, школа — это то место, где их заставляют запоминать огромное число разрозненных и часто ненужных сведений. Для родителей — это постоянная необходимость участвовать в неприятных, зачастую обидных «разборках» и «объяснениях» или какие-то уроки-оброки (окна или полы мыть). Качество же обучения детей таково, что частенько сыну или дочери нанимают репетитора, чтобы те попали в вуз."⁶⁷ Несмотря на кажущиеся успехи в количественном росте, советская система образования в этот период столкнулась с серьезными вызовами. Проблемы, связанные с физическим состоянием школ, недостатком финансирования, устаревшей методикой обучения и формализмом в воспитательной работе, привели к снижению качества образования, что в свою очередь негативно влияло на мотивацию школьников и их интерес к учебе.

Проблема перегруженности учебных программ, которая, как отмечал В. Ф. Матвеев, заставляла детей запоминать огромное количество разрозненных фактов, без должной связи с реальной жизнью и без формирования критического мышления, была одним из ключевых факторов, способствующих снижению интереса к обучению. В сложившейся ситуации был необходим глубокий системный анализ причин, лежащих в основе этих проблем, и разработка стратегии, направленной на их устранение. Реформа, предпринятая в 1984 году, была направлена на оптимизацию учебных программ, обновление методик преподавания, улучшение материально-технической базы школ, повышение статуса учителя и повышение роли общественных организаций в образовательном процессе.

⁶⁷ Матвеев В. Школа: путь к возрождению // Коммунист. 1988. №17. С.75.

Однако, эта реформа не была глубокой и не смогла полностью решить существующие проблемы. Она стала, скорее, "косметическим" обновлением, не затрагивающим корни проблем. В конце 1980-х - начале 1990-х годов советская система образования, уже изрядно изношенная и не отвечающая требованиям времени, была разобрана на части. На смену ей пришла новая, основанная на принципах демократии, свободы выбора и опирающаяся на рыночные механизмы.

Вышеперечисленные проблемы некоторые авторы стали называть «кризисом образования». Термин "кризис образования" в отношении 70-80-х годов вызывает неоднозначную реакцию. Несмотря на наличие серьезных проблем, система продолжала функционировать и давала результаты. Однако эффективность ее была далека от оптимальной. Важно отметить, что совокупность проблем не обязательно свидетельствовала о глубоком кризисе. Н.А. Хроменков связывал кризис в образовании с предкризисным состоянием экономики. «Можно сказать, - писал он, - что возникновение в 70-80-х гг. кризисной ситуации в развитии народного образования во многом связано с предкризисным состоянием экономики». ⁶⁸ Безусловно, экономика и образование взаимосвязаны: динамичная экономика требует постоянного обновления образовательных программ, а развитая система образования стимулирует экономический рост. Однако образование – это не просто отрасль экономики, а социальный институт, отражающий общественные ценности, политику и мораль. Кризисные явления в сфере среднего общего образования в СССР, по мнению отечественного историка И.Ф. Харламова, были обусловлены не только внешними факторами, но и глубокими внутренними изменениями в самой системе образования. Одним из ключевых проблемных узлов, по его мнению, стал кризис в сфере педагогических кадров, который особенно обострился в первой половине 1980-х годов. Проблемы с кадровым составом школ имели объективные причины, связанные с системными

⁶⁸Хроменков Н.А. Социально-экономическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – М.: Педагогика, – 1986. – С. 37.

изъянами в организации труда и жизни учителей. В первую очередь, это была низкая заработная плата, которая не соответствовала ни уровню квалификации, ни объему работы, выполняемой учителями. Нехватка средств также ограничивала возможности для профессионального роста и развития учителей. Отсутствие системы повышения квалификации, недостаток современных учебных материалов и технических средств, невозможность участия в международных конференциях и обмена опытом – все это негативно сказывалось на уровне профессионализма педагогических кадров. Но проблема не ограничивалась только материальными трудностями. В советской системе образования существовала тенденция к унижению и обесцениванию труда учителей. Их статус часто был подчиненным, они вынуждены были выполнять множество непедagogических функций, что отвлекало их от основной работы и подрывало их авторитет. В погоне за «процентами», которые измеряли успеваемость учащихся, учителя были вынуждены прибегать к завышению оценок, что еще больше усугубляло ситуацию. Такая практика не только подрывала авторитет педагога в глазах учеников и родителей, но и фактически девальвировала само понятие знаний и умений. В конечном итоге, все эти факторы привели к демотивации учителей, снижению их престижа и, как следствие, к ухудшению качества образования в целом. Молодые люди не стремились связывать свою судьбу с профессией учителя, а опытные педагоги, уставшие от низкой оплаты труда, унижений и отсутствия признания, уходили из школы, усугубляя и без того тяжелую ситуацию.

Получается, что к 80-м годам складывается целый комплекс негативных тенденций в образовании, состоящий по меньшей мере из пяти значимых проблем:

- Остаточный принцип финансирования: образование получало лишь остатки бюджета после удовлетворения потребностей других отраслей.

Это приводило к хроническому недофинансированию, недостатку материально-технической базы и низкой оплате труда педагогов⁶⁹;

- Стандартизация и бюрократизация: жесткие государственные стандарты и избыточная бюрократия сдерживали инновации и творческий потенциал педагогов;
- Недостаток квалифицированных кадров: дефицит учителей, особенно в сельской местности и по некоторым предметам, негативно сказывался на качестве образования;
- Отрыв от потребностей общества: учебные программы часто не соответствовали требованиям современного производства и не готовили выпускников к реальной жизни;
- Снижение престижа учительской профессии: низкая оплата труда, социальная незащищенность и отсутствие перспектив карьерного роста приводили к оттоку кадров из образования.

Проблемы в системе образования имели серьезные последствия для всего общества:

- Снижение качества подготовки специалистов: выпускники школ и вузов не всегда обладали необходимыми знаниями и навыками для успешной работы;
- Уменьшение социальной мобильности: ограниченные возможности получения качественного образования снижали шансы людей из социально незащищенных групп на улучшение своего социального положения;
- Замедление темпов экономического развития: недостаток квалифицированных кадров сдерживал инновации и технологический прогресс.

Причины кризиса в образовании были многообразны и включали в себя как объективные факторы (экономические трудности, демографические

⁶⁹ Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999. С.23.

изменения), так и субъективные (неэффективная государственная политика, консерватизм педагогического сообщества).

Для преодоления кризиса в образовании требовались комплексные меры, направленные на:

- Увеличение финансирования образования: необходимо было обеспечить адекватное финансирование всех уровней образования, начиная от дошкольного и заканчивая высшим;
- Децентрализация управления образованием: передача большей части полномочий в управление образованием на местный уровень позволила бы учесть региональные особенности и потребности;
- Обновление содержания образования: учебные программы должны были быть ориентированы на развитие ключевых компетенций, необходимых для жизни в современном обществе;
- Повышение статуса учителя: необходимо было повысить заработную плату учителей, предоставить им социальные гарантии и создать условия для профессионального роста;
- Развитие инновационных форм обучения: широкое внедрение информационных технологий, дистанционного обучения и других инновационных форм могло бы сделать образование более доступным и эффективным.

Согласно данным Госкомстата СССР, в 1970 году доля государственного бюджета, выделяемая на образование, составляла 12,8%, в 1980 году - 10,5%, в 1985 году - 9,8%, в 1985 году - 9,8%⁷⁰. Недостаточное финансирование начало сказываться на состоянии образования, в основном - на его материальной базе. Если за 5 лет с 1971 по 1975 год в СССР было построено 16 367 школ на 8 миллионов ученических мест, то за период с 1981 по 1985 год было построено лишь 8 703 школы на 5,2 млн ученических мест⁷¹. Это не повлияло на перегруженность учебных заведений. С начала 1980-1981

⁷⁰ Народное образование и культура в СССР: Статистич. сб. / Гос.ком. СССР по статистике, Информ.-издат центр. М.: Финансы и статистика, 1989. С.632.

⁷¹ Там же. С.403.

учебного года количество детей, учащихся во вторую и третью смены, снова увеличилось⁷². Заметно увеличивались проблемы с педагогическими кадрами из-за недостаточного внимания к социальным потребностям и низкой заработной платы. Подчиненное, часто унижительное положение учителей, вынужденных заниматься подтасовкой оценок, ухудшало их авторитет в глазах учеников и родителей. Престиж учительской профессии резко падал в результате низкого конкурса при поступлении в педагогические институты. Выпускники университетов не спешили идти в школы. Некоторые учителя уходят из-за неудовлетворенности своим социально-экономическим положением и условиями работы. Недостаток учителей стал обычным явлением в сельских, но и в городских школах. Введение всеобщего среднего образования оказалось неоднозначным для школы и общества.

Ситуация с кадрами усугублялась отсутствием квалифицированных преподавателей в сельских школах. Снижение качества образования, отсутствие возможности получить качественное образование в сельской местности ограничивало доступ к знаниям для большого количества детей, особенно в отдаленных регионах страны.

К концу 1980-х годов система образования в СССР оказалась в глубоком кризисе. Причины этого были сложными и многогранными:

- Недостаточное финансирование: отсутствие реальных инвестиций в образование свидетельствовало о недостаточном внимании государства к качеству образования.
- Низкий престиж профессии учителя: низкая заработная плата и унижительное положение учителей отодвинули профессию на периферию социальной иерархии.
- Идеологизация: образовательная система была нагружена идеологией, что приводило к отсутствию творческой свободы в обучении и исследовательской деятельности.

⁷² Там же. С.80.

- Отсутствие реальных реформ: система образования была жестко централизована и не способна была адаптироваться к изменяющимся реалиям мира.

Неоднозначным и противоречивым для школы и общества стало введение всеобщего среднего образования. Вот что по этому поводу писал известный ученый и публицист И.В. Бестужев-Лада: «За полвека с лишним до «всеобщего среднего», когда страна осталась практически без дипломированных специалистов... специально для их нормального воспроизводства была создана «школа 2-й ступени», переименованная позже в «общеобразовательную среднюю», но сохранившая все тот же, по существу, характер подготовительных курсов в вуз. Заметим, что «школу 2-й ступени» заканчивали в свое время считанные проценты 18-25летних, а в «общеобразовательную среднюю» впихнули почти всех из полсотни миллионов школьников. Не говоря уже о том, что подавляющее большинство среди них ни по каким статьям не годится в инженеры-врачи-учителя. Нам их и на десятую долю не нужно»⁷³.

За видимой картиной прогресса скрывались скрытые противоречия, которые в итоге поставили под вопрос эффективность и качество системы среднего образования. Ключевой ошибкой стала погоня за количественными показателями. Стремление дать образование каждому, не учитывая индивидуальных способностей и потребностей, превратилось в погоню за цифрами. Общество, ориентированное на экстенсивный рост экономики, требовало постоянного пополнения рядов рабочей силы. В свою очередь, средняя школа стала фактически "фабрикой по производству кадров", где образование воспринималось как формальная процедура, необходимая для поступления на производство, а не как инструмент саморазвития и интеллектуального роста.

⁷³ Бестужев-Лада И. Школьная реформа: как сдвинуть ее с мертвой точки? // Народное образование. 1990. №5. С. 107.

Единый стандарт и "уравнилельный" подход, направленный на "среднего" ученика, привели к игнорированию индивидуальных особенностей учащихся. Одаренные дети не получали должной поддержки, а слабые ученики оказывались "за бортом" учебного процесса, не имея возможности освоить даже базовую программу. Учитель, оказавшийся в ловушке стандартизированного образования, был лишен возможности проявить творческую инициативу, стать настоящим наставником. Система образования превратилась в "процентоманию", где приоритет отдавался не качеству знаний, а формальным оценкам. Результаты, не соответствующие "удовлетворительному" уровню, попросту скрывались. Отсутствие реальной оценки уровня знаний привело к тому, что значительная часть выпускников средней школы оказывалась неподготовленной к обучению в вузе. Контрольные работы, проведенные в 70 высших учебных заведениях страны, показали, что более половины первокурсников не владели базовыми знаниями по математике, физике, химии.

Зацикленность на разработке концепций и теоретических исследований, оторванных от реальной практики, привела к замалчиванию актуальных проблем, недооценке игнорированию потребностей реальной образовательной практики. В итоге, всеобщее образование, призванное стать двигателем прогресса, превратилось в инструмент, который не только не способствовал развитию личности, но и породил ряд серьезных проблем:

- Отсутствие индивидуального подхода к обучению.
- Несоответствие образовательных программ потребностям современного общества.
- Низкий уровень знаний выпускников.
- Отсутствие творческой свободы для учителей.
- Зацикленность на формальных показателях, отрыв от реальности.

Именно эти противоречия, скрывавшиеся за фасадом "всеобщего образования", оказались основными факторами, которые привели к необходимости реформирования системы образования в СССР.

Реформирование системы образования должно было решить ряд задач:

- Разработка индивидуальных образовательных траекторий.
- Внедрение современных методов обучения и воспитания.
- Увеличение роли творческой инициативы учителей.
- Создание условий для развития одаренных детей.
- Повышение качества образования, отказ от "процентомании".

