

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**БИШКЕКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К. КАРАСАЕВА**

На правах рукописи

УДК: 37, 013 (575, 2) (043, 3)

Мураталиева Мира Алымбековна

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ**

13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант: доктор исторических наук, профессор
Абдырахманов Төлөбек Абылович

Бишкек – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ.....	15
1.1. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей как педагогическая проблема.....	15
1.2. Теоретические основы содержания исторического образования в контексте подготовки будущих учителей истории.....	54
1.3. Современные тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.....	96
Заключение по главе 1.....	112
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ.....	115
2.1. Компетентностно-технологический и критериально- процессный подходы как приоритетные направления в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.....	115
2.2. Диагностический инструментарий в исследовании проблемы формирования общепрофессиональных компетенций будущих	

учителей истории.....	148
Заключение по главе	2
.....	155

ГЛАВА 3. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ.....157

3.1. Общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущего учителя истории: сущность, содержание и соотношение.....	157
3.2. Структурно-содержательная модель формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.....	167
3.3. Условия формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.....	179
Заключение по главе	3
3.....	233

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ.....234

4.1. Программа экспериментальной работы по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.....	234
4.2. Результаты констатирующего и формирующего экспериментов опытно-педагогической работы.....	240

Заключение	по	главе
4.....		261
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....		263
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....		269
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....		270
ПРИЛОЖЕНИЯ.....		289

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Сложившаяся в Кыргызстане социальная, экономическая и политическая ситуация за последние 15 лет оказала свое влияние на процессы развития страны и общества в целом: мировоззрение старого общества с его взглядами на экономику, политику, развитие общества и наличием той «незыблемой» идеологии становится разнополярным с мировоззрением нового технологизированного общества, у которого отсутствует идеология. В ситуации идеологического вакуума началась переоценка ценностей, утрата традиционного патриотического сознания, что актуализирует именно для учителей истории главную задачу исторического образования: во-первых, излагать объективно исторические события, факты, а во-вторых, воспитывать такие чувства как любовь к Родине, гордость за культурные достижения, осознание высокой гражданственности и долг перед Отечеством. И роль учителя истории в этом значима, т.к. он должен прививать общечеловеческие ценности, уважение к традициям других народов, демонстрировать путь, который прошло человечество, его достижения и возможные перспективы. Наряду с чем важно понимать, что учитель истории должен владеть не только предметными знаниями, но компетенциями, способствующими формировать у своих учащихся ряд компетенций, помогающих им общаться, критически оценивать любые исторические

события, уметь работать сообща и пользоваться ресурсами информационно-коммуникационных технологий в реалиях быстро изменяющихся условий.

Система образования Кыргызской Республики за последние 10 лет перешла к новому этапу, который характеризуется изменениями в *содержании* образования, в *подходах* к формированию образовательных результатов (компетенций), в новой *иерархии* целей обучения и воспитания, которые интегрируясь, трансформируются в ключевые, общепрофессиональные компетенции и доминируют над предметными, в новых формах *электронных обучающих сред* и педагогических *измерений*. Соответственно меняются ожидания и от учителей. Данные отечественных (НООДУ, ОПТ) и международных исследований (PISA, TALIS, PEARLS, TIMSS) свидетельствуют о том, что качество современного образования находится в прямой зависимости от качества подготовки будущих учителей, «качество образования не может быть выше качества учителей, это качество обеспечивающих»¹. Именно вышеописанная стратегия и послужила основанием для осуществления научно-исследовательской работы по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Государственные образовательные стандарты школьного общего образования и высшего профессионального образования позиционируют в качестве актуальных и значимых компетенций – **ключевые** компетенции, которые по принципу преемственности трансформируются в **общепрофессиональные (универсальные)** компетенции, а также отражают в своем содержании **глобальные** компетенции, выдвигаемые в мировом образовательном пространстве как важнейшую цель обучения на протяжении всей жизни: способность человека решать профессиональные и жизненные задачи: видение проблемы, определение целеполагания, разработка путей решения проблемы, поиск необходимых для этого ресурсов; способность

¹ Barber, M., Neither Rest nor Tranquillity, speech at the National Education Summit, Washington D.C.

быстро адаптироваться к постоянно развивающимся технологиям; критически оценивать новую ситуацию и прогнозировать её последствия; готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества и межкультурного взаимодействия и др.

Группа общепрофессиональных (универсальных) компетенций в Кыргызской Республике и странах СНГ является общей, унифицированной и обязательной для массовой подготовки бакалавров, магистров всех направлений существующих классификаторов, они универсальны по своему характеру и применимости, потому что возможности данной группы компетенций многофункциональны в развитии и формировании *когнитивной* (процесс освоения знаний и способов их получения), *деятельностной* (процесс становления умений, навыков и способностей действовать в новых ситуациях) и *личностной* (процесс самопознания, саморазвития, самореализации) составляющей будущего профессионала определенного профиля. И от того как, на каком уровне будут сформированы общепрофессиональные компетенции, зависит формирование остальных компетенций и эффективность будущего профессионального труда выпускника.

Проблема формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов непедагогического и педагогического профиля, в том числе и учителей истории, позиционируется на уровне мирового образовательного пространства: в рамках формирования глобальных компетенций, компетенций XXI века, выдвигается в требованиях государственных образовательных и предметных стандартов, и от того, насколько они будут сформированы у будущих учителей, зависит сформированность этих же компетенций у учащихся школ и студентов (будущих учителей) вузов. Каждые 3-4 года уровень сформированности данных компетенций определяется путем участия школьных образовательных организаций стран СНГ в таких международных исследованиях как TIMSS, PISA, последнее из которых является важнейшим, объективным и беспристрастным инструментом и мериллом развития национального школьного образования, демонстрирующим позицию стран-

участниц между результатами по PISA. Кыргызстан намерен участвовать в международном исследовании PISA в 2025 году. Отметим, что особенность данных исследований в том, что они позволяют продемонстрировать корреляционную зависимость между грамотностью школьников, умением применять эти знания на практике и качеством жизни в стране (индексом человеческого развития), и, соответственно, индексом глобальной конкурентоспособности, который оценивает способность стран обеспечить высокий уровень благосостояния своих граждан.

Именно сегодня проблема формирования общепрофессиональных (универсальных/ключевых/метапредметных) компетенций у педагогов, будущих учителей, обучающихся позиционируется как архиважная проблема и отражена в документах государственного и стратегического значения Кыргызской Республики, в том числе и в контексте целей в области устойчивого развития, что и предопределяет важность и своевременность поиска путей для её решения.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории посредством разработки новых механизмов реализации данного процесса с учетом выдвигаемых требований отечественного и мирового образования.

Анализ состояния исследуемой проблемы показал, что проблема профессионального формирования будущего учителя и обеспечения *качества данного процесса*, нашла отражение в трудах А.И. Адамского, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, Э.М. Короткова, А.М. Моисеева, В.П. Панасюк, М.Н. Певзнер, М.М. Поташника, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, Т.И. Шамоной, С.Е. Шишова, Е.А. Ямбурга и др., которая исследовалась в различных аспектах: от процесса формирования компетенций; процесса структурирования и разработки нового содержания образования до процесса диагностики, оценивания и управления.

В Кыргызской Республике проблема подготовки, развития и формирования профессиональных и личностных качеств, компетенций

будущих учителей изучалась учеными-педагогами в контексте различных видов готовности, грамотности, культуры, видов компетенций и компетентностей (Т.А. Абдырахманов, А.А. Алимбеков, Г.С. Акиева, Н.А. Асипова, Д.У. Байсалов, И.Б. Бекбоев, И.С. Болджурова, Ш.Д. Джусенбаев, К.Д. Добаев, Н.К. Дюшеева, Л.П. Кибардина, В.Л. Ким, Э.М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Л.П. Мирошниченко, А.К. Наркозиев, Н.Н. Палагина, Т.В. Панкова, М.Р. Рахимова, А.С. Раимкулова и др.). Наиболее близкими к проблеме нашего исследования относятся исследования, которые описывают методологические подходы к проблеме исследования подготовки учителей истории и формирования различных видов компетенций будущих учителей: актуализация современных методологических подходов к целостному педагогическому процессу в вузе (Т.А. Абдырахманов), история развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период 1990-2005 гг. (И.С. Болджурова), профессиональное развитие компетенций педагогов при освоении инновационных технологий (И.А. Низовская, 2008 г.), формирование профессиональных и личностных компетенций будущего учителя (Н.К. Дюшеева, 2009 г.), формирование профессиональных (предметных) компетенций студентов математического профиля (Г.Д. Панкова, 2015 г.), реализация компетентностного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии (А.К. Наркозиева, 2010 г.), формирование профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников (А.С. Раимкулова, 2012 г.), формирование специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе (А.К. Чалданбаева, 2016 г.), формирование гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования (Д.С. Мусина, 2016 г.), формирование ключевых и предметных компетентностей по экономической грамотности учащихся средней школы (В.В. Шестель, 2019 г.), формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной работы студентов (М.В. Саванкова, 2020 г.).

Авторами отмечено, что перечисленные компетенции формируются, развиваются и реализуются будущими педагогами, учителями индивидуально, через освоение накопленного опыта, в котором особую значимость обретает созданная система, построенная на исследовании форм, организационных и педагогических условий, технологий и механизмов измерений.

Вопросы формирования общепрофессиональных компетенций, реализуемого посредством современных педагогических и ИКТ-технологий исследовались в трудах: Е.П. Велихова, Б.С. Гершунского, Д.В. Зарецкого, Е.В. Зворыгина, В.А. Каймина, А.А. Кузнецова, В.С. Леднёва, Е.Д. Маргулиса, В.В. Рубцова, А.Я. Савельева, О.К. Тихомирова, С.И. Шварбурда и др. В данных трудах исследуются процессы технологизации образовательного пространства, как важнейшего механизма в модернизации образовательной системы. Наряду с вышеуказанными трудами авторов, которые внесли значительный вклад в развитие теории педагогической науки, существует ряд компетентностных моделей, которые позволили сравнить процессы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и прийти к выводу, что все они различны в проекции на предмет исследования.

В опубликованных научных исследованиях и описаниях опыта успешных практик представлен многогранный опыт, посвященный исследованию проблем, посвящённых процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей, качеству формирования ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций обучающихся, технологиям, способствующим эффективности данного процесса. Однако вместе с тем следует отметить, что за последние годы проблема формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории в условиях вуза недостаточно разработана в теории и практике отечественной науки.

Таким образом, актуальность избранной темы основана на **противоречиях** между:

- потребностью сегодняшнего общества в учителях истории новой формации и не разработанностью педагогических условий формирования современных компетенций;
- необходимостью формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории с учетом изменившихся социально-экономических условий и отсутствием механизмов, обеспечивающих реализацию данного процесса;
- необходимостью обеспечения качества в формировании ключевых компетентностей обучающихся школы и недостаточной сформированностью общепрофессиональных компетенций у учителей истории.

Указанные противоречия свидетельствуют о наличии проблемы, суть которой состоит в необходимости нового осмысления научно-педагогических основ формирования общепрофессиональных компетенций в вузе и разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической науке обусловили выбор **темы исследования**: "Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории".

Связь темы диссертации с крупными научными программами (проектами) и основными научно-исследовательскими работами. Тема диссертации входит в тематический план НИР БГУ им. К. Карасаева.

Цель исследования – научно-педагогическое обоснование формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории в вузе, определение и разработка организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Задачи исследования:

1. Выявить *научно-педагогические основы*, современное состояние и *современные тенденции* в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

2. Определить *совокупность методологических подходов* к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории и разработать *диагностико-оценочный инструментарий* для определения уровня их сформированности.

3. Уточнить *сущность и содержание: общепрофессиональных компетенций, процесса их формирования* и на этой основе разработать *модель формирования общепрофессиональных компетенций в вузе*.