Реализация этих задач требовала кардинального переосмысления целей и задач среднего образования, а также введения нормативно-правовых актов, регулирующих качество и доступность образования. История всеобщего образования в СССР является ярким примером того, что идеальная цель не всегда приводит к желаемым результатам, если не учитывать реальную ситуацию, индивидуальные особенности учеников и не давать учителям свободу для творчества.

Не самая очевидная в современном мире, но не менее важная в восьмидесятые годы задача - усиления идеологизации школы: «возрастают требования к идейно- политическому воспитанию молодежи, - отмечалось в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы, - формированию ее марксистско-ленинского мировоззрения, чувства ответственности, организованности и дисциплины»⁷⁴. Об этом говорилось и в докладе Генерального секретаря ЦК КПСС К.У.Черненко на апрельском пленуме ЦК в 1984 году: «Призвание школы - формировать у учащихся марксистско- ленинскую убежденность... прививать стойкий иммунитет к чуждым нам взглядам и нравам»⁷⁵.

В 1983 году на июньском пленуме ЦК КПСС, где обсуждались задачи идеологической и массовополитической работы партии, впервые всерьёз заговорили о необходимости реформы советской школы. Это было время, когда советское общество вступило, как было заявлено, в "исторически длительный период развитого социализма". В этом контексте, как

⁷⁴ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, – 1984. – С.30

⁷⁵ Там же. С.7.

подчеркивалось на пленуме, назрела необходимость всестороннего совершенствования советского общества, включая и систему образования. Инициатива реформы была вызвана объективной необходимостью перестройки, которая ощущалась на всех уровнях советского общества. В производительных силах назрели глубокие качественные изменения, требующие соответствующего совершенствования производственных отношений. Эти изменения, по мнению партийных лидеров, требовали кардинального обновления системы образования.

Реформа школы получила освещение в средствах массовой информации, а именно в журнале «Народное образование». «Насущные задачи улучшения всего дела образования молодежи, ее политического, трудового и нравственного воспитания в соответствии с потребностями развития нашего общества и его перспективными целями определили необходимость реформы общеобразовательной и профессиональной школы»⁷⁶. Следует отметить, что журнал не скрывает от советских граждан негативные явления в сфере образования: «Главным недостатком организации работы общеобразовательной школы, все еще остается слабая ее направленность на производство, малоэффективная трудовая подготовка учащихся. Другой недостаток - остающаяся излишняя сложность учебных программ, перегруженность их и учебников второстепенным материалом. И, наконец, к третьему недостатку следует отнести нерешенные вопросы улучшения подготовки учителей, создание более высокого материального обеспечения»⁷⁷.

Однако, наряду с реальными проблемами, в число предпосылок реформы включались и сомнительные с современной точки зрения экономические и политические обстоятельства. На пленуме было заявлено, что формирование "нового человека" является важной целью и необходимым

⁷⁶ Работу общеобразовательной школы на новый качественный уровень // Народное образование. – 1984. – №4. – С.2.

⁷⁷ Там же. С.2

условием коммунистического строительства⁷⁸. Эта формулировка отражала идеологическую подоплеку реформы, которая преследовала цель воспитания "советского человека" – идеального гражданина коммунистического общества. В 1984 году, на пленуме ЦК КПСС, была сформулирована концепция реформы, которая предполагала переход к всеобщему среднему образованию и введение новых учебных планов и программ. В качестве ключевой цели реформы была озвучена необходимость подготовки высококвалифицированных кадров для развивающейся советской экономики.

К сожалению, на практике реформа сталкивалась с рядом трудностей. Слабость материально-технической базы школ, нехватка квалифицированных учителей, устаревшая система оценки знаний – все это препятствовало полноценной реализации реформы. Тем не менее, реформа школы в СССР имела ряд положительных последствий. В частности, она способствовала расширению доступа к образованию, а также повышению уровня обучения в целом.

Важно отметить, что реформа проводилась в сложное время для СССР. Страна переживала глубокий экономический и политический кризис. Это отразилось и на системе образования, которая не смогла полностью реализовать свой потенциал. Тем не менее, реформа школы в СССР остаётся важной вехой в истории советского образования. Она отражает как попытки перестроить систему обучения в соответствии с требованиями времени, так и трудности в реализации реформаторских планов в условиях глубокого социально-экономического кризиса. И как подчеркивал Первый заместитель Председателя Совета Министров СССР Г.А. Алиев на сессии Верховного Совета, что «осуществление школьной реформы... будет активно способствовать решению наших программных задач, ускорению исторического движения общества вперед по пути к коммунизму»⁷⁹.

⁷⁸ Пленум Центрального комитета КПСС, 14-15 июня 1983 года. Стенографический отчет. М.: Политиздат, 1983. С. 27.

⁷⁹ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, – 1984. – С.74.

2.2 Реформирования общего образования в 1980-1990-е годы

Начало эпохи «перестройки» в образовательной сфере СССР можно отсчитывать с Постановления Верховного Совета СССР об основных направлениях реформ общеобразовательной и профессиональной школы - 12 апреля 1984 года⁸⁰. Там четко обозначалось: “На современном этапе, интересы быстрого и гармоничного развития экономики и культуры, совершенствования социальных отношений и политической надстройки, самого человека как главной производительной силы и высшей ценности общества требуют нового, более широкого подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений. Предстоит вывести все отрасли народного хозяйства на самые передовые рубежи науки и техники, осуществить широкую автоматизацию производства, обеспечить кардинальное повышение производительности труда, выпуск продукции на уровне лучших мировых образцов. Все это требует от молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь, - рабочего, техника, инженера - самого современного образования, высокого интеллектуального и физического развития, глубокого знания научно-технических и экономических основ производства, сознательного, творческого отношения к труду”⁸¹.

Реформа 1984 года фундаментально делится на несколько важных частей:

1. Школа в условиях совершенствования развитого социализма. “Партия видит свою задачу в том, чтобы воспитать, как подчеркнул Генеральный секретарь ЦК КПСС товарищ К.У. Черненко, "такую молодежь, которая сумела бы не только освоить опыт старших поколений, но и обогатить его собственными свершениями"”⁸².

⁸⁰ Постановление от 12 апреля 1984 г. N 13-XI об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>. (дата обращения: 12.05.24) Текст: электронный.

⁸¹ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, – 1984. – С.27.

⁸² Постановление от 12 апреля 1984 г. N 13-XI об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>. (дата обращения: 12.05.24) Текст: электронный.

2. Структура образования. Устанавливается структура, которая существует и поныне: 1-4 классы начальной школы, 5-9 неполной средней и 10-11 классы полной средней школы. Предлагалось обучение детей в школе начинать на год раньше - с 6-летнего возраста. "Учащимся 8 - 11 классов предоставляется возможность углубленного изучения по их выбору отдельных предметов физико-математического, химико-биологического и общественно-гуманитарного циклов с помощью факультативных занятий. Трудовое обучение в 10 - 11 классах сочетается с овладением массовыми профессиями, требующимися для материального производства и непроизводственной сферы."⁸³

3. Повышение качества учебно-воспитательного процесса. Реформаторы подошли к этому пункту предельно серьезно, он включает в себя огромное количество аспектов, которые должны были устранить проблемы, изложенные ранее. Сюда относятся и приведение в соответствие учебные планы, программы, учебники, учебно-наглядные пособия, расширение учебных передачи по телевидению и радио с улучшенным содержанием, обеспечение пропаганды передового опыта, образцовой постановки воспитания молодежи; прописывалась необходимость в улучшении художественного образования и эстетического воспитания учащихся, а также их физической культуры; повысить роль в жизни ученических коллективов организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы, старших пионерских вожатых, улучшить их подготовку и подбор.⁸⁴

4. Трудовое воспитание, обучение, профессиональная ориентация. Конечно, нельзя было обойти стороной трудовое воспитание, привитие любви к труду. Считалось, что правильно поставленные трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация, непосредственное участие школьников в общественно полезном труде будут незаменимыми факторами выработки осознанного отношения к учению, гражданского становления,

⁸³ Там же.

⁸⁴ Там же.

нравственного и интеллектуального формирования личности, физического развития. “Как бы ни сложилась дальнейшая судьба выпускников школы, трудовая закалка потребуется им в любой сфере деятельности. Важно, чтобы это было хорошо усвоено учащимися, глубоко воспринято учителями, родителями, всей общественностью”.⁸⁵

5. Общественное и семейное воспитание детей и подростков. В этой части реформы говорится об увеличении финансирования внешкольных учреждений (дворцов, домов пионеров и т.д.), а также об улучшении материально-бытовых условий в детских домах и школах-интернатах.

6. Учитель в советском обществе. К 80-м годам низкая заработная плата и унижительное положение учителей отодвинули профессию на периферию социальной иерархии, и все понимали необходимость перемен. В реформе 1984 г. обращаются к словам В.И.Ленина: “Народный учитель, должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это - истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное - над поднятием его материального положения”⁸⁶.

7. Укрепление учебно-материальной базы образования

8. Совершенствование управления народным образованием

Для понимания внутренних процессов в педагогических коллективах школ и реализации реформ 1984 – 1991 гг. рассмотрим архивные документы города Тольятти. Ключевое значение имеют материалы Августовской и Январской конференции работников народного образования. Анализ августовской конференции работников народного образования, показал, что на 1985 год приходится ответственный период жизни страны: «подготовка к

⁸⁵ Там же.

⁸⁶ Ленин В. И. Последние письма и статьи. — М.: Политиздат, 1977. С.24

XXVII съезду партии, напряженный труд по успешному выполнению планов 1985 года и одиннадцатой пятилетки в целом, активное осуществление реформы среднего общего образования – главные факторы направленности работы системы просвещения в настоящее время». ⁸⁷ На августовской конференции была проанализирована проделанная работа за год реализации реформы образовательной и профессиональной школы, обозначены проблемы и недостатки, мешающие успешному осуществлению комплексных планов по реализации реформы, намечены конкретные меры на 1985-1986 учебный год, для поднятия работы школ на качественный уровень. В работе конференции принимали участие руководители учебных заведений, ПТУ, учителя, работники дошкольных заведений, и профтехучилищ, шефы базовых предприятий, партийные советские работники. Интерес представляют и вопросы, которые выносились на обсуждение. Например, в августе 1985 года он был сформулирован следующим образом: «О работе педагогических коллективов школ по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, трудового обучения и профориентации учащихся в свете требований основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы»⁸⁸.

Рассмотренные в рамках работы архивные документы показывают, что в Тольятти в данный период не было «ни одного педагогического коллектива, где бы ни ощущался ритм перестройки школьного дела, обозначенный главными направлениями реформы» ⁸⁹ . Проанализировав документы январской конференции учителей 1986 года, можно сказать, что был выполнен организационный этап реализации школьной реформы, в ходе которой шли поиски путей перестройки учебно-воспитательного процесса, повышения его качества, результативности. Прделана определенная работа по организационно нормативному обеспечению основных идей реформы, уточнению содержания общего среднего образования молодежи, разработке

⁸⁷ ТГА. – Ф. 303. – Оп. 1. – Д. 161. – Л. 182.

⁸⁸ Там же. Л. 182.

⁸⁹ Там же. Л. 182.

учебных программ и их совершенствованию, созданию новых учебников, увеличению удельного веса трудовой подготовки школьников в общей системе коммунистического воспитания.⁹⁰

При рассмотрении протокола совещания директоров школ от 8 мая 1986 года г. Тольятти можно сделать вывод об итогах реализации 2-х летней реформы общеобразовательной и профессиональной школы, а также анализе предупредительно-профилактической работы по состоянию на 8 мая 1986 г. заведующей городским отделом народного образования тов. Прокофьевой Л.И. В своем выступлении она отметила, что школы Тольятти в целом активно принимают участие в реализации содержания реформы и «показывают ощутимые результаты по реализации партийного документа реформы среднего общего образования»⁹¹. Продолжая отчет, было отмечено, что реформа была «принята по инициативе нашей партии не с тем, чтобы что-то усилить, улучшить, поднять, она призвана возвести школьное дело на новый качественный уровень, не зря она рассчитана на длительный период, на две пятилетки»⁹². Таким образом, рассмотренные документы показывают то, что школы города Тольятти принимали активное участие в реализации содержания реформ 1984 – 1991 годов. В образовательных учреждениях города накапливался опыт по внедрению новых форм ведения уроков и воспитательной деятельности.

К сожалению, реформа, какой бы хорошей она ни планировалась, не удалась. Конечно, реформу оценивали по-разному, в зависимости от сроков публикации материалов. Конференции работников народного образования, статьи, печатавшиеся в 1984-1985 гг., высоко оценивают реформу, исключая какие-либо сомнения в ее успешной реализации. «Опубликованные статьи, в духе того времени, носят либо «парадный» характер, либо искусственно выпячивают те или иные стороны реформы, подчеркивая ее «огромное

⁹⁰ ТГА. – Ф. 303. – Оп. 1. – Д. 161а. – Л. 46.

⁹¹ ТГА. Ф. Р-150. Оп. 2. Д. 426 Л. 5

⁹² Там же. Л. 5

значение» для развития школы»⁹³. Сюда относятся: статья М.Прокофьева «Идеи реформы - в жизнь!»⁹⁴, Г.Веселова «Воплотим в жизнь идеи реформы»⁹⁵. или статью Г.Асеева «Труд - в воспитательный процесс»⁹⁶, Ю.Бабанского «Повышать эффективность урока»⁹⁷, В.Юрова «Школа производительного труда»⁹⁸. Через 2 года появляются работы, гораздо сильнее проанализировавшие обоснование причин реформы, раскрывая ее содержание. Но их общей особенностью является беспрекословное следование в оценке реформы официальному курсу. Ярчайшим примером являются работы Н.А.Хроменкова: «Социально-экономическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы»⁹⁹, «Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс»¹⁰⁰, «Ускорение и реформа общеобразовательной школы»¹⁰¹, а также его совместная работа «От съезда к съезду. Общеобразовательная школа: итоги и перспективы»¹⁰². Несмотря на хорошее знание проблем школы, автор будто бы не хочет видеть ее однобокости, формализма многих положений.

Начиная с 1987 года, стали давать критическую оценку реформы. Например, В.С.Плясовских¹⁰³ отмечает несовершенство проведения реформы, разрыв слова и дела, а В.Шадриков описывает главные причины неудач реформы: “1. Недооценка глубины проблем в сфере образования, отсюда поверхностный, сугубо внешний характер проводимых мероприятий. 2. Слабость научной базы преобразований, недостаток серьезных комплексных экспериментальных наработок, научно обоснованных рекомендаций. 3.

⁹³ Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999. С.5.

⁹⁴ Прокофьев М. Идеи реформы - в жизнь // Народное образование. 1984. №9. С.2-8.

⁹⁵ Веселов Г. Воплотим в жизнь идеи реформы // Народное образование. 1984. №11. С.2-9

⁹⁶ Асеев Г. Труд - в воспитательный процесс // Народное образование. 1984. №7. С.21-25.

⁹⁷ Бабанский Ю. Повышать эффективность урока // Народное образование. 1984. №9. С.43-51.

⁹⁸ Юрова В. Школа производительного труда // Народное образование. 1984. №5. С.79-82.

⁹⁹ Хроменков Н.А. Социально-экономическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

¹⁰⁰ Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

¹⁰¹ Хроменков Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. М.: Советская Россия, 1989. 191 с.

¹⁰² Мясников В. А., Хроменков Н.А. От съезда к съезду. Общеобразовательная школа: итоги и перспективы. М.: Педагогика, 1985. 192 с.

¹⁰³ Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации. М.: Мысль, 1987. 221 с.

Отсутствие опоры при разработке документов реформы на педагогов-практиков, оторванность реформационных идей от реальной действительности. В результате - выжидательная позиция, пессимизм основной массы педагогов”¹⁰⁴.

В конце восьмидесятых развивается мысль о необходимости глубоких изменений в сфере образования. В статье В.Д.Попова¹⁰⁵ описывается идея отказа от единообразного подхода к ученикам, ориентации школы на личностные особенности детей. В.Бацын писал о том, что самое главное изменение, которое необходимо сделать, это научить ученика мыслить. “Социальный заказ школе состоит не в создании схемы, в которую нужно вогнать живых людей, а в сознательном отказе от всяких умозрительных схем; не в том, чтобы вселять в ученика уверенность в истинности сообщаемых им теорий и учений, а в том, чтобы учить их подвергать эти теории и учения сомнению; не в том, чтобы тащить за ухо к истине и счастью, сформулированному в красной книжке, а в том, чтобы ставить ученика перед противоречиями и заводить в тупики; в школе нужно учить стучаться в запертые двери”¹⁰⁶.

Не все авторы поддерживали и пропагандировали идеи реформирования школы. На протяжении всего процесса изменения системы образования, друг другу противопоставляются различные точки зрения по поводу проблем школы, путей их решения. “Нередко эти взгляды прямо противоположны; это свидетельство сложности и противоречивости ситуации в образовательной сфере, невозможности дать однозначно верные рецепты ее поступательного развития”¹⁰⁷. Об этом пишет И.И.Логвинов в 1991 году¹⁰⁸. в журнале «Советская педагогика». Статья предлагает глубокий анализ

¹⁰⁴Шадриков В. Инициатива и творчество учителей - решающая сила реформы // Народное образование. 1987. №4. С. 13-16.

¹⁰⁵ Попов В. Д. Перестройка общественных отношений и современная школа // Советская педагогика. 1990. №6. С.37-41.

¹⁰⁶Бацын Н. Школа во времени и пространстве // Народное образование. 1989. №11. С. 114-121.

¹⁰⁷ Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999. С.8.

¹⁰⁸Логвинов И.И. Советская школа: мифы и действительность //Советская педагогика. 1991. №6. С.37-44.

распространенных мифов, мешающих его реформированию. Автор мастерски развенчивает эти ложные представления, не боясь критиковать как радикальные, так и консервативные взгляды.

Одним из ключевых тезисов статьи является утверждение о том, что право общественности судить о качестве образования не означает автоматического права вмешиваться в педагогический процесс. Логвинов подчеркивает, что вмешательство некомпетентных людей в образовательную сферу чревато непредсказуемыми последствиями, способными нанести непоправимый ущерб качеству образования. Он сравнивает педагогический процесс с тонким механизмом, требующим глубокого понимания, а не поверхностного вмешательства.

Другим мифом, подвергаемым критике, является убеждение, что учитель — это творческая личность, которой нужно предоставить полную свободу в педагогическом процессе. Логвинов отмечает, что эта позиция основана на неправильном представлении о роли учителя в образовании. Современное образование — это сложный процесс, в котором учитель является не просто творцом, но и исполнителем определенной программы, основанной на научно-педагогических принципах. Он справедливо указал на то, что учитель должен обладать не только творческой жилкой, но и глубокими знаниями и навыками, позволяющими ему эффективно реализовать образовательные цели.

Логвинов указал на то, что реформирование системы образования — это длительный и сложный процесс, требующий комплексного подхода. Он отметил, что нельзя ожидать мгновенных результатов от реформ. Необходимо создать систему, в которой будут учитываться все факторы, влияющие на качество образования. Почти два десятилетия спустя, Логвинов расскажет о своих неоднократных выступлениях в конце восьмидесятых годов о недопустимости «кавалерийского подхода» к реформе школы и об ответе председателя Госкомобразования СССР Г.А. Ягодина в личном письме к автору (К ЯО-6519/34-37 от 6.07.1988 г.): «Конечно, было бы гораздо разумнее

и эффективнее сначала создать концепцию, подвести под преобразования солидную научную основу, а затем уж приниматься за практические дела. К сожалению, и Вы хорошо это знаете, ситуация с общеобразовательной школой так запущена, что требует сначала неотложной помощи и создания необходимой для оздоровления атмосферы, а затем уж систематического лечения на строго научной основе»¹⁰⁹. «Так вот, прошло уже двадцать лет, а строгой научной концепции как не было, так и нет. А продолжающиеся меры неотложной помощи и создание необходимой для оздоровления атмосферы (единый государственный экзамен, подушевое финансирование школы, права директоров повышать оплату отдельных учителей и пр.) привели к нынешнему весьма плачевному состоянию»¹¹⁰.

Назначение Эдуарда Дмитриевича Дnepова на пост министра образования Российской Федерации в начале 90-х годов было не случайным событием. Дnepов, как один из ведущих идеологов реформирования школы, был известен своим приверженцем радикального обновления образовательной системы. Его назначение стало сигналом к началу активной фазы реформы, стремящейся преобразовать не только организационные структуры, но и правовую основу образования. Образование должно было не только соответствовать требованиям нового времени, но и учитывать российские специфические условия, традиции и ценности.

Реформа образования, начавшаяся в 90-е годы, стала объектом бурных дискуссий и спорных мнений. Разные стороны общества выдвигали свои предложения и видели решение проблемы по-разному. Одни считали, что необходимо полностью отказаться от советской модели, другие призывали сохранить ее основы и внести только некоторые коррективы. В центре споров оказался вопрос о роли государства в образовании, степени централизации и стандартизации образовательного процесса.

¹⁰⁹Логвинов Игорь Иосифович Об одном аспекте проблемы «Поднятия страны с колен» // Пространство и Время. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-odnom-aspekte-problemy-podnyatiya-strany-s-kolen> (дата обращения: 10.08.2024). Текст: электронный.

¹¹⁰Там же.

В этой сложной ситуации сформировались три основные тенденции развития образовательной системы, каждая из которых имела свои аргументы и привлекала определенные группы общественности:

1. Сохранение структурных качеств советской школы. Сторонники этой тенденции считали, что советская образовательная система имела огромный потенциал и осуществила многие значимые достижения. Она обеспечила высокий уровень подготовки специалистов в сферах военно-промышленного комплекса, энергетики, космонавтики. В международных конкурсах советские школьники постоянно показывали высокие результаты, особенно в естественно-математических направлениях. Они также отмечали важность стандартизации образовательного процесса, которая позволяла обеспечить достаточный уровень знаний для всех школьников и устранить разрыв между образованием в разных регионах страны.

2. «Рыночный» тип образовательной системы. «Она строится как спектр образовательных услуг, удовлетворяющих потребности «заказчика» в зависимости от его социальных притязаний и финансовых возможностей. Такая школа, при многообразии вариантов и уровней, типична для современных индустриальных стран».¹¹¹

3. Культурологическая тенденция. Реформа образования в России не была простым процессом копирования зарубежных моделей. Она должна была учитывать конкретные условия России, ее исторический опыт, культурные традиции и духовные ценности. Российская образовательная система должна была найти свой собственный путь развития, который бы сочетался с общемировыми тенденциями, но при этом оставался уникальным.

Реформа образования в России стала длительным и сложным процессом, который до сих пор не завершен. За последние тридцать лет были достигнуты значительные успехи в развитии образовательной системы. Были внедрены новые образовательные стандарты, разработаны инновационные методы

¹¹¹Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999. С.77.

обучения, расширился доступ к образованию для всех слоев населения. Однако образовательная система России все еще сталкивается с рядом проблем:

- Недостаточное финансирование образования, особенно в регионах с низким уровнем дохода. Эта проблема ведет к нехватке ресурсов для обеспечения качественного учебного процесса, обновления материально-технической базы и повышения зарплат учителей. В результате, многие образовательные учреждения функционируют в условиях экономического и физического истощения. Это также оказывает влияние на качество образовательного процесса и уровень подготовки выпускников.
- Нехватка квалифицированных педагогических кадров, особенно в отдаленных регионах. Несмотря на усилия по повышению квалификации учителей и привлечение новых специалистов в профессию, во многих регионах все еще наблюдается дефицит высококвалифицированных педагогов. Это вызвано как низким уровнем зарплат, так и отсутствием привлекательных условий труда, что приводит к тому, что молодые специалисты не хотят работать в сельских школах или удаленных районах, где условия работы часто хуже.
- Отсутствие единой стратегии развития образовательной системы, что приводит к несогласованности действий и разбросанности усилий. Разные уровни власти могут иметь разные подходы к организации и реформированию образования, что создает свою проблематику. Отсутствие долгосрочного планирования затрудняет внедрение и реализацию системных изменений, необходимых для повышения качества образования. Это также может приводить к тому, что изменения принимаются по необходимости, а не в рамках продуманной стратегии, что снижает их эффективность.

Показателем интереса к этой проблеме могут служить научные публикации. Среди них статьи И. Ю. Костюченко «Дилемма российского образования в 1990-е годы»¹¹², С. Д. Власова «Развитие образования на селе в начале 1990-х годов: трудности и проблемы»¹¹³, О. Г. Тринитатской и И. А. Жамгоцевой «Гуманизация образования как фактор гармоничного развития личности в образовательной среде инновационной школы»¹¹⁴, А. Н. Позднякова «Исторический опыт и уроки школьных реформ второй половины XX века»¹¹⁵, «Вариативность образования как один из главных принципов образовательной политики: история и современность»¹¹⁶ и др.

Министерство образования оперативно приняло в 1991 г. программный документ, получивший название «Первоочередные меры по реализации программы переходного периода»¹¹⁷. Вскоре Министерством образования опубликованы два других документа, определивших видение принципов и программы реформирования школы. Это концепция «Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели и принципы)»¹¹⁸ и «Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ»¹¹⁹.

Демократизация образования, провозглашенная в документе, виделась не просто как формальная декларация, а как комплекс мер, направленных на кардинальное преобразование системы образования, освободив ее от старых,

¹¹² Костюченко И. Ю. Дилемма российского образования в 1990-е годы // Государственное управление. Электронный вестник. 2012. № 32. С. 16.

¹¹³ Власов С. Д. Развитие образования на селе в начале 1990-х годов: трудности и проблемы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 3-2 (29). С. 47-49.

¹¹⁴ Тринитатская О. Г., Жамгоцева И. А. Гуманизация образования как фактор гармоничного развития личности в образовательной среде инновационной школы // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 209-222.