4. Разработать *педагогические условия* формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

5. В процессе экспериментальной работы *доказать* эффективность педагогических условий.

Научная новизна полученных результатов заключается в следующем:

1. **Выявлены** научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а именно: обоснованы *теоретико-методологические* положения исследователей по проблеме, определены ведущие *теории и современные тенденции* в формировании общепрофессиональных компетенций, что послужило основой для осуществления данного исследования.

2. **Определена совокупность** методологических подходов – компетентностно-технологического и критериально-процессного – к формированию общепрофессиональных компетенций, сущность которой заключается в том, что: процесс формирования общепрофессиональных компетенций должен реализовываться *на основе технологизации учебного процесса* (путём использования наиболее современных образовательных технологий и средств современной дидактики, организации обучения, компьютеризации образовательного процесса) в образовательной среде вуза, *операционального (измеримого и достижимого) диагностирования* на критериальной основе и рассматриваться как *совокупность взаимосвязанных процессов*.

3. **Уточнена** сущность и раскрыто содержание общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, характеризующееся совокупностью профессионально-личностных качеств, определяющих *способность и готовность* к будущей профессиональной деятельности, а также процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, которое нашло свое отражение в *модели* их формирования.

4. **Разработаны педагогические условия** формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, обеспечивающие системность осуществления данного процесса в вузе.

5. **Доказана эффективность** педагогических условий посредством разработки и использования диагностико-оценочного инструментария по определению уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что:

– в образовательную среду вузов (БГУ им. К.Карасаева, КГУ им. И.Арабаева) внедрен *пакет инструктивных и методических материалов* по формированию общепрофессиональных компетенций, диагностике и их оцениванию;

– для эффективной реализации процесса формирования общепрофессиональных компетенций в вузах внедрён *Модуль «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе»* для преподавателей, который позволяет освоить современные подходы к формированию общепрофессиональных компетенций;

– разработанный *гlossарий* основных терминов в системе формирования общепрофессиональных компетенций, который включен в УМК психолого-педагогических дисциплин.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Теоретико-методологическую основу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории составили труды в области педагогики, психологии, нормативные источники в области

образования, а также концепции научной *школы компетенций* И.А. Зимней, научной *школы профессионального развития* Э.Ф. Зеера, *теория моделирования целостного педагогического процесса* А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, зарубежные *теории мотивации достижений* Дж. Уайта, Д.К. Макклелланда, Дж. Равена, Л.М. и С.М. Спенсеров, *теория управления в образовании* М. Барбера, которые обусловили определить ведущие тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

2. Совокупность *компетентностно-технологического и критериально-процессного* подходов к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории обеспечивает реализацию совокупности общих принципов определения целей обучения, ожидаемых *образовательных результатов*, организацию *технологизации* учебного процесса и *критериальность* в диагностике и оценке образовательных результатов.

3. *Формирование общепрофессиональных компетенций будущих* учителей истории - это процесс целенаправленного воздействия на обучающегося, который имеет процессуальный, поэтапный характер (целевой, содержательный, деятельностный, диагностический) и осуществляется в системе профессионального образования с учетом межпредметных связей в обучении.

4. Эффективность формирования общепрофессиональных компетенций обеспечивается *созданием и реализацией разработанных организационно-педагогических условий*: учебно-методическое обеспечение, реализация образовательного модуля, технологизация учебного процесса, диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.

5. *Диагностический инструментарий* трёх уровней оценки: *уровня соответствия содержанию, уровня соответствия процессам, уровня соответствия образовательным результатам* позволяет выявить общий

уровень сформированности общепрофессиональных компетенций в количественных и качественных показателях.

Личный вклад соискателя состоит: в выявлении критериев и показателей общепрофессиональных компетенций, в обосновании и реализации совокупности методологических подходов к исследованию, в определении содержания и структуры исследуемого феномена, в разработке педагогических условий и механизма формирования общепрофессиональных компетенций, в разработке диагностического инструментария.

Апробация результатов исследования осуществлялась на международных, межвузовских научно-практических конференциях. Основные выводы и результаты исследования докладывались и получили одобрение на международных, республиканских, региональных конференциях: «Актуальные проблемы науки и высшего образования» (г. Каракол, 2015), «Личность в парадигме межкультурной коммуникации: язык-культура-образование» (г. Москва, 2016), «Актуальные проблемы педагогики в Кыргызстане: теория, практика и перспективы» (г. Алматы, 2017), «Цифровизация образовательного пространства» (г. Бишкек, 2018); «Современные векторы развития образования в Кыргызстане» (г. Бишкек, 2018), «Инновационный менеджмент и цифровизация: новые возможности для развития» (г. Бишкек, 2018), «Проблемы этнопедагогики и этнопсихологии» (г. Бишкек, 2018), «Совершенствование подготовки научно-педагогических кадров в условиях перехода на многоуровневое образование» (г. Бишкек, 2019), «Тенденции и перспективы развития науки в условиях глобализации» (г. Пернеяслав-Хмельницкий, 2020), «Состояние и развитие социально-гуманитарного образования в Кыргызской Республике» (г. Бишкек, 2021).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты исследования отражены в 21 научной статье, 1 монографии.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, списка использованной литературы и приложений.

Объем диссертации составляет 302 страницы; таблиц – 22, рисунков – 26, схем – 4.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

1.1. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей как педагогическая проблема

Понятие «компетенция» введено в понятийный аппарат содержания образования Кыргызской Республики в 2014 году (ГОС ВПО КР, Государственный образовательный стандарт школьного общего образования Кыргызской Республики), ранее оно появилось в содержании документов, регламентирующих содержание образования мировых образовательных систем и имеет на сегодняшний день огромное количество интерпретаций, описания её сущности и структуры, огромное количество классификаций, в целом – исследований, посвященных компетентностному подходу и производным от него понятиям «компетенция» и «компетентность».

В понятийном аппарате «Общих положений» государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики (далее – ГОС ВПО КР), утверждённого приказом МОН КР от 15 сентября 2015 года, № 1179/1, «компетенция – заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика (обучаемого), необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере [55].

Существует ряд документов государственного и стратегического значения Кыргызской Республики, которые позиционируют обеспечение качества подготовки обучающихся на всех уровнях отечественной системы образования.

В терминологическом аппарате Государственного образовательного стандарта школьного общего образования Кыргызской Республики, понятие «качество образования» интерпретируется как «степень соответствия результатов образования ожиданиям различных субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей, работодателей, общества в целом) или поставленным ими образовательным целям и задачам [Источник: <https://edu.gov.kg>].

Проблема формирования компетенций будущего учителя активно изучается и учеными-педагогами Казахстана: формирование этнопедагогической компетентности будущих учителей (Аубакирова К.Ф.), формирование профессиональной самостоятельности будущих учителей изобразительного искусства (Н.А. Михайлова), формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога-хореографа (Б.С.Тлеубаева). Наиболее близкой к нашему исследованию является работа А. Ысыкеева, которая рассматривает психолого-педагогические основы подготовки студентов к педагогической деятельности в школе, но через внутреннее развитие личности и интеграцию психологических знаний в педагогическом процессе вуза и школы; Казангап Т.М. исследует формирование подготовленности будущих учителей только относительно к воспитательной работе.

Особый интерес вызывают исследования А.М. Булынина, В.В. Буткевича, Т.А. Ждановой, Е.В. Кондратенко, И.И. Рыжиковой, А.А. Скамницкого, А.Н. Леоновой А.В., А.В. Штырова, Ш. Р. Хасановой, О.В. Гайковой, А.Л. Мирзагитовой и др.

Так, исследование А.М. Булыниной [34] посвящено эволюции ценностей высшего педагогического образования. Автор исследования, раскрывая методологию, базируется на философско-образовательных идеях, раскрывающих онтологическую и гносеологическую функцию категории «ценность», на ее определении в качестве опредмеченной цели, обусловленной потребностями, которые отражают личностные смыслы индивида; на ведущих педагогических концепциях, практико-ориентированных системах обучения и воспитания; принципах и нормах аксиологического мышления, признающих человека высшей ценностью бытия; на рассмотрении высшего педагогического образования в аксиологических категориях и понятиях, отражающих его сущностные свойства и характеристики.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов историко-педагогического исследования, ведущими из которых стали: метод теоретического анализа и метод диалектического познания, предполагающие ретроспективный, сравнительно-исторический и сравнительно-сопоставительный анализ исследуемой проблемы, а также раскрытие, обобщение и систематизация полученных данных, прогностическое моделирование.

Научная новизна заключается в том, что совокупность полученных объективных результатов содержит решение научной проблемы, касающейся самих основ подготовки будущего учителя. В исследовании: уточнена характеристика понятия «ценность», учитывающая его многоаспектность; выявлены ценности, характерные для высшего педагогического образования (доступность профессионального обучения, научность, практико-ориентированность, психолого-педагогическая подготовка, общение с детьми,

духовность, нравственность, творчество, универсальность получаемых знаний и т.д.);

Автором установлена периодизация ценностей высшего педагогического образования в XX веке по параметрам, определяющим его социально-профессиональную и личностную направленность: гуманизм, антропоцентризм, знаниево-ориентированность; определены особенности историко-педагогической эволюции изучаемых ценностей в условиях постоянства одних аксиологических ориентиров и переменчивости других, но в общем направлении от философско-образовательных идей российских мыслителей начала века через единые для всех ценности моноидеологического порядка к поискам перспективных моделей подготовки будущего учителя в условиях ценностного кризиса конца XX века; осуществлен содержательный анализ эволюции ценностей профессиональной подготовки студентов-педагогов, их детерминации конкретными историческими условиями в каждом из указанных периодов; раскрыты качественное своеобразие и историческо-логическая преемственность ценностей высшего педагогического образования на всем протяжении изучаемого периода; выявлено диалектическое сочетание аксиологических величин по следующим дихотомиям: национальные и интернациональные; ментально-этнические и общечеловеческие; личностные и общественные; профессиональные и социальные; педагогические и узкопредметные и др.; проанализированы в ретроспективном аспекте ориентиры для формирования ценностей профессиональной деятельности будущего учителя на различных этапах эволюции высшего педагогического образования; обосновано ценностное единство концептуальных подходов к профессиональной подготовке будущего учителя и установлена возможность интегрирования данных подходов с позиций признания его личности в качестве главной ценности; определена совокупность ценностей высшего педагогического образования, значимая для обоснования аксиологических основ подготовки будущего учителя и прогнозирования ориентиров для

формирования его личности в XXI веке (духовность, соборность, нравственность, гуманизм, творчество, профессионализм).

Труды В.В. Буткевич посвящены проблеме развития начального образования и педагогической мысли в России 19 века, гражданскому воспитанию личности обучающегося от дошкольного возраста до возраста студенческой молодежи, содержанию и путям организации гражданского воспитания обучающихся [35].

Е.В. Кондратенко исследуя проблему становления и развития теории воспитания как учебного предмета в системе профессиональной подготовки учителя, обосновал на основе анализа, содержание теории воспитания 1920-1980-х годов, а также показал, что на протяжении всего периода развития теории коммунистического воспитания ей была присуща модель всесторонне и гармонично развитой личности как цели воспитательных усилий педагогов [101].

Понятийно-категориальный аппарат теории воспитания, описывающий соответствующую модель воспитания, также испытывал влияние общественно-политической жизни страны и был более динамичен, чем принципы построения теории, большинство из которых - принципы партийности, классовости, научности и историзма - сложились в первое послереволюционное десятилетие и в последствии претерпели незначительные изменения, т.к. на протяжении всего периода интерпретировались в рамках одной моноидеологии.