¹¹⁵ Поздняков А. Н. Исторический опыт и уроки школьных реформ второй половины XX века // Образование в современном мире. Сб. науч. ст. / Под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов, 2011. - Вып. 6. С. 106-117.

¹¹⁶ Поздняков А. Н. Вариативность образования как один из главных принципов образовательной политики: история и современность // Вестник развития науки и образования. 2015. № 5. С. 48-55.

¹¹⁷ Первоочередные меры по реализации программы переходного периода // Вестник образования. 1991. № 3. С. 2-15.

¹¹⁸ Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации) // Вестник образования. 1992. № 10. С. 2-24

¹¹⁹ Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ // Вестник образования. 1992. № 10. С. 25-88.

авторитарных порядков. Одним из центральных пунктов реформы было преодоление монополии государства на образование. Документ провозглашал переход к общественно-государственной системе образования. Это открывало путь к созданию разнообразных образовательных моделей, свободных от идеологической диктатуры, и обеспечивало более широкие возможности выбора для учеников.

Следующим шагом к демократизации образования стала децентрализация управления. В документе осуждалась система централизованного управления, основанная на "руководящей роли диктатора центра", что сдерживало развитие инициативы на месте. В качестве альтернативы предлагалась муниципализация образования, что предполагало активное участие местной власти и местной общественности в управлении образовательными учреждениями. Это должно было привести к более гибкой и ответственной системе образования, учитывающей местные специфические нужды и интересы. Основой демократизации стала самостоятельность учебных заведений. Школы должны были получить свободу в выборе стратегии своего развития, установлении целей, определении содержания и методов работы. В документе подчеркивалась необходимость юридической, финансовой и экономической самостоятельности школ. Это должно было обеспечить не только возможность развития индивидуального характера каждой школы, но и повысить ответственность руководства и педагогического коллектива за качество образования.

Важным аспектом демократизации было раскрепощение педагогических отношений. Документ отрицал систему подчиненности и противостояния между взрослыми и детьми, педагогами и управленцами, школой, обществом и государством. Вместо этого предлагалась система сотрудничества, основанная на диалоге, взаимоуважении и партнерстве. Это должно было создать более благоприятную атмосферу для обучения и воспитания, повысить мотивацию учеников и учителей, сделать образовательный процесс более эффективным.

Вторым важным принципом новой школы была многоукладность и вариативность образования. Этот принцип подразумевал разгосударствление образовательной системы, появление многообразия форм собственности на образование и образовательные учреждения. Это открыло возможности для создания разнообразных образовательных моделей, адаптированных к индивидуальным потребностям и интересам учеников, как с точки зрения содержания образования, так и с точки зрения форм обучения.

Новый подход к образованию требовал изменения и в педагогических методах. В документе отмечалась необходимость перехода от традиционных методов к более интерактивным и личностно ориентированным методам обучения. Акцент делался на развитии критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков учеников. В этом контексте важная роль отводилась инновационным педагогическим технологиям, таким как проблемное обучение, проектная деятельность, использование информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Не стоит забывать, что реализация принципов новой школы требовала переподготовки педагогических кадров. В документе отмечалась необходимость развития системы профессиональной подготовки учителей, включающей в себя не только освоение новых педагогических технологий, но и формирование у учителей новых профессиональных компетенций, таких как коммуникативные навыки, способность к саморазвитию и инновационной деятельности, владение методами диагностики и оценки учебных достижений учеников.

Март 1991 года ознаменовался важным этапом в истории российской системы образования. К этому моменту был практически завершен первый вариант проекта закона «Об образовании». Документ, отражавший стремление к глубоким преобразованиям в сфере образования, подвергался внимательному анализу и обсуждению в течение нескольких месяцев. Итогом этого процесса стала публикация проекта в "Учительской газете" в июле 1991 года. Этот шаг стал значимым событием, открывшим широкое общественное

обсуждение предложенных реформ. Специалисты, педагоги, родители и просто неравнодушные граждане высказывали свои мнения, критические замечания и предложения, формируя общественный диалог вокруг будущего российской образовательной системы.

Годовой период, последовавший за публикацией проекта, отличался оживленными дебатами в Верховном Совете РФ. Парламентарии углубились в изучение проекта, провели численные дискуссии, в результате которых документ претерпел значительные изменения. Процесс законотворчества в этот период был напряженным, так как в проекте закона были заложены принципиально новые подходы к организации образовательного процесса, отличавшиеся от существовавших в то время. В июле 1992 года история закона «Об образовании» получила свое завершение. Документ был одобрен Верховным Советом РФ и подписан Президентом Российской Федерации¹²⁰. Этот момент ознаменовал наступление новой эры в развитии российского образования, заложив основы для его реформирования и совершенствования. Важно отметить, что от первоначального проекта закон «Об образовании» существенно отличался. Из текста были исключены положения, которые впоследствии оказались не практичными или даже опасными для устойчивости образовательной системы. Например, в статье 25 проекта закона говорилось: «Вмешательство органов государственного управления в учебную, научную, хозяйственную и иную деятельность государственных образовательных учреждений допускается только в случае нарушения ими законодательства РСФСР»¹²¹.

Автономия образовательных учреждений, конечно, была необходима, но без координирующей роли органов управления она могла привести к разрушению единого образовательного пространства. Это могло повлечь за собой несогласованность учебных программ, невозможность обеспечения преемственности образования и, как следствие, нарушение гарантий

¹²⁰ Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года // Вестник образования. 1992. №11. С.2-59.

¹²¹ Об образовании. Закон РСФСР. Проект // Учительская газета. 1991.16-23 июля (№29).

получения гражданами востребованного ими уровня образования. Поэтому закон «Об образовании» в отличие от проекта установил четкое разделение компетенций и функциональных обязанностей между федеральными, региональными и муниципальными органами управления образованием. Это позволило обеспечить координацию образовательной политики на разных уровнях и сохранить единое образовательное пространство страны.

Закон также закрепил права и обязанности самих образовательных учреждений, предоставив им большую степень автономии в управлении своей деятельностью. Это позволило образовательным учреждениям разрабатывать свои учебные планы и программы, выбирать методы обучения, создавать свою уникальную атмосферу и культуру. Однако закон «Об образовании» не ограничился простым определением прав и обязанностей участников образовательного процесса. Он также ввел ряд важных нововведений, которые в значительной мере изменили подход к организации и содержанию образования в России. Одним из самых важных изменений стало введение концепции образовательных стандартов. Стандарты определили минимальный уровень знаний и умений, который должен быть освоен учениками на каждом этапе образования. Это позволило обеспечить единый уровень качества образования по всей стране, несмотря на различия в условиях и ресурсах образовательных учреждений.

Введение образовательных стандартов также создало предпосылки для разработки и внедрения новых методов обучения, ориентированных на индивидуальные потребности учеников. Это позволило перейти от традиционного пассивного обучения к более активному и интерактивному, что соответствует современным требованиям к системе образования. В целом, закон «Об образовании» 1992 года стал переломным моментом в истории российского образования. Он положил конец централизованной системе управления образованием и открыл путь к децентрализации, автономии и демократизации образовательной системы. Закон также заложил основы для развития образовательных стандартов, новых методов обучения и инноваций

в образовании. Однако важно отметить, что реализация закона «Об образовании» 1992 года проходила не без проблем и препятствий. В некоторых регионах отсутствовали необходимые ресурсы и кадры для внедрения новых подходов к образованию. В других регионах преобладала инерция традиционных методов обучения, что тормозило реформирование образовательной системы.

Тем не менее, закон «Об образовании» 1992 года сыграл ключевую роль в развитии российской образовательной системы. Он заложил фундамент для повышения качества образования, создания инновационной образовательной среды и формирования гражданской идентичности у молодого поколения. В последующие годы закон «Об образовании» неоднократно пересматривался и дополнялся. В 2012 году был принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации», который сохранил ключевые принципы закона 1992 года, но внес в него ряд изменений, отражающих современные тенденции в развитии образования.

Время показало, что принятый Закон нуждается в серьезных коррективах. Это было связано с рядом объективных факторов, одним из которых было принятие новой Конституции Российской Федерации в 1993 году, определившее новый государственный строй и распределение полномочий между ветвями власти, что потребовало внесения изменений в законодательство, в том числе и в Закон "Об образовании".

Внесение изменений и дополнений в Кодекс законов о труде РФ в 1992 году также повлияло на правовое регулирование трудовых отношений в образовании, требуя соответствующих корректировок в законе. Кроме того, практика применения Закона "Об образовании" 1992 года выявила ряд недостатков, противоречий и неточностей, которые требовали уточнения и изменения. С учетом этих факторов, в 1994 году началась разработка новой редакции Закона "Об образовании", которая длилась около полутора лет. Работа над законом велась с привлечением экспертов, представителей образовательных учреждений, общественных организаций и министерств. В

результате этой работы была создана новая редакция Закона, 13 января 1996 года Закон РФ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» был подписан Президентом РФ и вступил в силу.¹²²

Новая редакция Закона "Об образовании" 1996 года была приведена в соответствие с Конституцией РФ 1993 года. Были изменены названия государственных органов, отражающие распределение полномочий между законодательной, исполнительной и судебной ветвями власти. В первоначальной редакции Закона "Об образовании" 1992 года была введена конкурсная система приема в старшие классы школ, что фактически означало введение платного обучения для части школьников. Это решение вызвало широкое общественное недовольство. Новая редакция Закона 1996 года вернула принцип бесплатности и доступности среднего (полного) общего образования для всех граждан. В статье 43 говорится: «Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях».¹²³

В новом законе были уточнены нормы, регулирующие правовые отношения в сфере образования, в том числе определены полномочия государства и образовательных учреждений, права учащихся и преподавателей. Кроме того, усилено государственное регулирование в сфере образования, что было обусловлено необходимостью обеспечить качество образования и доступность образовательных услуг для всех граждан.

В новой редакции Закона укреплялась самостоятельность образовательных учреждений в рамках государственного регулирования. Им предоставлялась большая свобода в определении учебных планов, программ, методов обучения и воспитания.

¹²² О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». Закон Российской Федерации от 13 января 1996 года // Вестник образования. 1996. №7. С.3-57.

¹²³ Конституция Российской Федерации. М.: Юрид. лит., 1994. С.15.

В статьи 54, 55 и 56 внесены изменения и дополнения, уточняющие трудовые отношения, права, социальные гарантии и льготы работников образовательных учреждений. В частности, вызывающая много вопросов и нареканий норма о шестичасовом рабочем дне и сокращенной рабочей неделе, дана в уточненной трактовке. Эта норма теперь четко определяет, что для педагогических работников образовательных учреждений устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени - не более 36 часов в неделю¹²⁴.

Однако, “законы новые, проблемы старые” - несмотря на то, что новый закон усилил государственное регулирование в сфере образования, финансирование образовательной системы оставалось недостаточным для полной реализации его положений. Это привело к нехватке финансов для оснащения школ и вузов, повышения зарплат учителям и преподавателям, развития инновационных программ. Кроме того, новые структуры управления образованием не всегда оказались эффективными и не всегда способствовали улучшению качества образования, что было связано с недостатком опыта работы с новыми структурами, а также с недостаточным финансированием образовательных учреждений.

В целом, Закон "Об образовании" 1996 года оказался важным шагом в развитии образовательной системы России. Он укрепил государственное регулирование в сфере образования, восстановил принципы бесплатности и доступности образования и обеспечил самостоятельность образовательных учреждений. Однако для полной реализации своих целей Закон нуждался в дальнейшей доработке и уточнении, что и было проведено в последующие годы.

Таким образом, 1990-е годы стали важнейшим этапом в реформировании системы отечественного образования. Начавшийся еще во второй половине 1980-х годов процесс выработки путей перестройки системы

¹²⁴ Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999. С.93.

образования, в котором активно взаимодействовали государственные структуры и общественность страны, получил существенное развитие; реально внедрялись и законодательно закреплялись новые, демократические нормы жизнедеятельности российского образования¹²⁵.

2.3 Вступление Российской Федерации в Болонский процесс

25 мая 1998 года в стенах знаменитой Сорбонны, университета Парижа, министры Великобритании, Германии, Франции и Италии подписали совместную декларацию "О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования". Этот документ, ставший прологом к Болонскому процессу, обозначил амбициозную цель: создание Зоны европейского высшего образования – пространства, где высшее образование было бы не просто доступным, но и взаимоузнаваемым, а дипломы, полученные в разных странах, были бы равноценными.

Основной принцип Болонского процесса заключается в стандартизации структуры высшего образования, разделяя обучение на два цикла: первый уровень – бакалавриат и второй уровень – магистратура. Эта унификация системы образования, помимо прочего, делает ее более прозрачной для иностранных студентов, желающих продолжить обучение в других странах Европы. Болонский процесс ставит целью создание единого образовательного пространства, где студенты, преподаватели и административный персонал могут свободно перемещаться между университетами разных стран без необходимости переводить документы или повторно сдавать экзамены.

19 июня 1999 года в итальянском городе Болонья министры образования 29 стран подписали совместное заявление, формально закрепившее начало

¹²⁵ Поздняков А.Н. Реформирование школьного образования в начале 1990-х годов: нормативное регулирование процесса // Образование в современном мире. 2017. №12. С.50.