Гносеологические критерии оценки теории воспитания позволили констатировать, что глубина и унифицирующая способность теории, ее преемственность и совместимость с другими теориями, которые в определенной мере были характерны для этой отрасли научного знания на рубеже XIX-XX веков, начиная с 30-х годов, значительно обедняются вследствие разрыва между науками антропологического цикла, приоритета принципов классовости и партийности в построении теоретического знания о воспитании. С середины 50-х годов происходит возрождение интеграционных процессов внутри антропологической системы знаний, разрабатываются и

обосновываются психологические механизмы воспитательного процесса, определяется важность учета социальных факторов в развитии ребенка, необходимость превращения личности в субъект собственного развития. Однако нарушение принципов научности и историзма не было полностью преодолено, что привело в 60-80-е г. к сохранению описательного характера теории воспитания и ограничило творческий и прикладной характер этой области научного знания. Все эти тенденции нашли свое отражение в содержательном компоненте курса «Теория воспитания» на соответствующих этапах его развития.

Однако нельзя отрицать, что в анализируемый период в практике профессиональной педагогической подготовки теория воспитания являлась одним из важнейших источников формирования личностной педагогической культуры учителя, способствуя концептуализации педагогических знаний, становлению категориального строя мышления будущих педагогов. При этом в основу интериоризации педагогической культуры была положена воспроизводящая деятельность учителя по воспитанию подрастающего поколения, посредством которой он присваивал исторически сложившиеся фундаментальные потребности и способности, необходимые для включения в реальную педагогическую деятельность. В отечественных педагогических вузах был накоплен значительный опыт проектирования и осуществления технологий обучения теории воспитания, который до сих пор не нашел своей адекватной методической оценки и реального научного осмысления.

И.И. Рыжикова исследуя проблему ценностей и ценностных ориентаций, которая сегодня занимает одно из приоритетных мест в психолого-педагогических исследованиях, посвященных вопросу формирования личности педагога, детерминации его поведения, выбора и освоения профессии, справедливо полагает, что насущной задачей теории и практики образования учителя является поиск стимулов, которые создадут условия для реализации личностью своей активности как на нормативно-ролевом, так и на личностно-смысловом уровнях. Автор раскрывает взаимосвязь искусства и личности, а

также воздействие развития художественно-педагогического образования в качестве перспективного с точки зрения получения экономических и социальных эффектов [151].

Наряду с вышеуказанным немаловажное значение сегодня уделяется открытому образованию, о чем в своих трудах писал Скамницкий А.А. [159] Открытое образование рассматривается как рациональное и органичное сочетание всех известных форм получения образования, это такая «форма и способ организации (и самоорганизации), когда образовательное учреждение, будучи распределенным и открытым, сознательно создает условия целостного включения индивида в общественную практику, обучение, науку и общение» Система открытого образования должна побуждать у каждого обучающегося осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора и выстраивания уникального пути развития. При такой организации образовательного процесса преподаватель становится одним из источников самоуправляемого роста обучающейся личности. Его задача – создавать среду, позволяющую каждому принимать осознанные решения относительно собственной свободы по формированию образовательного маршрута; стать участником диалога с обучающимися, предоставляющего возможность свободного исследования в образовательной среде, где есть в открытом доступе необходимые инструменты и материалы.

Е.Н. Леонова исследуя проблему педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников вуза уточнила содержание понятий «процесс адаптации в измененной образовательной ситуации», «личностно-социальная адаптация»; дополнила содержание понятия «педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза», как организации совместного поиска путей наиболее оптимального протекания адаптационного процесса первокурсников вуза, в результате которого происходит активизация механизмов совладающего поведения; спроектировала модель педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников вуза и определены способы ее реализации [121].

Наряду с чем, дополнено определение личностно-социальной адаптации первокурсников вуза; определены педагогические условия, при которых реализация модели будет оптимальной; конкретизированы и уточнены понятия «личностно-социальная адаптация» и «педагогическое сопровождение» применительно к юношескому возрасту; теоретически обоснована модель педагогического сопровождения адаптации первокурсников вуза, обеспечивающая эффективную реализацию педагогом этого процесса; при изучении сущности процесса адаптации выявлена и обоснована система критериев и показателей, отражающих эффективность модели педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников.

Особый интерес вызывает работа, близкая к проблеме нашего исследования О.В. Гайковой, предметом исследования которой является готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки [44]. Автор разработала теоретическую модель процесса используя системный подход, включающий две неразрывно взаимосвязанные плоскости моделирования:

1) *структурную плоскость*:

а) иерархичность – каждый компонент системы может рассматриваться как самостоятельная система, в которую входит другая система;

б) структурность – все компоненты объединены в некоторую целостность, определяющую поведение системы в целом;

в) взаимосвязь – все компоненты находятся в сложных взаимодействиях, наиболее существенная из которых является определяющей для данной системы;

2) *динамическую плоскость*:

а) взаимосвязь системы со средой – «закрытая» (не изменяющая среду и систему) или «открытая» (преобразующая среду и систему);

б) изменчивость во времени – возникновение, развитие, порождение себе подобных и исчезновение [6, с. 9].

Статическая модель лежит в основе изучаемого материала, а динамическая модель существует в мышлении обучаемого.

Между статической и динамической моделями имеется рассогласование, уменьшающееся в процессе усвоения материала, а при его полном усвоении рассогласование равняется нулю. В процессе мониторинга устанавливается величина расхождения между объемом и содержанием информации, степенью освоения умений и навыков, предусмотренных статической моделью и реализованных в динамической модели [11].

Модель специалиста «может состоять из двух частей: модели деятельности и модели подготовки, конечная цель – совершенствование учебного процесса — может быть достигнута лишь в том случае, если будут решены обе задачи... Объект модели деятельности — деятельность специалистов данного профиля, объект модели подготовки — учебный процесс...» [11, с. 31].

Построенная на основе педагогического процесса и дидактического эксперимента модель является структурно-функциональной и позволяет наглядно представить внутреннюю организацию процесса формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки через системообразующие элементы учебного процесса и прочные относительно устойчивые взаимосвязи между ними [11, с. 27].

Под моделью формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в системе дополнительного профессионального образования О.В. Гайкова [44] понимают сложный целенаправленно организуемый целостный педагогический процесс преподавания и усвоения, позволяющий достичь определенного уровня профессиональной компетентности, интегрирующей в себе теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности, способствующей развитию творческой личности учителя.

Модель включает в себя взаимосвязанные элементы: мотивация, проблема, цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства,

критерии оценки, уровни и результаты деятельности. Все они представлены в мотивационно-целевом, содержательно-организационном и диагностико-результативном блоках.

Данная модель также является эффективной в формировании готовности учителя истории и оказывает свое влияние на формирование профессиональных компетенций будущих учителей истории.

А.Л. Мирзагитова [134] в своих исследованиях позиционируя образование как одну из составных частей «человеческого капитала», акцентирует внимание на том, что накопленные научные знания (они материализуются в новых технологиях), инвестиции в здоровье и ум человека – учитываются в макроэкономической статистике как компоненты государственного богатства, имеющие невещественную форму. А.Л. Мирзагитова [134] связывает зависимость развития экономики страны от развития образования, вкладов в образование, выделяя тенденции:

1. Увеличение продолжительности времени общего образования.
2. Необходимость непрерывного образования (на протяжении всей жизни).
3. Индивидуализация образования.
4. Рост значимости методологических знаний и аналитических навыков.

Данные тенденции наглядно продемонстрированы на примерах стран, лидирующих в мировом развитии. Признанным лидером мирового развития являются США. В США развитие высшего образования сегодня является одним из главных социально-экономических задач государства. Невзирая на сокращения государственных расходов, при этом постоянно осуществлялось инвестирование в науку и технологии, образование и переподготовку рабочей силы. Развивалась социальная инфраструктура современной рыночной экономики. В государстве много разнообразных учреждений высшего образования. Одна из особенностей высшего образования США – большое количество учебных заведений, которые дают общее

образование. Помимо этого, в таких учебных заведениях студентам предлагают получить и конкретную специальность, близкую к техническому профилю (другими словами, у студентов есть возможность получить специальность при желании по любому направлению). Существуют также и учреждения, которые обучают высшему инженерному образованию. Данный факт является одной из тенденции развития образования - индивидуализация.

Таким образом, индивидуализация процесса обучения – еще один из путей формирования на качественном уровне личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов, будущих учителей.

В Кыргызской Республике проблема формирования компетенций у будущего учителя изучалась учеными-педагогами в контексте перспективы развития высшего образования нашей страны (Т.А. Абдрахманов, А.А. Алимбеков, Г.С. Акиева, Н.А. Асипова, Д.У. Байсалов, И.Б. Бекбоев, И.С. Болджурова, Ш.Д. Джусенбаев, К.Д. Добаев, Н.К. Дюшеева, Л.П. Кибардина, В.Л. Ким, Э.М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Л.П. Мирошниченко, А.К. Наркозиев, Н.Н. Палагина, Т.В. Панкова, М.Р. Рахимова, А.С. Раимкулова и др.).

Вместе с тем следует отметить, что за последние 10 - 15 лет отсутствуют специальные, целенаправленные исследования, посвященные формированию общепрофессиональных компетенций у будущего учителя истории.

Далее рассмотрим предмет изучения и новизну разработок отечественных ученых в исследования проблем по формированию компетенций и компетентностей будущих специалистов (выпускников) вузов.

В исследованиях Т.А. Абдырахманова актуализируются современные методологические подходы к целостному педагогическому процессу в вузе: компетентностный, культурологический, исторический подходы в контексте модернизации системы высшего профессионального образования. Особую значимость представляют труды автора, посвященные многоуровневой системе образования в Кыргызской Республике, описание нормативно-правового обеспечения, регламентирующего содержание вузовского образования. С этой

позиции нами определены подходы к проблеме исследования формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, а именно принципы отбора компетенций будущего учителя [3,4].

Особый интерес вызывает исследование И.С. Болджуровой [32], в котором в контексте историографического анализа высшего профессионального образования в постсоветский период, в период трансформационных процессов и кардинальных реформ, раскрываются инновационные процессы в учреждениях высшего образования в период транзита: интернационализация высшей школы Кыргызской Республики как феномен переходного периода, внедрение научных подходов в процесс реструктуризации в учреждениях образования, переход на систему кредит-часов: опыт освоения европейской кредит-технологии в Кыргызстане, что послужило основанием в диссертационном исследовании актуализировать компетентностно-ориентированное обучение в высшей школе, позиционировать компетенции для будущих учителей истории (2006 г.).

Так, Н.К. Дюшеева (2009 г.) исследовала проблему профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе, в которой разработана компетентностная модель профессиональной и личностной готовности будущего учителя современной формации, разработана система современных образовательных технологий, способствующая эффективному формированию компетенций, определены и разработаны психолого-педагогические условия и пути становления будущего учителя, а так же диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности компетенций [77].

Г.Д. Панкова (2015 г.) исследует процесс формирования профессиональных (предметных) компетенций студентов математического профиля на основе использования информационных технологий, при этом важность информационно-коммуникационных технологий позиционируется не только при формировании знаний, но и при контроле знаний в форме тестирования. Автором осуществлена дифференциация компьютерных

программ контроля знаний студентов, разработана технология диагностики и контроля знаний. В исследовании Г.Д. Панковой ИКТ-технология выступает ведущим инструментом в формировании предметных компетенций будущих математиков [141].

И.А. Низовская (2008 г.) в своем исследовании профессиональное развитие компетенций педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе. Исследование решает такие важные вопросы, как: осуществление историографического обзора проблемы; анализ процесса освоения педагогических новшеств в системе повышения квалификации учителей Кыргызской Республики; раскрытие роли педагогической рефлексии в системе профессионального развития учителей и демонстрация возможностей при освоении инновационных технологий обучения; выработка научно-педагогических подходов по внедрению педагогической рефлексии в систему повышения квалификации учителя при освоении инновационных технологий обучения; оценка эффективности предлагаемых подходов с последующим внедрением их компоненты в практику [138].