Болонского процесса. В этом документе были сформулированы основные цели и задачи:

- Создание единой образовательной зоны Европы: Болонский процесс стремится к тому, чтобы диплом, полученный в одной из стран-участниц, был признан во всех остальных без каких-либо формальных препятствий.
- Взаимоузнаваемые степени: Система степеней, основанная на бакалавриате и магистратуре, делает образование более понятным и сопоставимым для всех участников процесса, включая студентов, работодателей и исследовательские институты.
- Поддержка качества образования: Болонский процесс не только стремится к унификации системы образования, но и акцентирует внимание на совершенствовании качества преподавания, включении новых методик обучения и развитии системы оценки результатов.
- Европейское сотрудничество в сфере образования: Болонский процесс стимулирует обмен опытом, сотрудничество между университетами и учебными заведениями, а также разработку совместных образовательных программ.

В 2001 году, на пороге нового тысячелетия, Российская Федерация предприняла важный шаг, направленный на переосмысление и перестройку системы образования. 29 декабря 2001 года Правительство РФ опубликовало Распоряжение Правительства РФ № 1756-р, одоблившее "Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года" (далее - Концепция), разработанную Министерством образования России при участии заинтересованных федеральных органов исполнительной власти. Этот документ стал основополагающим в развитии образовательной политики России, формируя базу для реформ, которые должны были привести к созданию современной и конкурентоспособной системы обучения.

Концепция 2001 года основывалась на уже существующих правовых документах, включая "Закон Российской Федерации "Об образовании"¹²⁶, Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании"¹²⁷ и "Федеральную программу развития образования на 2000 - 2005 годы"¹²⁸. Она воплощала в себя не только российские особенности, но и учитывала глобальные тенденции мирового образования, которые предопределили необходимость глубоких изменений.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования.¹²⁹

1. Ускоренное развитие общества и расширение выбора. С конца XX века мир переживает быстрый рост информационных технологий, политических и социальных изменений. В таком динамичном обществе важно было подготовить граждан к самостоятельному принятию решений, к адаптации к изменяющимся условиям и к осознанному выбору пути развития.

2. Переход к постиндустриальному обществу и глобализация. Информационное общество требовало новых компетенций, необходимых для работы в изменяющемся мире. Важными стали компетенции в сфере информационных технологий, межкультурная коммуникация и толерантность. Это было обусловлено усилением глобализации, повышением мобильности населения и интенсивными межкультурными взаимодействиями.

¹²⁶ Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года // Вестник образования. 1992. №11 . С.2-59.

¹²⁷ Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" от 22.08.1996 N 125-ФЗ – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/ (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.

¹²⁸ Федеральная программа развития образования на 2000 - 2005 годы – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901758548> (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.

¹²⁹ Приказ Минобрнауки РФ от 11 февраля 2002 г. N 393 "О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.

3. Глобальные проблемы и необходимость международного сотрудничества. В начале XXI века человечество столкнулось с серьезными глобальными проблемами, такими как климатические изменения, терроризм, неравенство и др. Для их решения требовалось не только глубокое понимание этих проблем, но и формирование нового мышления, способного к международному сотрудничеству и поиску общих решений.

4. Динамичное развитие экономики и изменение требований к трудовым ресурсам. Экономика перешла к инновационной модели развития, требующей высококвалифицированных специалистов. Сфера неквалифицированного и малоквалифицированного труда сокращалась, а потребность в специалистах с глубокими знаниями и практическими навыками резко возрастала.

5. Рост конкуренции на мировом рынке труда. В условиях глобализации рынок труда стал единым и конкурентным. Это значило, что российское образование должно было обеспечить выпускникам возможность конкурировать с выпускниками университетов из других стран, обладая необходимым уровнем знаний, навыков и компетенций.

Концепция подчеркивала важность повышения квалификации педагогов, внедрения новых методик преподавания и создания системы постоянного профессионального развития, отмечала необходимость развития информационных технологий в образовании, внедрения электронных учебных ресурсов, создания единой информационной системы образования.

Концепция 2001 года стала фундаментом для ряда значимых изменений в российском образовании:

- Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). ФГОС были разработаны в соответствии с принципами Концепции 2001 года и призваны обеспечить единство образовательных программ по всей стране.

- Реформа высшего образования. В рамках реформы высшего образования были введены новые формы обучения, включая бакалавриат,

магистратуру и аспирантуру, а также введены новые направления подготовки специалистов, отражающие потребности информационного общества.

- Развитие системы дистанционного обучения. В рамках реформы образования была развита система дистанционного обучения, что позволило увеличить доступность образования для всех граждан.

- Внедрение новых информационных технологий в образование. В образование были внедрены новые информационные технологии, что позволило улучшить качество обучения и сделать его более эффективным.

- Усиление международного сотрудничества в сфере образования. Россия активно участвовала в международных образовательных проектах и программах, обмениваясь опытом с другими странами.

Особую актуальность приобрело развитие плодотворного сотрудничества с государствами Содружества Независимых Государств, а также образовательная поддержка соотечественников за рубежом. В этой связи, Министерство образования Российской Федерации, стремясь к созданию единого образовательного пространства, провело в 2002 году Первый Международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»¹³⁰. В работе семинара приняли участие ведущие эксперты Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций, представители законодательных и исполнительных органов власти Российской Федерации, руководители и профессорско-преподавательский состав российских университетов, а также представители общественных организаций. Это подчеркивает многоплановость и важность обсуждаемых тем, затрагивающих не только академическую среду, но и законодательную, исполнительную и общественную сферы.

¹³⁰ Приказ Минобрнауки от 14.10.2001 №3582 – URL: <https://edu.ru/documents/view/1375/> (дата обращения: 06.09.2024). – Текст: электронный.

В ходе семинара был проведен глубокий анализ существующих проблем и перспектив интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему. Ключевыми темами стали:

- Цели, задачи и механизмы создания общеевропейской системы высшего образования
- Условия и критерии вхождения в Болонский процесс: участники семинара разбирали требования к национальным системам высшего образования для вхождения в Болонский процесс, такие как переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура), введение системы накопления кредитов ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), совершенствование системы гарантии качества образования. В то же время, поднимался вопрос о возможности гибкого подхода к данным критериям, учитывая особенности и традиции национальных систем высшего образования.
- Степень готовности России к присоединению к Болонской декларации: особое внимание было уделено анализу исторических традиций и особенностей отечественной высшей школы, ее специфике и возможности адаптации к новым требованиям.
- Роль классических российских университетов в интеграции России в общеевропейскую систему высшего образования: участники семинара подчеркивали особую роль классических российских университетов, обладающих богатым опытом и высоким уровнем научных исследований, в процессе интеграции. Обсуждались возможности использования потенциала классических университетов для развития российской системы высшего образования, и формирования новой образовательной модели, сочетающей традиции и современные стандарты.
- Механизмы реализации в РФ Лиссабонской конвенции: Лиссабонская конвенция, подписанная в 1997 году, является ключевым документом, регулирующим признание дипломов и степеней в Европейском союзе. Обсуждались механизмы реализации Лиссабонской конвенции в

России, цели и задачи, связанные с признанием российских дипломов в европейском образовательном пространстве.

- Программа законодательных, организационных и научно-методических мероприятий: в рамках семинара обсуждалась программа мероприятий, направленных на присоединение России к Болонской декларации и реализацию ее основных принципов. В эту программу входили: разработка новых законодательных актов, изменение структуры высшего образования, реформирование методов обучения, создание новых учебных планов и программ.

По итогам семинара было отмечено, что в Российской Федерации уже существуют предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс. В действующем законодательстве предусматривается возможность реализации многоуровневого высшего образования, а также введены элементы кредитно-модульной системы. Однако, необходимо проводить дополнительные реформы и изменения в образовательном процессе, чтобы полностью присоединиться к Болонскому процессу.

Первый Международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы» стал важным этапом в интеграции российской высшей школы в международное образовательное пространство. Он позволил определить направления дальнейших реформ, создать площадку для обсуждения проблем и перспектив развития российской системы высшего образования. Результаты семинара стали важным вкладом в процесс присоединения России к Болонской декларации и создания единого образовательного пространства.

В качестве основы для дальнейшего развития взаимодействия с Болонским процессом была создана рабочая группа под эгидой Санкт-Петербургского государственного университета. Группа, возглавляемая заместителем Министра Российской Федерации, председателем Комитета по образованию и науке Государственной Думы и ректором Санкт-

Петербургского государственного университета, включала в себя ректоров ведущих вузов России и экспертов по вопросам международного сотрудничества. Ее задача заключалась в проработке конкретных шагов по присоединению России к Болонскому процессу, а также в информировании научно-педагогической общественности о преимуществах и возможных вызовах интеграции в европейское образовательное пространство. Важнейшим этапом на пути России к Болонскому процессу стал визит российской делегации Минобразования в Берлин в сентябре 2003 года. Делегация приняла участие в конференции Министров Высшего образования Европейских стран, проводимой в рамках Болонского процесса. В конференции приняли участие министры высшего образования 33 государств, подписавших Болонскую декларацию, а также министры 7 государств – кандидатов на присоединение к ней, в том числе Российской Федерации. На этой конференции по инициативе Франции, поддержанной представителями Италии, Великобритании и Германии, было единогласно принято решение о присоединении России к Болонской декларации¹³¹. В конце сентября 2003 года научно-педагогическая общественность была извещена о решении России присоединиться к Болонскому процессу на заседании Совета по педагогическому образованию. В своем докладе Министр образования В.М. Филиппов отметил, что присоединение России к Болонскому процессу требует глубоких реформ системы образования, направленных на гармонизацию образовательных стандартов, создание единой системы зачета кредитов и повышение мобильности студентов и преподавателей.

Что касается собственно ЕГЭ, то он впервые упоминается в распоряжении Правительства РФ от 26 июля 2000 г.: "Поэтапный переход к нормативному подушевому финансированию высшего профессионального образования предусматривает экспериментальную отработку технологии проведения единого государственного выпускного экзамена и его

¹³¹ Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 г. N 393 "О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" - URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.

последующее законодательное закрепление...¹³² ". Сам эксперимент проводится в России с 2001 г. Он начался в трех субъектах Федерации, а спустя четыре года уже охватил 78 субъектов, 850 тысяч выпускников общеобразовательных учреждений, 1543 вуза, а также 1765 ссузов (средних специальных учебных заведений). В 2006 г. единые госэкзамены сдавали около 950 тыс. школьников в 79 субъектах Федерации. Баллы ЕГЭ засчитывались как оценки вступительных экзаменов в 2 000 вузов и ссузов. Знания по русскому языку и математике в форме ЕГЭ проверялись в 73 регионах, по физике и биологии - в 61, по истории России - в 56 регионах. В 2007 г. в качестве обязательного всероссийского ЕГЭ был выбран русский язык. Его сдавали школьники 82 регионов из 86, т.е. более 840 тыс. учащихся и в том числе около 84 тыс. в Москве¹³³.

ЕГЭ должно было быть использовано в том числе как средство борьбы с безбрежно разрастающейся вузовской коррупцией. По мнению министра В.М. Филиппова, «степень объективности сдачи таких экзаменов, возможности ухода от коррупции нынешних вступительных намного выше, чем при сдаче вступительных экзаменов в конкретные вузы»¹³⁴.

Министерство образования не ограничилось только «вузовским вектором» ЕГЭ, оно направило его и в сторону школы. Здесь, по мнению министерства, введение ЕГЭ должно было решить массу задач:

- Расширение доступности высшего образования для подростков из малообеспеченных семей и отдалённых территорий;
- во-вторых, он решал бы и гуманистическую задачу, снимая с ученика двойное прохождение экзаменов (выпускные и вступительные);
- ЕГЭ, казалось бы, ослаблял неоправданный вузоцентризм нашей системы образования, освобождал школу от диктата вузов, которые, как справедливо подчёркивала газета «Первое сентября», «стали играть роль

¹³² Распоряжение Правительства РФ от 26.07.2000 г. № 1072-п - URL: <http://government.ru/docs/all/36151/> дата обращения: 07.09.2024). – Текст: электронный.

¹³³ Солодников В. В. ЕГЭ-эксперимент: промежуточный финиш // Мониторинг. 2007. №4 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ege-eksperiment-promezhutochnyy-finish> (дата обращения: 07.09.2024).

¹³⁴ Реформирование образования в документах и комментариях. М., 2001. С.14.

государственной аттестационной службы по отношению к школе, что очень искажило миссию школы»¹³⁵;

- ЕГЭ мог бы стать основой системы объективной оценки образовательной подготовки выпускников, деятельности в этом отношении школ и системы образования целом. В такой системе давно нуждалось образование, но можно ли было строить её на базе ЕГЭ — являлось большим вопросом.