В диссертационном исследовании А.К. Наркозиева [136] «Теоретические основы компетентного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии» (2010 г.), обоснованы понятия «компетентность», «компетенция» в ракурсе их формирования в условиях кредитной технологии в компетентно-ориентированном обучении, обоснованы преимущества компетентного подхода, на основе которых разработаны образовательные программы, установлены детерминативно-корреляционные отношения между компетентным подходом к проектированию содержания обучения, кредитной технологией и организационно-педагогическими условиями учебного процесса, обобщен и систематизирован опыт интеграции системы образования Кыргызстана в международное образовательное пространство.

А.С. Раимкулова (2012 г.), исследуя проблему формирования профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников, определила новые концептуальные подходы к данному процессу, разработала модель профессиональной компетентности учителя по активизации познавательной деятельности школьников, выявила методологические и дидактические основы по активизации познавательной деятельности школьников; определила современное состояние данной проблемы в Кыргызстане; выявила психолого-педагогические условия, влияющие на формирование и развитие познавательной активности школьников; разработала пути использования опыта народных учителей в плане формирования профессиональных компетенций будущего учителя; разработала содержание и технологии формирования искомых компетенций.

О.М. Макашева (2015 г.) исследуя проблему формирования научно-исследовательской компетентности студентов вуза, выявила педагогические условия, способствующие формированию исследуемого феномена: реализация карты научно-исследовательских компетенций, а также разработки в части использования возможностей программ психолого-педагогического цикла дисциплин, программ педагогической практики и НИРС (научно-исследовательской работы студентов). Автором была разработана модель формирования научно-исследовательской компетентности, состоящая из 4-х этапов (адаптационного, организационно-исполнительского, деятельностного и исследовательского).

А.К. Чалданбаева (2016 г.), исследовала проблему формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе, результатами исследования явились: классификация компетенций по биологии, представленная тремя группами: универсальные, общепрофессиональные и специальные компетенции, уточнена сущность компетентностного подхода, предложены эколого-краеведческий принцип, а также на принципы фундаментальности и практической направленности; определены 3 уровня

профессиональной подготовки учителей биологии в педагогическом вузе (общеобразовательный, психолого-педагогический, профильный уровни), на каждом из которых реализуется образовательная программа, нацеленная на поэтапное формирование специальных компетенций учителя биологии; построена структурно-функциональная модель формирования специальных компетенций учителя биологии, в качестве педагогических условий предложены возможности дисциплин цикла образовательной программы «Естественно-научное образование» (профиль «Биология») и учебно-полевой и педагогической практик, разработана методика формирования специальных компетенций учителей биологии [172].

Так Д.С. Мусина (2016 г.) в качестве педагогических условий в формировании гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования предлагает различные виды организации развивающей среды: мастер-классы, подготовку портфолио, конкурсы авторских программ; позиционирует этнизацию творческого процесса; важным видом деятельности для педагогов предлагает их просвещение в вопросах педагогики и психологии [133].

В.В. Шестель (2019 г.) в своем исследовании по проблеме формирования ключевых и предметных компетентностей по экономической грамотности учащихся средней школы важными процессами в формировании компетенций считает технологизацию УМК (учебно-методического комплекса) «Основы экономики и финансовой грамотности», инициацию в образовательных организациях процессов повышения квалификации и переподготовки учителей, а так же технологизацию педагогического процесса, т.е. внедрение современных образовательных технологий обучения.

М.В. Саванкова (2020 г.) в исследовании, посвященном формированию межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в процессе самостоятельной работы студентов по иностранному языку разработала модель формирования исследуемого феномена в условиях аудиторной и внеаудиторной

самостоятельной деятельности студентов путем разработки ими портфолио, выдвигаемой автором как технология [154].

Таким образом, анализ новизны вышеуказанных диссертационных исследований показал, что:

1. В условиях реформирования отечественной системы образования модернизация содержания образования на уровнях школьного и высшего профессионального образования должна основополагаться на требованиях реализации компетентного подхода, который направлен на формирование компетенций и компетентностей будущего выпускника.

2. В формировании компетенций ведущая роль отводится тому, какие методологические подходы и исследовательские принципы применяются исследователями в их формировании.

3. Важная роль в формировании компетенций отведена педагогическим и организационным условиям, в качестве которых выступают: возможности дисциплин/предметов, заложенных в образовательных программах, а также различных видов практик.

4. Особая значимость отводится при формировании компетенций педагогическим образовательным технологиям, инновационным методикам, которые создают учебно-познавательную образовательную среду, оказывающую эффективное влияние на формирование различных групп компетенций.

5. Не менее важная роль в данных исследованиях отводится профессиональной переподготовке и дополнительной подготовке (повышению квалификации, семинарам-тренингам) преподавателей, формирующими данные группы компетенций в рамках целостного педагогического процесса в вузе или др. образовательных организациях.

Таким образом, можно констатировать факт актуальности процессов формирования компетенций, дифференциации различных их групп, эффективного использования технологий и интерактивных методов, а также

использования образовательных ресурсов (УМК, программ и др. учебно-методических материалов).

Поиски решения проблемы формирования общепрофессиональных компетенций связаны с анализом имеющихся результатов исследований, выполненных в данном направлении в сфере образования.

Проблема профессиональной подготовки в целом будущих педагогов на теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально отражена в работах О.А. Абдуллиной, Ф.Н. Гоноболина, Н.В., Кузьминой, А.И. Пискунова, И.П. Подласого, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова, что дает возможность анализировать процесс профессионально-личностного становления будущего учителя.

Понятие «подготовка» учителя получило довольно широкую интерпретацию в психолого-педагогической литературе, в которой существуют различные точки зрения ученых на понимание сущности данного понятия и составляющих ее компонентов.

В словаре русского языка С.И. Ожегова [140] понятие «подготовка» трактуется как «...сделать что-нибудь предварительно для устройства, организации чего-нибудь; запас знаний, полученный кем-нибудь».

Общеизвестно, что на сегодняшний день качество педагогического образования, безусловно, зависит от уровня сформированности компетенций, в том числе и общепрофессиональных. Следовательно, осуществляя данный процесс важно сформировать способность и различные формы готовности.

В свете современных научных представлений данная готовность определяется как сложное целостное образование, предполагающее реализацию теоретических знаний в практической деятельности на высоком профессиональном уровне.

В современных исследованиях рассматриваются различные формы готовности. Так, в работе М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича анализируется состояние понятий «готовность» и «деятельность»: 1) осознание личностью своих потребностей и требований общества; 2) осознание целей, решение

которых приводит к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; 3) осмысление и оценка условий, в которой будут протекать планируемые действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением подобных требований; 4) определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности, наиболее вероятных способов решения задач; 5) прогнозирование степени проявления своих интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; 6) мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушения и достижения целей [74].

Помимо общей готовности личности к деятельности как психологического состояния, по степени проявления различаются два вида готовности: длительная (или устойчивая) готовность и локальная (или ситуативная) готовность. Существенным признаком длительной готовности является ее устойчивость, предполагающая формирование таких качеств личности, которые составляют общие предпосылки успешной деятельности [74].

Хотя устойчивая готовность является социально профессионально более значимой, чем локальная, между ними существует обратная связь. Локальная готовность – это каждый раз создаваемое актуальное состояние устойчивой готовности, повышающее его действенность. Включение в процесс деятельности личности устойчивой и локальной готовности требует специального руководства со стороны педагогов и самоуправления обучаемого [74].

Эти общие теоретические подходы готовности в значительной мере отразились в разработке профессиограммы специалистов педагогического труда. «Профессиограмма учителя должна включать своего рода паспорт специальности, его квалификационную характеристику, т.е. определять объем и научно-обоснованное соотношение общественно-политических знаний, а также

программу педагогических и методических умений и навыков, необходимых будущему учителю» [1, с. 27; 74].

Профессиограмма определяет основные функции учителя, требования к нему современной школы, круг теоретических знаний, перечень педагогических умений и навыков, профессионально-личностные качества. Она, следовательно, моделирует результат, который должен быть достигнут в процессе обучения и воспитания в вузе, т.е. представляет своего рода программу подготовки учителя.

Профессиограмма учителя на уровне выпускника высшей педагогической школы с различной полнотой рассмотрена в ряде научных исследований, среди которых наибольшую известность получили труды Н.В. Кузьминой [113, 114], В.А. Сластенина [158].

Основываясь на достижения психологической науки об исследованиях деятельности, Н.В. Кузьмина [113, 114] рассматривает педагогическую деятельность как динамическую систему, структура которой складывается из целого ряда взаимосвязанных компонентов.

В качестве основных компонентов педагогической деятельности Н.В. Кузьмина выделяет конструктивный (адекватное построение всего учебно-воспитательного процесса), организационный (вовлечение учащихся в необходимые виды деятельности), коммуникативный (установление благоприятных взаимоотношений со всеми учащимися-участниками учебно-воспитательного процесса), диагностический компонент, предлагающий постоянный анализ учителем-воспитателем результатов своей работы и непрерывное профессиональное самосовершенствование [113, 114].

Продолжим анализ практики содержания уровней образования. Уточняя данную интерпретацию, следует отметить, что в проекции на обучающихся в высших учебных заведениях, качество рассматривается как наличие у них на стадии завершения вуза сформированных компетенций, заданных в требованиях к их подготовке на уровне бакалавриата.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по педагогическому направлению «Социально-экономическое образование» (550400) утверждённый приказом Министерства образования и науки Кыргызской Республики от 15 сентября 2015 года, № 1179/1 [55], структурирован шестью разделами и приложениями. Применительно к нашему предмету исследования, наиболее значимым выступает Раздел 5 – Требования к ООП подготовки бакалавров, который ориентирует вузы на формирование разных видов компетенций у студентов (Таблица 1.1).

Таблица 1.1. – Виды компетенций бакалавра по направлению подготовки 550400 «Социально-экономическое образование» (профиль «История»)

I. Универсальные компетенции			II. Профессиональные компетенции (ПК)
Общенаучные компетенции (ОК)	Инструментальные компетенции (ИК)	Социально-личностные компетенции (СЛК)	
ОК-1 – ОК-6	ИК-1 – ИК-6	СЛК-1 – СЛК-5	ПК-1 – ПК-17

Анализ вышеуказанных групп компетенций и анализ результатов итоговой государственной аттестации выпускников вуза позволил прийти к выводу о том, что на сегодняшний день недостаточно разработан механизм оценивания уровня сформированности компетенций. Аргументируя данный тезис, мы считаем, что можно выделить 2 уровня сформированности: «Требуемый ГОС ВПО» и «Достигнутый»:

– «Требуемый» обозначен в различных видах компетенций по направлению подготовки 550400 «Социально-экономическое образование» (Профиль «История») [55, С. 137-139] – 43 компетенции;

– «Достигнутый» определяется оцениванием по результатам *текущего, промежуточного контроля*, а также результатам *итоговой государственной аттестации*, которая включает защиту бакалаврской квалификационной работы или / и Государственный экзамен. Согласно п. 6.2.

Раздела 6. Оценка качества подготовки выпускников [55, С. 152]: «Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине *разрабатываются вузом самостоятельно* и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца». Следует отметить, что оценка осуществляется по 100 балльной шкале, дифференцируясь на 7 уровней шкалы оценки (отлично - А, очень хорошо - В, хорошо - С, удовлетворительно - D, посредственно - E, неудовлетворительно – FХ, неудовлетворительно – X).

Парадокс в том, что требуемый и достигнутый уровни находятся в разнополярном соотношении (Рис. 1.1.)

Проведённые нами исследования позволили выявить, что, несмотря на то, что одной из целей ООП ВПО по направлению подготовки 550400 «Социально-экономическое образование» в области обучения и воспитания является «подготовка педагога, способного решать профессиональные задачи непрерывного *компетентностно-ориентированного образования* в условиях быстро меняющегося мира» [55, С. 135], а так же, несмотря на то, что ГОС ВПО разработаны на основе компетентностного подхода, **оценка качества подготовки выпускников не отражает проекции на виды компетенций, которые заявлены в требованиях к ООП подготовки бакалавров по направлению подготовки 550400 «Социально-экономическое образование».**

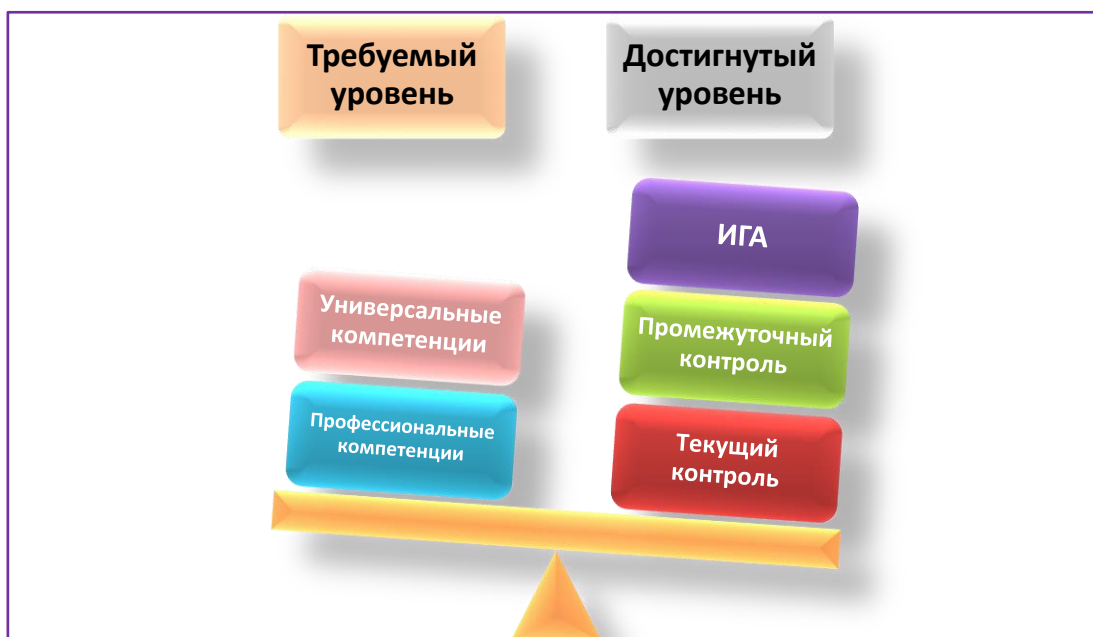


Рис. 1.1. Соотношение уровней: «Требуемый» - «Достигнутый»

Анкетирование работодателей, беседа с учителями школ позволили выявить некоторые факты, которые указывают на низкий уровень и даже несформированность некоторых компетенций, из числа как универсальных, так и профессиональных компетенций, в частности, следующие из них: «Выпускник ... должен обладать следующими компетенциями [55, С. 139-141]:

- способен ориентироваться в ценностях жизни, культуры (ОК-1);
- способен планировать и реализовать образовательный процесс в соответствии ... научно-обоснованным технологиям обучения ... (ОК-2);
- способен прогнозировать результаты образования, проводить мониторинг...учебных достижений... (ОК-3);
- владеет одним из иностранных языков на уровне социального общения (ИК-3);
- умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (СЛК-4);

- умеет диагностировать уровень развития учащихся в различных областях (умственное, социальное, моральное и т.д.) ... (ПК-9);
- способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правового сознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-16);
- владеет знаниями мировой политики и международных отношений, способен понимать сущность внешней политики государства (ПК-17).

Так, учителя и работодатели считают, что при подготовке выпускников:

- игнорируется процесс воспитания, акценты – на процессе обучения;
- отсутствие у выпускников творчества, т.к. в системе самостоятельных заданий в вузе преобладают стандартные задания;
- отсутствие у выпускников способности сотрудничать, работать в команде, т.к. большинство студентов, конкурируя между собой стремятся к индивидуальным, а не к командным успехам;
- в вузе не развиты механизмы непрерывного обучения, т.к. студентов практически лишают самостоятельности в выборе своей образовательной траектории развития;
- в содержании учебно-методических комплексов отсутствует система заданий, ориентированных на формирование и развитие критического мышления и креативности;
- выпускники вузов не владеют эмпатией и эмоциональным интеллектом, так как отсутствуют процессы по развитию эмоциональной сферы студентов;
- уровень сформированности информационно-коммуникационных компетенций низкий, т.к. сами преподаватели вуза не имеют соответствующего уровня сформированности данного вида компетенций и не используют ИКТ в обучающем процессе;

- процесс обучения построен на всё тех же когнитивных способностях, которые формировались при «знаниевом» подходе, на смену которому давно пришел – «компетентностный»;
- выпускники не владеют элементарными технологиями в воспитании обучающихся, не владеют навыками педагогического мастерства;
- и др.

Вышеуказанные примеры ответов учителей и работодателей вполне оправданы.

Следовательно, на основании вышеизложенного, возникает вопрос: следует ли «задавать» перечень некоторых компетенций, которые формируются фрагментарно, бессистемно, не подвергаясь определению уровня сформированности, сводясь при этом к количественным показателям в оценивании?

За последние пять лет с особой остротой позиционируется задача эффективного инновационного функционирования отечественной системы высшего профессионального образования, что связано с рядом различных причин, неизбежно происходящих на уровне данного образования:

- снижение студенческого контингента;
- стагнация бюджетного финансирования, динамика которого из года в год снижается;
- переход на уровневую подготовку кадров;
- изменение условий приёма в вузы, основанного на едином тестировании для всех выпускников школ – ОРТ;
- изменение содержания процесса обучения, его пространственной организации;
- повышение уровня износа материально-технической базы высших учебных заведений;
- стагнация и консерватизм преподавательской деятельности.

Требования работодателей повысить качество высшего профессионального образования и осуществлять качественную подготовку выпускников из года в год становятся ведущим ориентиром не только для работодателей, но и для потребителей в формате государственного и социального заказа. Если два десятка лет назад понятие «качество» было аморфным и размытым и относилось больше к области производственно-экономической сферы, то на сегодняшний день в образовательной сфере данное понятие закрепились в терминологическом аппарате и имеет чёткую интерпретацию. Так, решением Межгосударственного Совета ЕврАзЭС от 21.05.2010 года № 483 «О Соглашении о сотрудничестве государств – членов Евразийского экономического сообщества в сфере аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений (образовательных программ)», заключенным в Санкт-Петербурге 21.05.2010 года: «Качество образования – соответствие образования потребностям и интересам личности, общества, государства» [Источник: <https://official.academic.ru>].

В Кыргызской Республике 20 июня 2017 года был издан приказ МОН КР № 785/1 Об утверждении Программы поддержки и профессионального развития учителей КР «Новый учитель» и Положения о непрерывном профессиональном развитии учителей, в котором обозначены основные проблемы вопросов качества педагогического образования, престижа и социального статуса учителя и общего образовательного уровня студентов, поступающих на педагогические специальности, оценки профессионального уровня [143]:

1) *Проблемы входа в профессию, характеризующиеся низким средним баллом ОРТ абитуриентов и дальнейшим низким уровнем мотивации к педагогической деятельности... И только 20% доходят до работы в школе...*

2) *Проблемы подготовки педагогических кадров. ... в 2016 году 12 вузов приняли абитуриентов на обучение по государственному гранту по педагогическим специальностям, в том числе и региональные университеты. ... используются устаревшие методы и технологии, недостаточное количество часов на практику, стажировку ... недостаточное ресурсное оснащение...*

3) *Проблемы удержания в профессии.* ...на 2016 год 19,8% учителей в школах составляют молодые специалисты... Начинающие учителя не подготовлены к работе в школах и сталкиваются с проблемами, практической реализацией дифференцированного подхода в обучении, работой с разным контингентом учащихся в классе, взаимоотношениям с коллегами и администрацией школы, а также к работе с родителями, т.к. недостаточно работают механизмы наставничества и введения в профессию на уровне школ [179]. Отсутствие четкой и объективной взаимосвязи между квалификацией (профессиональным уровнем, уровнем владения компетенциями) педагогического работника, качеством и результатами его профессиональной деятельности, оплатой труда... Отсутствуют механизмы стимулирования профессионального развития учителей школ... В стране не разработан профессиональный стандарт учителя...

Ключевым понятием нашего диссертационного исследования выступает понятие – «общефессиональные компетенции». Прежде чем мы обоснуем выбор данного понятия, выступающим ключевым в части предмета диссертационного исследования, представим несколько диаграмм, которые дифференцируют понятия компетентность, компетенция в исследованиях Н.К. Дюшеевой [77]:

Анализ различных позиций показывает, что в педагогической науке также идет поиск и уточнение терминологического аппарата в отношении к понятию «компетентность». Это позволило сделать вывод, что предпочтительными среди приведенных формулировок являются определения авторского коллектива в составе В. Сучкова, В. Иванова, Е. Корчагина, а также С. Меркуловой. Справедливо суждение авторов, что «профессиональная компетентность специалиста – это интегральная характеристика личности специалиста, отражающая уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков и опыта», «компетентность – это категория, которая выявляется в компетенциях специалиста».

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем рабочее определение понятия «компетентность» - это интегральная характеристика личности специалиста, выявляющаяся в его компетенциях. Известно, что одним из эффективных средств обобщения вышеизложенного является наглядная схема в виде двух перекрывающихся кругов, используемая для сравнения фактов, явлений, идей. Это круговая диаграмма Венна, названная в честь английского логика Джона Венна. Представляем соотношение понятий «компетенция / компетентность», «ЗУН / компетенция».



Рис. 1.2. Соотношение понятий «компетентность» и «ЗУН, способности»

- компетентность – интеграционная характеристика личности специалиста, выявляющаяся в компетенциях.
- компетенция – совокупность ЗУН и способностей использовать (применять) их на практике, определяющая профессиональную готовность будущего специалиста к успешной деятельности и являющаяся результатом обучения.

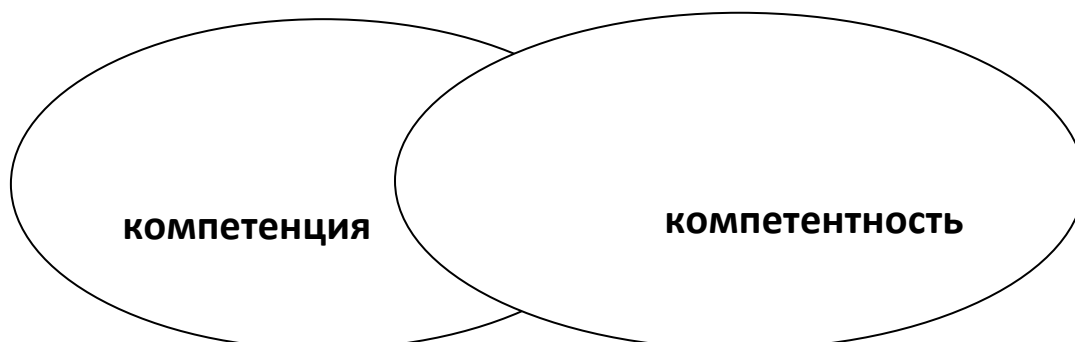


Рис.1.3. Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»

Компетенция:

- совокупность ЗУН и способностей применять их на практике;
- готовность использовать знания, умения, опыт и личные качества;
- требования к подготовке;
- знания, действия, опыт как психологические новообразования, способствующие успешному решению задач.

Компетентность:

- характеристика для фиксации образовательного результата;
- знания, осведомленность, авторитетность в какой-либо области;
- способность действовать на основе полученных знаний;
- совокупность качеств личности, которая усиливает его готовность к работе;
- выявляется в компетенциях;
- совокупность когнитивной, операционально-технологической, мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющих.

Общее между компетенцией и компетентностью.:

- признак, характеризующий специалиста.