Нынешнее реформирование сферы образования, в частности введение обязательного единого государственного экзамена (ЕГЭ), двухуровневой системы высшего образования и т.д., до сих пор вызывает неоднозначную реакцию как в педагогическом сообществе, так и в российском обществе в целом.¹³⁶ Подводя итоги, в 2009 г. ЕГЭ первый год проводился в штатном режиме, и во все вузы прием осуществлялся по результатам сдачи ЕГЭ. В 2000–2010 гг. резко возросло бюджетное финансирование системы образования, особенно высшего. Однако рост расходов не повысил качество образования, что привело к требованиям их дальнейшего увеличения. Вместе с тем встал вопрос и об эффективности производимых расходов, особенно в сфере профессионального образования, где российские университеты продолжали сдавать позиции в международных рейтингах, а работодатели отмечали нехватку необходимых компетенций у выпускников вузов. В целом можно заключить, что реформирование системы образования при всем многообразии происходящих в ней процессов в основном носит косметический характер, не оказывая серьезного воздействия на основные процессы ее функционирования¹³⁷.

¹³⁵ Там же, С.14.

¹³⁶ Морозов Василий Вадимович Процесс регресса в системе образования // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-regressa-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 08.09.2024).

¹³⁷ Клячко Татьяна Львовна Российское образование в 2000-е годы: тенденции развития и реформирования // АПЕ. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskoe-obrazovanie-v-2000-e-gody-tendentsii-razvitiya-i-reformirovaniya> (дата обращения: 08.09.2024). Текст: электронный.

Выводы по 2 Главе. Еще до распада СССР система образования оказалась перед сложным вызовом, который старательно скрывался под покровом официальной статистики, которая демонстрировала впечатляющие достижения. Проблема перегруженности учебных программ, которая заставляла детей запоминать огромное количество разрозненных фактов, без должной связи с реальной жизнью и без формирования критического мышления, была одним из ключевых факторов, способствующих снижению интереса к обучению. Попытки изменить ситуацию предпринимались с 1984 года. Оптимизация учебных программ, обновление методик преподавания, улучшение материально-технической базы школ, повышение статуса учителя и повышение роли общественных организаций в образовательном процессе стали целью реформ. Несмотря на ясность и кажущуюся простоту задач, ни в 1980-е, ни в 1990-е годы исправить ситуацию не удалось.

Реформирование сферы образования в 2000-е годы, в частности введение обязательного единого государственного экзамена (ЕГЭ), двухуровневой системы высшего образования и т.д., до сих пор вызывает неоднозначную реакцию как в педагогическом сообществе, так и в российском обществе в целом.

ГЛАВА 3 ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОВЕДЕНИЮ САМОАНАЛИЗА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

3.1 Самоанализ формирования профессионально значимых компетенций на примере урока истории

Количественные методы исследования позволяют оценить характеристики объекта, такие как - численный состав учащихся образовательной организации или класса, их отношение к выбору будущей профессии и предпрофильной подготовке в целом - критическое или нет. С другой стороны, не позволяет установить причинно-следственные связи, внутренние связи в системе формирования профессионально значимых компетенций.

Все больше исследователей говорят о необходимости использования качественных методов, или сочетания качества и количества. К методам педагогических исследований, которые позволяют учесть данную потребность, относится наблюдение.

Как метод в педагогике, наблюдение уточняется, как педагогическое наблюдение за учащимися в их естественной образовательной среде при решении педагогических задач, взаимодействии с учителем и классом.

Наблюдение позволяет увидеть поведенческие практики школьников, то, как они принимают решения. Поэтому данный анализ относится к качественному исследованию. Здесь формирование позиции обучающихся относительно той или иной профессии, познается непосредственно, без искажения через личную позицию учителя и ученика. Исследователь или эксперт фиксирует то, что есть в действительности.

С другой стороны, наблюдение позволяет оценивать не только уровень развития профессионально значимых компетенций учащихся, но и самого учителя, как участника этого процесса.

Отметим то, что использование наблюдения не отрицает других методов научного познания, так как он тесно с ними связан. Комплексное использование нескольких методов способствует созданию более полной картины компетенций личности.

Социологическое исследование, близкое по методам с педагогическим исследованием, напрямую строится на сочетании нескольких методов научного познания, например, наблюдения и анкетирования, или наблюдения и беседы. Это позволяет составить реальную картину компетенций ребенка, то есть не кем он себя представляет, а кем является в действительности. В нашем случае, возможно, установить каким уровнем компетентности он обладает, а не тот уровень, который хотят у него видеть учителя или он сам, что очень важно для самооценки деятельности по формированию профессионально значимых компетенций в организации. Достоверность данных, полученных в ходе наблюдения, устанавливается через сравнение его результатов с ответами из анкетирования или беседы. Таким образом, два применяемых метода способствуют верификации выводов друг друга. Поэтому модель самооценки результатов деятельности по формированию профессионально значимых компетенций должна предусматривать комплекс методов, ключевым из которых и является наблюдение.

Для того чтобы учащиеся не испытывали дискомфорта при проведении исследования, наблюдение проводится в знакомой для них среде. Исследователь не участвует в их жизни, находится в классе как сторонний наблюдатель, проводящий спланированное восприятие. Данный подход не отрицает того, что по его инициативе может быть спровоцированы ситуации не стандартные для учащихся и требующие их естественной реакции, раскрывающие внутренние мотивы их деятельности. Полученные в ходе наблюдения данные оформляются в дневник исследования, таблицу или протокол исследования.

Таким образом, можно сделать промежуточный вывод о том, что метод наблюдения является базовым для изучения развития компетенций личности

в педагогических исследованиях. Подразумевает под собой организованное, целенаправленное изучение поведения школьников в образовательном процессе.

С точки зрения М.Н. Скаткина¹³⁸, использование метода наблюдения имеет ряд особенностей, связанных с пассивной позицией исследователя. К ним можно отнести:

- обязательное построение предварительной, условной гипотезы перед началом наблюдения. На этом этапе исследователь предполагает не только внешние условия среды или внешние признаки объекта, но и внутренние мотивы личности или ее структуру;

- предполагает не только фиксацию признаков объекта, например, уровня заинтересованности школьников, но и путей улучшения ситуации или решения возникших проблем¹³⁹.

Указанные М.Н. Скаткиным особенности указывают на то, что метод наблюдения основан на первоначальном построении гипотезы исследования. Это делает его научным и позволяет проводить верификацию полученных данных. Гипотеза при наблюдении отличается от других методов тем, что включает в себя не только внутренние и внешние признаки объекта, но и пути решения проблем, которые могут быть выявлены в ходе исследования. Например, использование модели самооценки результатов деятельности по формированию профессионально значимых компетенций предполагает то, что качество данного процесса оценивается через наличие у учащихся каких-либо критериев уровня развитости компетенции. При построении гипотезы необходимо указать не только уровни, но и возможные пути их повышения, целесообразность использования которых и проверяется в ходе наблюдения.

Сложность оценивания результатов решается через использование метода наблюдения, так как он относится к так называемым «мягким» методам педагогического исследования. Несмотря на целенаправленность,

¹³⁸ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986. С.118

¹³⁹ Там же, С.120

планомерность, обязательную проверку полученных результатов, изучение объекта происходит без включения исследователя в воспитательный процесс, то есть его целостность, естественных ход развития не нарушается. Наблюдаемые явления фиксируются специальным способом, но не изменяются в зависимости от воли эксперта.

Несмотря на то, что наблюдение не требует каких-либо дополнительных условий проведения, создания искусственных условий проведения, его использование характеризуется в отечественных педагогических исследованиях как сложное.

Сложность использования метода наблюдения связана с тем, что его стороны - субъект и объект исследования приводят к возникновению субъективных и объективных факторов в анализе результатов. То есть зависимость от личностных качеств и оценок, как исследователя-эксперта, так и школьника. Рассмотрим каждый из них подробно.

Субъект исследования - эксперт или педагог оценивает поведение школьника через свои личные представления и ожидания, кроме того, он интерпретирует те или иные поступки исследуемых через собственную систему ценностей. Это может приводить к тому, что скрытый смысл поведения не учитывается или не фиксируется в результатах.

Наблюдение строго ограничено временными рамками, поэтому получение информации о поведении объекта проводится по усредненным показателям. Это определяет объективный фактор в исследовании. Ограничение по времени не позволяет исследователю понять то, что проявленные реакции являются постоянной характерной чертой поведения школьника, или была совершенная попытка скрыть естественное поведение с целью создать положительное впечатление на эксперта.

С точки зрения, В.И. Загвязинского¹⁴⁰ субъективный и объективный факторы анализа результатов исследования могут в значительной мере

¹⁴⁰ Герд А.С. Основания регионалистики: формирование и эволюция историко-культурных зон. СПб.: Петроскандика, 1999. С.75

искажить его достоверность, поэтому в программе педагогического исследования должны обязательно быть указаны меры по их преодолению:

- фиксация наблюдаемых фактов должна происходить по четким, заранее спланированным показателям, отражающих цель исследования. Наблюдаемые явления описываются максимально полно и подробно с указанием всех внешних условий;

- в программе исследования необходимо указать несколько взаимосвязанных задач, каждая из которых дополняет и проверяет предыдущую задачу, то есть происходит дополнительная внутренняя верификация по принципу логичности и структурированности;

- личность школьника изучается в нескольких типичных для него образовательных и воспитательных ситуациях. Это позволит выделить устоявшиеся стереотипы поведения или профессиональной деятельности сформированные в процессе обучения;

- соблюдать научные принципы наблюдения - сроки, правила анализа информации¹⁴¹.

Изложенные В.И. Загвязинским меры по снижению субъективных и объективных фактов, снижающих точность исследования, в программе были предусмотрены следующие задачи:

- уточнить объект исследования, то есть изучить не общую структуру компетенций ребенка, а некоторые, наиболее значимые для исследования ее области. Например, коммуникативные навыки - умение сотрудничать с коллективом, участвовать в совместных видах деятельности;

- цель наблюдения оценивание формирования профессионально значимых компетенций как положительного, так и отрицательного фактора формирования личности (ее подготовки к осознанному выбору профессии). Организованная предпрофильная подготовка и профильное обучение могут способствовать как к принятию ребёнком социально одобряемого отношения к профессиональной деятельности в той или иной сфере, например,

¹⁴¹ Там же, С.77

образовании, так и приводить к их отрицанию при излишней настойчивости со стороны учителя или демонстрации им самим негативного отношения.

Привлечение к исследованию психологов образовательного учреждения позволяет организовать более качественное исследование. Если на этапе первичного знакомства с объектом исследования (констатирующий эксперимент), метода наблюдения будет достаточно, то на последующих этапах (формирующий эксперимент) необходимо использование дополнительных методов, например, беседы или анкетирования. Анализ их результатов предусматривает применение специализированных программ, например, SPSS, что входит в компетенцию психологов, но может быть недоступно для педагогов-воспитателей или экспертов.

Таким образом, отметим то, что в рамках данного исследования, метод наблюдения является одним из самых удобных и эффективных. Он не требует специальной подготовки от учителя. Может быть усложнен через привлечение методов психологического исследования, что позволяет провести более качественный анализ, но не обязателен.

Метод наблюдения позволяет зафиксировать не только внешние, но и эмоциональные реакции школьников на педагогические ситуации. Учесть их спонтанные решения и факты поведения, являющиеся типичными.

Опытный педагог учитывает во время наблюдения и смысловые оттенки в поведении учащихся, вызванные ситуациями, в недавнем прошлом, предшествовавшем исследованию и отразившемся на его результатах.

Несмотря на большое количество преимуществ, метод наблюдения имеет и ряд недостатков, связанных с субъективной стороной исследования. Здесь играют роль личные качества педагога или эксперта, проводящего исследование. К ним можно отнести ответственность к проводимому самоанализу, желание узнать реальную картину эффективности деятельности по формированию профессионально значимых компетенций, даже если полученный результат будет иметь низкую или отрицательную динамику.

В рамках настоящего исследования была разработана и апробирована карта педагогического наблюдения и анализа потенциала урока для формирования профессионально значимых компетенций (таблица 1).

Таблица 2. Карта наблюдения № 1 «Личностное отношение школьника к профессиональной деятельности в процессе урока»

Уважаемые учителя! Оцените следующие качества Вашего ученика(цы) по трёхбалльной шкале.

ФИ учащегося	Показатели			Общее количество	Уровень	Над чем предстоит работать
	1.Положительное отношение к обсуждению профессии (охотно выполняет задания)	2.Анализ профессиональной роли (<u>понимает и анализирует требования к профессиональной подготовке</u>)	3. Демонстрирует ценностную позицию (уровень сформированности ценностного отношения к профессии через обсуждаемую информацию)			
1	1	1	1			
	2	2	2			
	3	3	3			
2	1	1	1			
	2	2	2			
	3	3	3			
3	1	1	1			
	2	2	2			
	3	3	3			

В соответствии с задачами исследования, в карте были выделены следующие показатели воспитательного потенциала урока:

1.Положительное отношение к обсуждению профессии (охотно выполняет задания)

2.Анализ профессиональной роли (понимает и анализирует требования к профессиональной подготовке)

3. Демонстрирует ценностную позицию (уровень сформированности ценностного отношения к профессии через обсуждаемую информацию)

По каждому из показателей учащиеся могли набрать три максимальных балла, по следующему принципу:

1 балл – качество не сформировано на должном уровне;

2 балла – качество сформировано частично;

3 балла – качество сформировано на достаточном уровне.