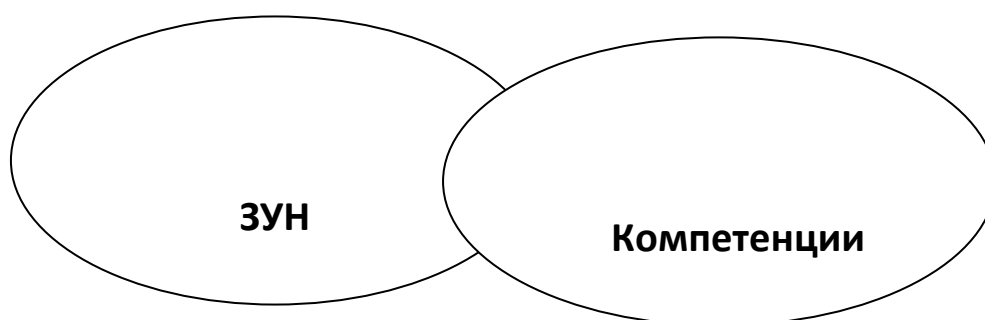


Рис. 1.4. Соотношение понятий «ЗУН» и «компетенции» ЗУН

- знания – проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в сознании человека;

- умения – способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях;
- навыки – это способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля; это автоматизированное умение;
- предметно-ориентированы;
- отражены в ГОС ВПО 1-го и 2-го поколения, которые:
 - ориентированы на образовательный уровень; построены на знаниево-квалификационном подходе;
 - разработаны и введены в действие в мае 1995г. (ГОС ВПО 1-го поколения); в мае 2001 г. (ГОС ВПО 2-го поколения);
 - разработаны академическим сообществом.

Компетенции:

- компетенции – совокупность ЗУН и способностей использовать (применять) их на практике, определяющая профессиональную готовность будущего специалиста к успешной деятельности и являющаяся результатом обучения.
- предметно-ориентированы + практико-ориентированы.
- отражены в макетах ГОС ВПО 3-го поколения, которые:
 - ориентированы на высокий уровень промышленного производства;
 - построены на компетентностном подходе;
 - разработан и подготовлен макет ГОС, представленный на рассмотрение коллегии МОиН КР в 2007г;
 - разрабатывается: академическим сообществом + работодателями + профессиональным сообществом.

Общее между ЗУН и компетенциями:

- измерители, характеризующие степень развития свойств личности в процессе подготовки специалиста;
- отражены в ГОС ВПО;

- характеристика специалиста.

Следуя логике нашего исследования отметим, что официально понятия «общефессиональные компетенции» нет в классификации видов компетенций [55], указанных в Таблице 1.1, нами проведен анализ синонимического ряда слов к понятию «универсальный», который позволил прийти к следующим выводам:

1) Понятие «универсальный» имеет ряд синонимов из более чем 40 близких по смыслу слов [Источник: [http:// Kartaslov.ru](http://Kartaslov.ru)], [[http:// classes.ru](http://classes.ru)]. *Это позволило нам выбрать кроме данного понятия – другое, близкое по смыслу.*

2) Выстроенный нами ряд слов-синонимов по смыслу близких друг к другу:

Универсальный (в переводе с латинского *Universalis* означает всеобщий) – общий, общезначимый, всеохватывающий, всесторонний, разносторонний, охватывающий многое [140, 816 с.]. *Наиболее близкими для нашего исследования мы выделили следующий синонимичный ряд к понятию «универсальный» - общий, общезначимый.*

3) В Большом энциклопедическом словаре понятие «Универсальный» трактуется как «пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции» [31, 1456 с.].

Но анализ универсальных компетенций, представленный в ГОС ВПО по направлению подготовки 550400 «Социально-экономическое образование», а также рекомендации, выводы изученных нами современных источников, исследований, научных работ, ориентировали нас на использование иного термина в названии компетенций, а именно такого, который бы не раскрывал свою универсальность в проекции на все компоненты педагогического процесса, чего, по сути, сложно добиться и оценить, о чём свидетельствует практика, а охватывал бы перечень таких компетенций, которые востребованы и достижимы в формировании для реальной школьной практики и отражали бы запросы глобальных вызовов «нового» образования.

4) Учитывая наличие слов-синонимов «общий», «общезначимый», мы преобразовали понятие универсальный в понятие «общепрофессиональный», которое не доминирует перед понятием «профессиональный», но в то же время демонстрирует другой (в рамках нашего исследования) контекст данного понятия (Рис. 1.2).

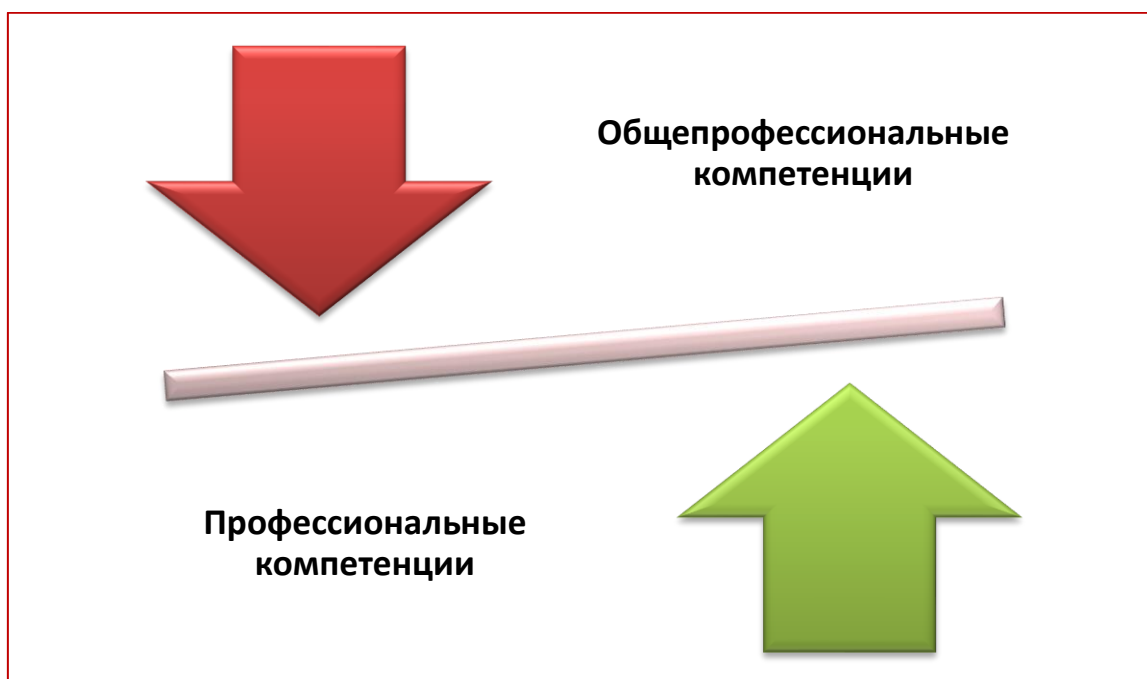


Рис. 1.5. Соотношение понятий «общепрофессиональные» и «профессиональные» компетенции.

5) Мы сформировали перечень общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, который подробно описывается в параграфе 2.1. Главы 2.

6) Следует отметить, что в ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» в части «Общих требований к условиям реализации ООП» (Раздел 4), фигурирует тезис: «При разработке ООП должны определяться возможности вуза в формировании общих компетенций выпускников...» [55]. *Что близко к выбранному нами понятию «общепрофессиональные компетенции».*

Таким образом, выбор данного понятия в нашем исследовании используется нами как **рабочее**.

Далее опишем основные, близкие к нашему предмету исследования работы, в которых раскрывается контекст существующих проблем в формировании компетенций учителя в целом, что оказывает своё влияние и на формирование общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории в том числе.

Вызывают особый интерес исследования, проводимые Павлом Лукша в рамках проекта Российской Федерации «Глобальное будущее образования» [Источник: <https://pt.slideshare.net>], в которых исследователь описывает будущее мира в 2035 году:

- сложное общество;
- ускоряющиеся изменения технологий;
- изменение социальных практик, которые будут новыми и ранее не использованными;
- новые системы управления, построенные на коллективной интеллектке;
- каскадная диссеминация сохранения глобальной безопасности;
- «зелёная» экономика и промышленность в ответ на глобальную экологическую катастрофу;
- роботозамещение человеческих ресурсов.

Наряду с чем, Павел Лукша прогнозирует «в течение ближайших 15-20 лет [Источник: <https://pt.slideshare.net>] вызовы человечеству:

- «Информационный перегруз» и/или возникновение искусственного интеллекта;
- исчезновение 60-70% профессий в промышленности и секторах;
- экономический кризис;
- экологические проблемы;
- кризисы в области финансов, политики;
- военные кризисы».

И единственный системный ответ на эти вызовы: компетенции человека с позиций триады: работник – гражданин – житель планеты (Рис. 1.3).



Рис. 1.6. Триада в соотношении значимости формирования компетенций будущего выпускника.

В связи с чем, назревает необходимость пересмотра и обновления ГОС ВПО Кыргызской Республики на новый этап новой «пятилетки», т.к. прошло 4 года и в 2020 году в сентябре месяце будет ровно 5 лет их функционированию. Данный процесс необходим в целях соответствия выпускников к вызовам будущего, в основе которого лежат кумулятивные эффекты технологических, социальных и экономических трансформаций.

Анализ источников позволил сфокусироваться на проблемах педагогического образования, которые существуют как в отечественной системе, так и в странах постсоветского пространства.

В.А. Болотов в своём исследовании об основных вызовах педагогического образования справедливо выражает контраргументы относительно предложенной руководителями образовательных организаций и ведомств идеи санации вузов, которые не отвечают своему предназначению [33]. Наряду с чем, В.А. Болотов в составе специально созданной рабочей группы по модернизации педагогического образования ориентирует

педагогическую и академическую общественность на решение следующих проблемных вызовов:

- гарантированный *форсайт*, т.е. профессиональная способность построения долгосрочных прогнозов на основе предвидения, прогнозирования развития процессов в сфере образования;

- отказ от *псевдоаттестаций*, номинально способствующих карьерному росту учителей; создание при школах *аттестационных центров*, которые имеют свои стандарты учителя, который нужен их школе, с набором тех предметных компетенций, которые нужны их школе для обеспечения качества изучения предметов;

- разработка *методологий расчёта кадровой потребности* с учетом и демографических, и социальных, и экономических сдвигов в развитии страны;

- разработка нового *механизма приёма* в педагогические вузы, с учётом международного опыта успешных практик, где в приоритете психо-эмоциональная устойчивость будущего учителя, наличие положительных коммуникативных навыков, способность к компромиссу и способность работать в команде, при этом автор подвергает критике неумение учителей входить в кооперацию друг с другом, отсутствие навыков работать и планировать совместно, постоянную конкуренцию и соперничество учителей в достижении образовательных результатов;

- введение помимо традиционных видов отечественной педагогической практики *других форм практики*, успешно реализуемых в международных педвузах: *интернатура* в педвузах, которая занимала бы большую половину учебного времени и организовывалась бы школами; *клиническая подготовка* (термин, заимствованный у медиков);

- создание *сертификационных центров*, в которых наряду с сертификацией квалификации, сдавался бы и особый квалификационный экзамен, организованный на базе школы и позволяющий в случае успешной сдачи, работать в школе;

– достижение разными типами образовательных организаций *комплементарности* различных форм образования, например, вузы с магистерскими программами, выступающие дополнительными *комплементарными* формами образования, которые взаимодополняют друг друга в приобретении навыков 21 века, необходимые учителю, педагогу.

Заслуживают внимания исследования М.Л. Аграновича, которые направлены на анализ статистических данных, описывающих систему педагогического образования, характеристики загрузки школьных учителей, оценку потребности в учителях [124]:

- динамика роста *снижения интереса* обучающихся, оканчивающих школу, к получению педагогического образования;
- *рост доли не учительских направлений* обучения, взамен на рост других категорий педагогических работников: логопеды, психологи, социальные работники, конфликтологи, медиаторы и др.;
- *несоответствие масштабов подготовки учителей* и существующей численности дееспособных учителей в школах, характеризующейся соотношением 1:4, что создаёт социальную напряжённость в педагогическом сообществе и прогнозируемое время на смену действующих учителей более 30 лет;
- *неадекватные масштабы подготовки педагогических кадров*, отсутствие *адекватного и надёжного прогноза* в учительской потребности для регионов в первую очередь;
- *наличие как регионального дисбаланса* в процессе подготовки будущих учителей, так и *предметного*, т.е. учителей по предметам; отсутствует соотношение доли учителей по предметам при выпуске из вузов и доли предметов в БУПе, выраженная в часовом измерении;
- *превышение ежегодного выпуска будущих учителей* в 3 раза ожидаемой потребности;

- *международные сравнения некоторых показателей*: нагрузка учителей – самая низкая; соотношение обучающихся и учителей – самое низкое в мире; средний размер класса – самый низкий в мире; тенденция к снижению загрузки учителей по ставкам;
- *сокращение учителей* вследствие демографических процессов, характеризующихся спадом показателей рождаемости.

Следует отметить, что вышеуказанный исследовательский анализ статистики некоторых процессов системы состояния педагогического образования одинаково аналогичен с данными стран постсоветского пространства.

Так, К.Д. Добаев в своих исследованиях по проблемам педагогического образования в системе высшего профессионального образования [71] актуализирует разработку новой парадигмы педагогического образования. Автор в рамках соразмерной критики высказывает упреки в адрес вузов, которые отстают от запросов общества, которые не проявляют готовность к коренному переустройству. Справедливо отмечает, что пора сменить практику зачисления на педагогические специальности на более современные механизмы, известные в мировой успешной практике, также акцентирует внимание на том, что у абитуриентов формальный подход к поступлению в вузы, основанный на бюджетном принципе (бесплатное обучение), при этом и уровень мотивации также очень низкий на выходе из стен вуза. Не меньшей критике подверглись и традиционные подходы и методы обучения, низкий уровень материально-технической базы, качественного состава ППС, который в большей степени находится в стадии стагнации.

О.А. Фиофанова в своих исследованиях актуализирует исследование проблемы PATH DEPENDENCE, т.е. зависимость педагогического образования от предыдущей траектории развития. На главные вопросы своего исследования, которое осуществлялось специально созданной рабочей группой в рамках работы по программе «Новые лидеры высшего образования» (МШУ «Сколково»), «Что и как должно измениться в педагогическом университете

XXI века? Каковы ключевые тренды новой парадигмы педагогического образования как институциональной формы развития человеческого капитала?» были предложены следующие модели, способствующие дальнейшим преобразованиям [124]:

1) *Модель новой организации образовательного процесса*, характеризующаяся:

- *нелинейностью*, т.е. возможностью самостоятельного построения студентами своего образовательного маршрута, траектории развития;
- *профессиональной социализацией*, т.е. трансформация образовательного процесса в социальную практику и погружение будущего педагога в профессионально-педагогические сообщества;
- *введением новой организационной формы – педагогической интернатуры.*

2) *Модель построения нового содержания образования*, сущность которого в построении на принципах междисциплинарности и интегративности, принципах детерминации, принципах учета антропопрактики образования, которые позволяют сфокусировать внимание будущего учителя на изменениях психологии взросления детей, на изменениях мыслительных процессов детей вследствие техногенных и информационно-коммуникационных процессов.

3) *Модель использования новых педагогических технологий* – суть которой в реализации современных образовательных технологий в процессе формирования личности педагога: технологии проектов, кейс-технологии, технологии социокультурной навигации, антропологических конструкторов, технологии Collaborativ Learning.

Автор, завершая описание процессов модернизации педагогического образования, справедливо резюмирует, что «новое педагогическое образование не сможет развиваться в старой институциональной среде».

А.А. Хван, исследуя проблему формирования будущего учителя, в том числе и его компетенций, описывает 4 модели учителя [124]:

1. *Советский учитель* (1980-е годы и предшествующие им), имеющий социально-классовый характер педагогической деятельности.

2. *Гуманистично-гуманитарный учитель* (1990-е годы), вектор деятельности которого направлен на принятие ребенка таким, какой он есть и проявление к нему гуманности.

3. *Знающий учитель* (2000-2010 годы), основой деятельности которого являлось соответствие стандартам в достижении ожидаемых результатов, однако целостной картины оценки качества подобного обучения осуществить невозможно было.

4. *Умелый учитель* (2010-е годы и по настоящее время), его педагогическая деятельность характеризуется формированием компетенций у обучающихся, т.к. была принята идеология и методология компетентного подхода, однако на данном этапе остаются проблематичными вопросы диагностики компетенций, которые и выступают конечным целевым результатом педагогической деятельности.

Наряду с вышеуказанным А.А. Хван выделяет такую проблему, которая также оказывает своё влияние на *совершенствование* компетенций, как «тяжесть и напряженность труда учителя», характеристики которых:

- многофункциональность педагогической деятельности;
- высочайшая ответственность за образовательные и воспитательные результаты;
- колоссальная нагрузка на зрительный анализатор;
- большая речевая и голосовая нагрузка;
- гиподинамичное положение организма;
- ненормированный режим рабочего дня и отсутствие режима дня, питания и отдыха;
- несбалансированное питание;

- дефицит сна;
- неадекватная заработная плата.

А.А. Хван призывает к разработке эмпирически обоснованных дескриптивных моделей личности современного учителя, в основе которых, безусловно, должны лежать соответствующие компетентности учителя.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы к исследованию обозначенного вопроса:

- процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей является предметом исследования многих отечественных и зарубежных учёных, которые сводятся к актуализации общепрофессиональных компетенций, исследованию их сущности и содержания, становятся предметом планирования в документах государственного и стратегического значения, отражены в стратегиях развития отечественных и зарубежных систем образования;

- существующие на сегодняшний день механизмы формирования компетенций в целом, не удовлетворяют ожиданиям «требуемого» и «достижимого» уровня их сформированности, между уровнями достижений отсутствует корреляционная зависимость;

- вышеуказанные описания противоречий и проблем в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, исходящие из глобальных проблем педагогического образования и представляющие фрагментарный обзор примеров практик в формировании личности учителя, можно сгруппировать в проекции на «4 генеральных фактора» [142, 576 с.], предложенных Подласым И.П., влияющих на данный процесс:

1 фактор – содержание образования (ГОС ВПО, учебный план, учебная программа, учебники, УМК);

2 фактор – организационно-педагогическое влияние (методы/технологии, формы, средства обучения; механизмы оценивания, диагностики, мониторинга; условия обучения; требования к преподавателю и студенту);

3 фактор – обучаемость студентов (базовые компетентности, мотивация, саморазвитие, самостоятельность, индивидуально-психологические особенности, вовлечение родителей и др.);

4 фактор – затраты времени на обучение.

Итак, вышеуказанное даёт основание утверждать, что для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории важно разработать современные механизмы по реализации данного процесса, которые бы отвечали требованиям базовых навыков 21 века в контексте человекоцентрированного образования на протяжении всей жизни.

1.2. Теоретические основы содержания исторического образования в контексте подготовки будущих учителей истории

Оценивая состояние исторической науки, необходимо принять во внимание несколько внешних и внутренних факторов, влияющих на ее развитие. К числу первых мы отнесли бы, прежде всего, переходное состояние самого общества, находящегося в стадии социально-экономической и политической трансформации. В этой обстановке недоверие значительной части общества к прежним схемам перемежается с восприимчивостью к псевдоисторическим и внешне эффектным, но далеким от науки сенсационным "открытиями" и построениям. Альтернативой им служит зачастую, увы, не добротная современная научная продукция, а перепечатки различных трудов. Развиваются тенденции превращения истории в элемент "медийной культуры", чему активно и успешно содействуют средства массовой информации. Используя растущий и неудовлетворенный интерес общества к собственному прошлому, формируется жанр продукции, который можно обозначить как "история на продажу", где причудливо переплетены выступления членов академического сообщества с разными интерпретациями, а нередко, и прямой вульгаризацией. К чести ряда серьезных каналов телевидения грань между занимательностью, художественностью и документальностью проводится четче, но ангажированность ряда передач и там нередко очевидна. Все эти негативные явления, коверкающие содержание исторического знания могут пагубно повлиять на мировоззрение и восприятие истории будущих выпускников школы, а далее – выпускников вузов [90].

В своем исследовании Карпов С., раскрывая проблемы в историческом аспекте, отмечает, что процесс укрепления государственных институтов и самой структуры власти способствует формированию политических запросов ко всей сфере истории. Они требуют ответов на возникающие проблемы современности, но как вопросы, так и ответы не всегда учитывают глобальные, геостратегические задачи, стоящие перед обществом и государством, да и само состояние науки, ее ресурсные и кадровые возможности не всегда принимаются в расчет [94].

Автор справедливо утверждает, что современная историческая наука отличается от исторической науки всех предшествующих эпох тем, что она развивается в новом информационном пространстве, заимствуя из него свои методы и сама влияя на его формирование. Сейчас на первый план выходит задача не просто написания исторических трудов на ту или иную тему, а создание верифицированной истории, проверяемой большими и надежными базами данных, создаваемыми усилиями творческих коллективов. Использование Интернет-ресурсов, и это надо отметить, имеет двойкий характер - они способны, при правильно организованном поиске, дать важную информацию из вторых источников (часто не добываемую самим исследователем), но вместе с тем, в силу открытости системы и произвольности доступа к ней, эта информация зачастую не достоверна, и не обработана в нужном ключе, содержит ошибки и просто фальсификаты. Кроме того, она имманентно носит фрагментарный характер и слабо структурирована. Явлением жизни в Интернете стало появление большого числа дилетантских сайтов, востребованных неопытным читателем, а возможно даже и управленческими структурами. Выход один: ни в коем случае не вводить каких-либо запретов или ограничений, но создавать апробированные научным сообществом ресурсы с их лицензионной аккредитацией, в первую очередь - на сайтах ведущих университетов и институтов. Особую роль призваны играть создаваемые коллективами ученых (совместно со студентами, где это возможно) банки и базы данных, становящиеся основой обобщающих научных

публикаций. Именно на их создание мы ориентируем молодых исследователей. И этот процесс мы считаем очень важно учитывать в процессе подготовки будущих учителей истории [94].

Отказ от базовой марксистской интерпретации истории иногда доходит до крайних форм отрицания теории прогресса, поступательного движения мировой истории вообще, до релятивистских оценок исторического развития. И это большая проблема, которая нивелирует фундаментальность исторической науки.

Карпов С. [94] отмечает, что в мировом пространстве история идет разными путями, используются разные гносеологические парадигмы. На смену постмодернизму, социальной антропологии, гендерным подходам приходит глобальная история, объявленная, но еще не состоявшаяся, против которой уже возражают свои антиглобалисты. Усиливается интерес к казуальности в истории, к микроистории вообще.

Карпов С. в подходе к историческому образованию демонстрирует две расходящиеся линии: одна настаивает на необходимости создания патриотической, спланирующей народ истории, формирующей национальную идентичность и самосознание индивида, и другая - настаивающая на противоречивости и неоднозначности событий и фактов и провозглашающая необходимость плюралистических, деидеологизированных концепций и построений, признающая исключительно свободный выбор суверенной личности, вне всякого внешнего контроля и влияния. Трудно совместить две эти линии. Еще и потому, что оценка социального опыта индивидуальна и специфична, изменчива и капризна, отличается у разных поколений и общественных слоев. Кроме того, через всю историю человечества, как кажется, проходит борьба государственного начала и индивидуалистического. И именно эта проблема оказывает свое деструктивное влияние при формировании содержания школьного исторического и вузовского образования, а именно тематических и содержательных линий в государственных образовательных предметных стандартах.