Таким образом, по всей совокупности показателей учащиеся могли набрать 3 минимальных и 9 максимальных баллов. Степень ранжирования показателей был сформулирован нами в таблицу «Обработка данных наблюдений №1» (таблица 2).

Таблица 2. Обработка данных карты наблюдений № 1

Проверяемый компонент	Уровень сформированности		
	Низкий	Средний	Высокий
Потенциал урока для формирования профессионально значимых компетенций	5-7 баллов	8-11 баллов	12-15 баллов

С точки зрения задач исследования интерес представляет качественная характеристика уровней, то есть то типичное поведение, что характерно для каждого из них.

Качественные характеристики уровней по результатам исследования были сформулированы следующим образом:

- низкий уровень: маломотивирован на образование и профессиональную деятельность в целом. Информацию на уроке, посвященную обсуждению и анализу профессий, игнорирует, отвлекается. Чувствует себя некомфортно, не умеет или не хочет высказывать свою точку зрения по вопросу о выборе будущей профессии;

- средний уровень: мотивирован к обучению по отдельным предметам. Умеет высказывать и отстаивать свою точку зрения, но не всегда может ее аргументировать. Проявляет интерес к профессии, но ситуативный.

- высокий уровень: с удовольствием принимает участие в обсуждении профессий. Мотивирован к получению знаний, обладает навыком самообразования. Демонстрирует ценностное отношение к выбору профессии. Уважительно относится к чужим идеям. Умеет вести конструктивный диалог и бесконфликтно взаимодействует в командной и групповой работе.

Итак, метод педагогического наблюдения - это один из самых эффективных способов и эмпирических методов создания психологического портрета личности учащегося и его готовности к профилю будущей профессии. Он заключается в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических явлений с целью отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан.

Существует масса способов наблюдения, позволяющие опытному педагогу проникнуть во внутренний смысл тех или иных побуждений и дать экспертную оценку структуры компетенций учащегося, его эмоциональной возбудимости, особенностях интеллектуальной сферы для разработки индивидуальной методики общения с ним, работы и решения проблемных вопросов. Возможности и ограничения метода наблюдения в работе учителя, обусловлены рядом объективных и субъективных факторов, отражающих все необходимые данные о фактической успешности данной методики в практическом применении.

3.2. Организация работы по самоанализу потенциала урока по теме «Реформа образования в 1980-2000-е гг.» в формировании профессионально значимых компетенций

Формирующий эксперимент на базе МБУ «Школа № 33» проводился в несколько этапов. В процессе формирующего эксперимента была разработана и апробирована методика определения личностной заинтересованности обучающихся в профессии и профессиональном выборе во время урока методом наблюдения.

После разработки, в ходе исследования, карты педагогического наблюдения потенциала урока в деятельности по формированию профессионально значимых компетенций утверждения её на педагогическом совете школы были проведены следующие этапы её внедрения в процесс

самоанализа на уроке:

- совещание методического объединения, на котором обсуждался вопрос перспективы использования карты;

- проводился инструктаж и консультирование с заместителем директора по ВР школы по использованию карты педагогического наблюдения.

Совместно с заместителем директора по ВР школы было принято решение о том, что карта педагогического наблюдения могут быть использованы на уроке в 9-м классе по теме «Реформа образования в 1980-2000-е гг.». Карты наблюдения были использованы учителями истории для исследования потенциала урока в формировании у обучающихся 9-х классов представления о работе педагога.

Отметим тот факт, что, по результатам предыдущих педагогических и психологических диагностик образовательного процесса, 9 «А» класс представляет собой класс с высоким уровнем развития личностных качеств, а 9 «В» класс – класс с низким уровнем развития личностных качеств (по результатам диагностики «Личностный рост учащихся» тест - авторы И.В.Кулешова, П.В.Степанов, Д.В.Григорьев). Для получения более достоверных результатов, педагоги, работающие в 9-х классах, проводили педагогическое наблюдение в течение нескольких уроков, занося результаты своих показаний в карту.

Результаты наблюдения, полученные с использованием карты наблюдения № 1 «Личностное отношение школьника к профессиональной деятельности в процессе урока», представлены в таблице 4.

Таблица 4 Результаты диагностики «Личностное отношение школьника к профессиональной деятельности в процессе урока»

Уровни	9 "А"	9 "Б"	9 "В"
низкий	28%	26%	22%
средний	36%	48%	56%
высокий	36%	26%	22%

Из данных таблицы следует то, что на момент проведения исследования у учащихся 9-х классов наблюдается средний уровень личного отношения к выбору профессии и профессиональной деятельности. Это говорит о том, что школьники вполне демонстрируют интерес к проблеме предпрофильной подготовки, но внутренняя мотивация к обучению у них сформирована в недостаточной степени. Необходимо продолжать работу по формированию заинтересованности в правильном профессиональном выборе, понимании особенностей профессиональной деятельности людей разных специальностей. Вместе с тем, наблюдается достаточно большое количество детей с низким уровнем - от 22 до 28 %.

Интересен тот факт, что по диагностике «Личностного роста учащихся» И.В. Кулешовой, П.В. Степанова, Д.В. Григорьева¹⁴²⁹ «А» класс демонстрирует самый высокий в параллели уровень личностного развития, но именно в этом классе большее количество детей с низким уровнем. Это говорит о том, что личностное развитие в данном случае происходит более равномерно. Наличие учащихся, не замотивированных на учебу, нарушающих поведение в классе на уроке компенсируется большим количеством школьников со средним и высоким уровнем личностного развития, что позволяет учителям создать достаточно комфортную психологическую обстановку на уроках. У класса есть хороший потенциал улучшения показателей.

В «Б» и «В» классах при равном количестве детей с низким и высоким уровнями личного отношения к теме выбора профессии и профессии педагога, большая часть учащихся имеет средний уровень, что говорит о том, что в классах в недостаточной степени ведется деятельность по формированию по предпрофильному обучению ребенка. На уроках наблюдается не высокий уровень активности учащихся. При равном количестве школьников с низким и высоким уровнями личностного развития компенсации не происходит, что способствует низкой успеваемости в целом.

¹⁴² Сергеева В.П. Управление образовательными системами. М.: МГУ, 2017. С.187

Сравнительное описание результатов исследования личностного развития отражено на рисунке 1.

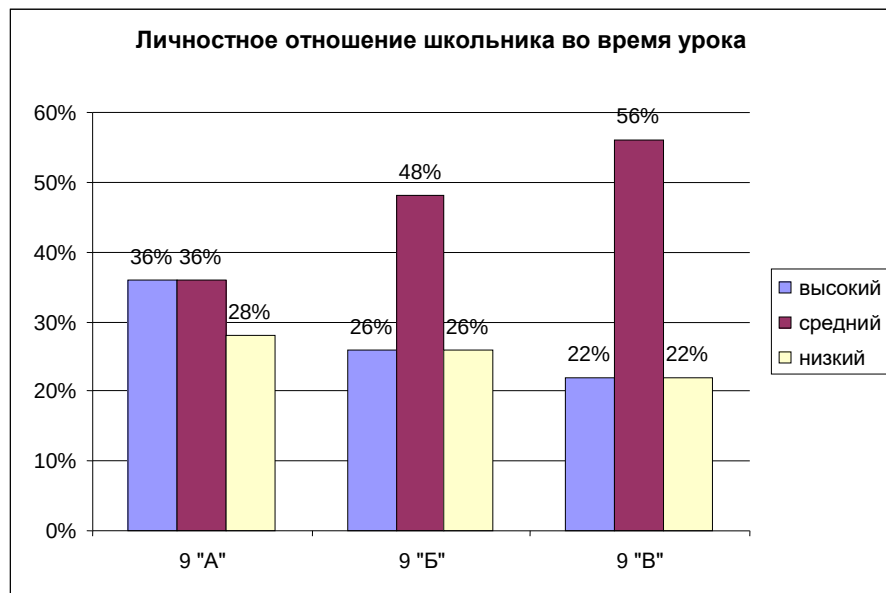


Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностики

Сравнение результатов по классам подтверждает выводы, сделанные на основании таблицы. 9 «А» в целом показывает более высокий уровень личностного отношения, чем другие классы в параллели. Показатели более сбалансированы и сформированы комплексно, что говорит о более здоровом интересе к выбору профессии в классе.

9 «Б» и 9 «В» вместе с тем имеют потенциал развития при организации активной деятельности по ознакомлению с возможными профессиями со стороны учителя. Требуется разработка и внедрение в учебный процесс мероприятий, направленных на формирование внутренней мотивации, на обучение, соблюдение школьного распорядка и правил поведения в образовательной организации.

Недостаточный уровень личностного развития школьников в 9 «Б» и 9 «В» классах может быть связан с тем, что к предпрофильной подготовке в них не привлекаются или мало привлекаются классным руководителем другие педагоги и законные представители ребенка. Мероприятия носят однообразный, повторяющийся характер, что не приносит нужного эффекта.

Отметим тот факт, что большое количество школьников со средним уровнем личностного отношения может стать необходимым ресурсом деятельности по формированию профессионально значимых компетенций в классах и позволит повысить эффективность предпрофильной подготовки.

Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть связаны и с возрастными особенностями учащихся переходного возраста. В 9 классе происходит увеличение общей учебной нагрузки и ответственности школьников, которых начинают привлекать к большему количеству ответственных мероприятий в школе - дежурства, организация концертов и просветительских акций. При сочетании отсутствия режима дня дома, данные факты могут приводить к возникновению хронической усталости у школьников, ощущению тревожности и стрессу, что не способствует активной деятельности даже при правильной методической организации со стороны педагога-воспитателя.

По результатам проведения формирующего эксперимента педагогам школы были даны следующие рекомендации:

- при планировании урока учитывать диагностику уровня личной заинтересованности ученика и класса в целом в изучении профессий. Например, при выборе практических заданий использовать индивидуальный подход для групп учащихся с низким уровнем личностного отношения. Для школьников с высоким показателем они должны быть более сложного, углубленного уровня для того, чтобы сохранить высокую мотивацию и привлечь дополнительное внимание. Каждое из заданий должно преподноситься через создание на уроке спланированной педагогической ситуации с элементами воспитания;

- продумывать виды деятельности учащихся на каждом этапе урока в связи с поставленными целями. Строго соблюдать логику урока;

- осуществлять выбор оптимальных способов и приемов для начала урока, мотивирующую учащихся на получение новых знаний. Важное значение имеет умение педагога показать актуальность информации, заранее

продумав ответ на возражение - «почему я должен это изучать?» или «где это может пригодиться в жизни?»;

- использовать на этапе актуализации инновационные технологии, технические средства обучения, онлайн-ресурсы;

- использовать на уроке разные виды контроля, что позволит воспитывать ответственность, самостоятельность, критичность, коммуникабельность, трудолюбие. Применять элементы самопроверки или группового анализа, перекрёстного опроса;

- применять разные способы оценивания, что оказывает положительное воздействие на ребенка и в плане успеха в случае неудач. Критерии оценивания должны быть понятны школьникам, применяться учителем объективно, без выражения личных форм;

- проводить этап рефлексии на каждом уроке, что позволит корректировать задачи урока по предпрофильной подготовке. Учащиеся должны видеть динамику своих успехов. Уметь проводить рефлексии своих успехов и неудач. Здесь главное научить школьников проводить сравнение собственных достижений «до» и «после» урока, а не «я» - «мои одноклассники». Подобная стратегия улучшает общее эмоциональное настроение в классе, способствует конформизму, взаимной поддержке и взаимопомощи.

Итак, результаты исследования показали то, что преобладает средний уровень развития личностного отношения учащихся 9-х классов во время урочной деятельности – 45%. Это говорит о том, что почти половина учащихся 9-х классов не всегда осознанно относится к выбору будущей профессии. Некоторые школьники мотивированы к профессиональной деятельности.

Развитие компетентности в профессиональной деятельности на основе личностного выбора, формирование осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам и выбору будущей профессии.

Достижение каждого результата личностного отношения возможно через деятельностную интеграцию указанных компонентов в предложенной

технологии анализа деятельности по формированию профессиональных компетенций.

Выводы по 3 Главе. В основе формирования профессионально значимых компетенций необходимо взаимодействие нескольких сторон образовательного процесса - родителей, учеников, педагогов и администрации образовательной организации. Это приводит к тому, что самооценка результатов данной деятельности должна строиться на основе изучения мнения всех сторон.

Проведенное исследование показывает то, что деятельность на уроке, посвященная изучению развития образования и компетенции педагогов современной школы, оценивается в целом положительно. Имеет высокий потенциал развития за счет положительного опыта предпрофильной подготовки в школе.

Со стороны учащихся, как показало исследование, достижение всех поставленных на уроке задач по личностному отношению к профессии педагога возможно через активную, деятельностную интеграцию компонентов технологии воспитания и технологии влияния.

Система оценки качества результатов деятельности по формированию профессионально значимых компетенций в школе и на уроке - целенаправленная, специально организованная диагностика и непрерывное слежение за изменением основных результатов воспитательной деятельности для принятия управленческих решений с целью предпрофильной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное российское общество основано на принципах демократии, гуманизма, гражданского общества и правового государства. Его развитие возможно только при активной позиции личности, которая относится осознанно к выбору профессии, своей общественной деятельности и обязанностям. Следовательно, процесс формирования профессионально значимых компетенций становится важным как с точки зрения государства, так и с позиции общества. Особое внимание уделяется эффективности деятельности образовательных организаций, в нашем случае школы, по данному вопросу.

Деятельность по формированию профессионально значимых компетенций представляет собой профессиональную деятельность педагога, направленную на развитие личности ребенка. Она имеет сложную структуру мотивов, ведущей в которой является педагогический мотив - гармоничное развитие личности ребенка, поиск путей его самореализации.

Осознание мотивов данной деятельности является важной составляющей становления педагога и модернизации всей системы предпрофильного обучения в российской школе. Компетентностный подход соответствует современным отечественным стандартам образования и позволяет формировать не только профессионально значимые компетенции, но и развивать личные качества обучающихся, приобщать к опыту взаимодействия в обществе.

На основе рассмотренных в исследовании подходов характеристику профессиональной компетенции можно дополнить следующими чертами:

- представляет собой систему, характеризующуюся взаимодействием методологических, ценностных, аналитических, эмоциональных, организационных элементов;
- формирование профессионально значимых компетенций в школе находится в тесном взаимодействии с уровнем различных факторов, поэтому

может быть определена как динамичная и открытая система.

Разработанная карта самоанализа доказала свою эффективность в ходе проведенного педагогического эксперимента.

Вместе с тем, следует отметить тот факт, что формированию профессионально значимых компетенций школьников не уделяется должное внимание современных педагогических исследованиях.

Перспективными направлениями, не рассмотренными в данном исследовании, являются вопросы об использовании сформированных профессионально значимых компетенций в проектной деятельности обучающихся, возможности использования их в написании научных и исследовательских работ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Просвещение, 2016.
2. Абульханова – Славская К.А. Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Педагогика, 2010.
3. Алексеев И.С. Концепция дополнительности: историко-методологический анализ. М.: Наука, 2017.
4. Андреев А.Н. Культурология. Минск.: Дизайн ПРО, 2018.
5. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 2015.
6. Анохин Л.М. Внедрение в учебный процесс регионального компонента образования // Регионолизация образования - важнейшее направление деятельности Академии труда и социальных отношений. М.: АТиСО, 1999.
7. Асеев Г. Труд - в воспитательный процесс // Народное образование. 1984. №7.
8. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. М.: Политиздат, 1981.
9. Бабанский Ю. Повышать эффективность урока // Народное образование. 1984. №9.
10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 2018
11. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. 2014. №11.
12. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода//Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. М.: Эдиториал УРСС, 2017.
13. Бацын Н. Школа во времени и пространстве // Народное образование. 1989. №11.

14. Белозерцев Е.К. Культурно-образовательная среда провинциального города// Высшее образование в России. 2016. №6.
15. Бенин В.Л. Социальная философия. Уфа: БашГУ, 2019.
16. Бестужев-Лада И. Школьная реформа: как сдвинуть ее с мертвой точки? // Народное образование. 1990. №5.
17. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.: Знание, 1969.
18. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Рн/Д.: Феникс, 2018.
19. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика. 1995. №4.
20. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога// Интернет-журнал «Эйдос». 2018. 30 сентября. URL: <http://www/eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024).
21. Буюева Л.П. Культура, культурология, образование// Вопросы философии. 2017. №6.
22. Валеев Г.Х. Формулировка новизны исследования// Педагогика. 2016. №7.
23. Введение в научное исследование по педагогике; под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1988.
24. Веселов Г. Воплотим в жизнь идеи реформы // Народное образование. 1984. №11.
25. Власов С. Д. Развитие образования на селе в начале 1990-х годов: трудности и проблемы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 3-2 (29).
26. Воробьев Г.В. Условия эффективности эксперимента в педагогике// Советская педагогика. 1981. №5. С.99-111.
27. Ворсина Е.В. К вопросу о критериях сформированности компетенций// Образование и наука. 2022.

28. Ворсина Е.В., Снигирева Т.А. К вопросу о критериях сформированности компетенций/ Образование и наука, 2012.
29. Гвишиани Д.М. Философско-методологические основания системных исследований. М.: Наука, 2016.
30. Герасимов В. Образования, знания, инновация Человек и труд. 2002. №6.
31. Герд А.С. Основания регионалистики: формирование и эволюция историко-культурных зон. СПб.: Петроскандика, 1999.
32. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2018. №10.
33. Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 2016.
34. Гиг Дж. Ван Прикладная общая теория систем. М.: Мир, 1981.
35. Гостев А.Г. Какой быть новой педагогике? Челябинск: Урал, 2017.
36. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования. М., 2018.
37. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособности личности в условиях дисгармоничного социума// Педагогика. 2004. №1.
38. Гусинский Э.Г. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Наука, 2017.
39. Данилевский Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М.: Наука, 1969.
40. Данилов М.А. Проблемы методологии педагогики и методики исследования. М.: Педагогика, 1971.
41. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Рн/Д.: Феникс, 2019.
42. Делор Ж. Образование: сокровище скрытое. М.: Наука, 2016.
43. Денисова Л. Не погрешим против истины: правда против статистики // Народное образование. 1989. №7.
44. Дмитриенко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы// Педагогика. 2004. №2.
45. Дуранов М.Е. Логика и культура организации педагогического исследования. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2019.

46. Дуранов М.Е. Методологические и методические проблемы ориентации личности на образовательные ценности. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2017.
47. Дуранов М.Е. Педагогическое управление обучением студентов как социокультурный процесс. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2015.
48. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход. Челябинск: Челябинский гос. Ун-т, 2016.
49. Дуранов М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе. Челябинск: ЧКАГИ, 2018.
50. Единая модель профориентации. – URL: <https://bvbinfo.ru/profminimum> (дата обращения: 12.08.24) Текст: электронный.
51. Закон «Об образовании» Российской Федерации. Федеральный закон от 10 июля 1992 г. №3266 (ред. от 21 июля 2020). М.: Приор, 2019.
52. Запесоцкий А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования? // Высшее образование в России. 2015. №3.
53. Зимняя И.А. Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2016. №5.
54. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Иссл. центр подг. спец., 2018.
55. Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Логос, 2007.
56. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2009.
57. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования. М.: Логос, 2005.
58. Клячко Татьяна Львовна Российское образование в 2000-е годы: тенденции развития и реформирования // АПЕ. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskoe-obrazovanie-v-2000-e-gody-tendentsii-razvitiya-i-reformirovaniya> (дата обращения: 08.09.2024). Текст: электронный.

59. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2007.
60. Коменский Я.А. Избранные сочинения. М.: Наука, 2003.
61. Конституция Российской Федерации. М.: Юрид. лит., 1994.
62. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Утверждена приказом министерства образования Российской Федерации 11.02.2002 №393.
63. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике// Проблемы теории воспитания. М.: Педагогика, 2000.
64. Костюченко И. Ю. Дилемма российского образования в 1990-е годы // Государственное управление. Электронный вестник. 2012. № 32.
65. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей, 2016.
66. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 2017.
67. Ленин В. И. Последние письма и статьи. — М.: Политиздат, 1977.
68. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Наука, 2008.
69. Лихачев Д.С. Культура русского народа. М.: Наука, 2018.
70. Логвинов И.И. Советская школа: мифы и действительность //Советская педагогика. 1991. №6.
71. Логвинов Игорь Иосифович Об одном аспекте проблемы «Поднятия страны с колен» // Пространство и Время. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-odnom-aspekte-problemy-podnyatiya-strany-s-kolen> (дата обращения: 10.08.2024). Текст: электронный.
72. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 2015.
73. Матвеев В. Школа: путь к возрождению // Коммунист. 1988. №17.
74. Морозов Василий Вадимович Процесс регресса в системе образования // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-regressa-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 08.09.2024).

75. Мясников В. А., Хроменков Н.А. От съезда к съезду. Общеобразовательная школа: итоги и перспективы. М.: Педагогика, 1985.
76. Народное образование и культура в СССР: Статистич. сб. / Гос.ком. СССР по статистике, Информ.-издат центр. М.: Финансы и статистика, 1989.
77. Никандров Н.Д. Педагогические особенности лекции в массовой аудитории. СПб.: Знание, 1979.
78. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Владос, 2000.
79. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». Закон Российской Федерации от 13 января 1996 года // Вестник образования. 1996. №7.
80. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, – 1984.
81. Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года // Вестник образования. 1992. №11.
82. Об образовании. Закон РСФСР. Проект // Учительская газета. 1991.16-23 июля (№29).
83. Первоочередные меры по реализации программы переходного периода // Вестник образования. 1991. № 3.
84. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучению в вузах// Педагогика. 2005. №3.
85. Пленум Центрального комитета КПСС, 14-15 июня 1983 года. Стенографический отчет. М.: Политиздат, 1983.
86. Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации. М.: Мысль, 1987.
87. Поздняков А. Н. Вариативность образования как один из главных принципов образовательной политики: история и современность // Вестник развития науки и образования. 2015. № 5.

88. Поздняков А. Н. Исторический опыт и уроки школьных реформ второй половины XX века // Образование в современном мире. Сб. науч. ст. / Под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов, 2011. - Вып. 6.
89. Поздняков А.Н. Реформирование школьного образования в начале 1990-х годов: нормативное регулирование процесса // Образование в современном мире. 2017. №12.
90. Поздняков, Александр Николаевич. Реформирование системы общего образования России в середине 1980-1990-х годах: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. - Саратов, 1999.
91. Попов В. Д. Перестройка общественных отношений и современная школа // Советская педагогика. 1990. №6.
92. Постановление от 12 апреля 1984 г. N 13-XI об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>. (дата обращения: 12.05.24) Текст: электронный.
93. Приказ №2783 Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18.07.2002
94. Приказ Минобразования от 14.10.2001 №3582 – URL: <https://edu.ru/documents/view/1375/> (дата обращения: 06.09.2024). – Текст: электронный.
95. Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. N 393 “О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года” - URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.
96. Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ // Вестник образования. 1992. № 10.
97. Прокофьев М. Идеи реформы - в жизнь // Народное образование. 1984. №9.
98. Пыпин А.И. История русской этнографии. СПб.: Нева, 1987. Т.1.

99. Работу общеобразовательной школы на новый качественный уровень // Народное образование. – 1984. – №4.
100. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Логос, 2018.
101. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.
102. Распоряжение Правительства РФ от 26.07.2000 г. № 1072-р - URL: <http://government.ru/docs/all/36151/> дата обращения: 07.09.2024). – Текст: электронный.
103. Региональные программы развития культуры/под ред. Л.В. Полянской. СПб.: Альт. 2016.
104. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации) // Вестник образования. 1992. № 10.
105. Реформирование образования в документах и комментариях. М., 2001.
106. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. 2012. №1.
107. Руденко В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования//Педагогика. 2010. №6.
108. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. М.: МГУ, 2017.
109. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986.
110. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 2019.
111. Советский энциклопедический словарь/под ред. А.М. Прохорова. М.: Энциклопедия, 1988.
112. Солодников В. В. Егэ-эксперимент: промежуточный финиш // Мониторинг. 2007. №4 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ege-eksperiment-promezhutochnyy-finish> (дата обращения: 07.09.2024).

113. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: ЛГУ, 1997.
114. ТГА. – Ф. 303. – Оп. 1. – Д. 161. – Л. 182.
115. ТГА. – Ф. 303. – Оп. 1. – Д. 161а. – Л. 46.
116. ТГА. Ф. Р-150. Оп. 2. Д. 426 Л. 5
117. Третьякова Т.Н. Методологические основы инновационной профессиональной подготовки будущего специалиста. Челябинск: ЮУрГУ, 2018.
118. Тринитатская О. Г., Жамгоцева И. А. Гуманизация образования как фактор гармоничного развития личности в образовательной среде инновационной школы // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6.
119. Федеральная программа развития образования на 2000 - 2005 годы – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901758548> (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.
120. Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" от 22.08.1996 N 125-ФЗ – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/ (дата обращения: 05.09.2024). – Текст: электронный.
121. Федеральный закон от 29.12.2012 №273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
122. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной педагогики// Высшее образование сегодня. 2018. №5.
123. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основ оценки качества подготовки специалистов// Высшее образование сегодня. 2014. №8.
124. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Рн/Д: Феникс, 2009.
125. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Рн/Д: Феникс, 2009.

126. Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М.: Педагогика, 1989.
127. Хроменков Н.А. Социально-экономическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М.: Педагогика, 1986.
128. Хроменков Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. М.: Советская Россия, 1989.
129. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Интернет-журнал «Эйдос». 2016. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 18.08.2024).
130. Шадриков В. Инициатива и творчество учителей - решающая сила реформы // Народное образование. 1987. №4.
131. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2015.
132. Юрова В. Школа производительного труда // Народное образование. 1984. №5.