Еще более важная проблема по нашему мнению, подготовка кадров историков, где важнейшее место занимает подготовка и образованность студентов-историков. Практика последних лет показывает, что наряду с широким внедрением интернета в образование, в обыденную жизнь и даже в систему общения молодежи, наблюдается очевидный упадок грамотности и начитанности. Кроме того, не все преподаватели выполняют требования государственного образовательного стандарта, а именно: не используют технологий, новых методов в формировании заданных компетенций будущих учителей-историков, не используют адекватно инструменты оценивания, которые верифицируют и обеспечивают достоверность в подтверждении образовательных результатов [94].

Карпов С. резюмирует в своем исследовании мысль о том, что ориентирами в историческом образовании является профессионализм, воспитание гражданственности и патриотизма через объективный неконъюнктурный анализ событий и фактов, на основе общегуманитарной культуры и междисциплинарности. При отсутствии глубокой внутренней культуры растет подражательность чужим культурам, что неизбежно обрекает нас на отставание. Ключевым предметом в обучении истории, наряду с историографией и методологией, является источниковедение. Именно эти дисциплины, позволяют воспитывать аналитиков, востребованных во всех сферах общественной деятельности. Нельзя забывать и о моральной ответственности историка за экспертные оценки, за достоверность и объективность информации. У каждой профессии есть свой долг. Кодекс чести исследователя подобен клятве Эскулапа “Не погреси истиной ради любого соблазна...” [94].

Анализ источников по проблеме исторического образования, показал, что тенденция вхождения Кыргызской Республики в международное образовательное пространство, интернационализация рынков труда заставляет проведение поиска своего собственного пути, по которому должно пойти развитие нашей системы подготовки педагогических кадров. Правильный выбор

стратегии и тактики преобразований отечественной системы профессиональной подготовки учителей возможен лишь на основе изучения, анализа и взвешенного использования зарубежного педагогического опыта и отечественных исторических традиций.

В данных источниках, основные этапы становления и развития исторического образования характеризуются следующими этапами:

1 этап. Зарождение историко-методической мысли относится к периоду появления в России сборников, содержащих исторические сведения. Это «Азбуковники» XV-XVII вв., «Синописис» («Обозрение») учебное пособие, появившееся в Киеве в 1674 г. «Синописис» и «Азбуковники» приспособляли подачу материала интересам читателей, но учебниками не являлись.

В первой половине XVIII века изучалась только всеобщая история и преподавание в виде отсутствия своих учителей и учебников велось на иностранных языках. Материал в учебниках излагался в вопросно-ответной форме и должен был заучиваться учениками, а роль учителя сводилась к руководству «вытверживанием наизусть».

Постепенно в школах начинает утверждаться русская история. Этому способствовал обобщающий труд М.В. Ломоносова «Древняя Российская история». Первым школьным учебником по русской истории многие признают его «Краткий Российский летописец с родословием».

Особое место в преобразованиях России XVIII в. занимает реформа 1786 г. по созданию народных училищ. В соответствии с уставом народных училищ 1786 г. в школах вводится классно-урочная система преподавания, начинается применение доски и мела, российских исторических карт, учебников.

В 70-е годы XVIII в. отечественная история отделяется от всеобщей. Однако именно с всеобщей истории начиналось историческое образование и в последнем классе при повторении завершилось изучение отечественной истории.

В 1845 г. появились работы чиновника высокого ранга Язвинского. Он предлагал записывать важнейшие факты по столетиям на листы разного цвета,

разграфленные на 100 клеток (век и годы). Клетки имели клапаны, позволявшие открыть и закрыть цифру. Сначала эта методика была встречена с большим энтузиазмом, но постепенно интерес к ней пропал.

Другую методику – рифмическо-обобщительную предложил директор Петербургского немецкого училища Готлиб фон Шуберт. Суть ее в том, что факты истории рифмовали и, распевая, заучивали. Большое внимание уделяли опросу, проводить который помогали помощники учителя – аудиторы.

В ряде школ применялся так называемый группирующий метод объединения материала или метод Бидермана (1860 г.). Сейчас такой подход к изучению исторического материала называют тематическим.

В середине XIX в. наиболее распространенным приемом обучения на уроках было комментирование учителем текста, задаваемого на дом. Учителя уделяли внимания раскрытию внутренней связи между излагаемыми фактами, не привлекали документальный материал. Опрос школьников выполнял функции контроля знаний. Средства наглядности не использовались, а учебники издавались без иллюстраций.

Видный историк М.М. Стасюлевич высказал мнение о необходимости замены репетиционного метода реальным (в переводе с латинского «res» - дело). Это метод работы с документами из хрестоматии без использования учебника в школьном обучении. Работа с хрестоматией должны была служить развитию критического мышления учащихся, формировать их исследовательские навыки.

Автором первой русской методики обучения истории по глубине и научности изложения можно считать Я.Г. Гуревича [58], опубликовавшего в 1877 г. в «Педагогическом сборнике» основательный труд под названием «Опыт методики истории».

В своем труде Я.Г. Гуревич значительное внимание уделил элементарному обучению истории.

В 1881 г. была переведена и опубликована «Методика истории» немецкого педагога Г. Дистервега. Автор затрагивал вопрос об истинности

научного знания, призывая при обучении истории не стремиться ни к чему, кроме истины. Все равно: будет ли она приятна или неприятна, будет ли совпадать со взглядами религиозных, политических партий или нет.

Биографический метод предполагал «описание» выдающихся личностей и посредством этого изучение определенных фактов и событий; *коллективно-категорический* метод был связан с группировкой исторического материала по основным идеям или проблемам с учетом знаменательных дат календаря. По памятным датам писались занимательные и доступные детям рассказы, изучавшиеся в дни этих дат. Метод реальный или хрестоматический основывался на чтении и обсуждении первоисточников из хрестоматий, ставя целью познакомить учеников с «духом» изучаемой эпохи, жизнью народа, с самим делом.

Существовали также прогрессивный и регрессивный методы. Если прогрессивный метод предполагал изучение событий в хронологической последовательности, начиная с древности, то регрессивный, наоборот, начинал изучение событий с современности, постепенно углубляясь в прошлое отечественной истории. В дальнейшем он применялся только при повторении.

Что было характерно для Кыргызской Республики в период зарождения историко-методической мысли в России? Конечно, первые исторические сведения о мектебе и медресе относятся к VIII в. По данным В.В.Бартольда, у мусульман с момента утверждения ислама были известны два типа школ: мектеб - начальная школа и медресе - высшая духовная школа. Употребляющееся теперь в восточной части мусульманского мира слово мектеб в буквальном смысле означает «место, где пишут». Медресе как места, где проводили лекции знатоки ислама, трактовавшие слушателям вопросы мусульманского богословия и права, возникли у арабов еще в VII-VIII вв. при халифах-омейядах.

У киргизов-кочевников мектеби обычно не имели определенного места: они помещались в юртах кочевников и даже под гигантскими чинарами и карагачом [8, стр. 10].

Учебная администрация Туркестанского края затруднялась определить количество этих, так называемых «передвижных мектебов» кочевников и не всегда придавала им значение, как школам. Например, начальник Исык-Кульского уезда Семиречинской области 8-июня 1876г. сообщал главному инспектору училищ Туркестанского округа: «Частных местных школ в уезде 12, из них 3 калмыцких и 9 киргизских. Всех учащихся в этих школах-131 мальчик».

Следует указать, что наиболее организованные мектебы на территории Киргизии были преимущественно в оседлых поселениях. Такие мектебы обычно находились на юге Кыргызстана, где преобладало узбекское население, и на севере - в городах Токмаке, Пишпекке и Прежевальске.

В период, когда кыргызы находились под властью Кокандского ханства, учителями были почти исключительно приезжие узбекские муллы, а позднее и татарские. Они заботились не столько об образовании детей, сколько о личной наживе. Позже учителями были местные кыргызы, обученные узбекскими и татарскими муллами. Так, например, в постановлении Пишпекского мусульманского общества «Шурай-Ислам» от 27-ноября мы читаем, что «с тех пор (т.е. того дня, как возник татарский мектеб «Иштихад» в 1882 г.) много мусульманских учителей вышли из этого мектеба, многие из них разъехались по степям, чтобы распространить грамоту и религиозное просвещение среди народной массы» [8, стр. 14].

Жыргалбекова Г.К., Карасартова Ч.Ж. в своем исследовании о методике преподавания истории [79], описывают, что особое значение методисты XIX в. уделяли изучению родной истории. В книге «О преподавании отечественной истории» А.В. Добрынин отмечал, что целью ее изучения, кроме знаний и развития мыслительных способностей, должно стать возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время на пользу своего государства. Изложение истории должно быть глубоко осмысленным и связанным в подаче фактов. Надо избегать общих и отвлеченных суждений.

В 1891 г. в Казани вышла книга С. Ломовицкого «Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории». По мнению автора, историческое содержание «изучается не ради его самого, она не есть цель, а средство, с помощью которого требуется произвести известное воспитательное влияние на учащихся» и прежде всего способствовать их развитию». В начале XX века среди многих методологических и методических течений можно отметить два основных - эволюционное и социологическое. Родоначальником эволюционного направления был Н.И. Кареев - позитивист либерального толка, член кадетской партии. Он, как и другие представители эволюционного направления, считал, что первооснову исторического процесса определяют общественные идеалы (высказываются людьми, становятся общепризнанными, руководят обществом). История – это закономерный процесс, в основе которого лежат общественные идеи и юридические законы. История не имеет скачков, развивается плавно, эволюционно, по восходящей линии [79].

Представители социологического направления - Р.Ю. Виппер (правое крыло), Н.А. Рожков (левое крыло) считали [79], что историю творят народные массы, но стихийно личность не влияет на ход ее развития. История - это закономерный процесс, но эта закономерность носит фатальный, заранее predetermined характер. Изучать нужно, главным образом, социальные отношения, а формировать исторические и социологические понятия. В школьных курсах, по мнению Р.Ю.Виппера, должно изучаться движение человеческого общества, рассматриваться типичные эпохи явления.

Педагоги начала XX века стремились к такому построению урока, которое бы стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности, другие - в работе учащихся над докладами и рефератами, третьи - в использовании исторических источников. Некоторые же вообще отдавали предпочтение трудовому методу обучения. При обучении истории у школьников пытались создать конкретные образы. Для этого издавали карты и картины, книги для чтения с иллюстрациями. Органической

частью процесса обучения стала экскурсионная работа, краеведческие изыскания. Как уже отмечалось, внимание уделялось выработке у учащихся умения самостоятельно мыслить и работать. В начале XX в. внедряются старые забытые методы обучения, появляются новые. Среди них реальный, лабораторный, метод драматизации. Реальный метод-работа на основе исторических источников. При внедрении в практику этого метода игнорировалось систематическое изучение курса истории, применение школьного учебника. Его предполагалось заменить кратким конспектом [79].

Н.А. Рожков и С.В. Фарфоровский предложили ввести лабораторный метод обучения, т.е. всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторической науки. На их взгляд, добиться этого можно, если все обучение построить на изучении первоисточников, идя тем же путем, что и исследователи науки. Поиски активизации путей обучения привели также к совершенствованию системы реферирования, разработанной методистами Б.А.Влахопуловым и Н.П.Покотило. Появился ряд трудов. В данном хронологическом периоде в Кыргызстане наряду с мектебами имело место медресе. В 1914 году в Ошском уезде насчитывалось уже 88 медресе с 1178 учащимися, в том числе в г.Оше-5, с 200 учащимися. В Пржевальске имелось одно медресе при малой узбекской мечети, с 45 учениками и одним учителем. Медресе готовили в основном мелких духовных лиц-служителей мечети и мулл для ближайших мектебов. Однако медресе не получило особого распространения, так как здесь влияние мусульманского духовенства не было настолько сильным, как в других местах Средней Азии. Обучение в медресе, по установившейся в течение целого ряда веков традиции, состояло из трех главных курсов [79].

Капиталистический путь развития России, политические события в стране во второй половине XIX и особенно в начале XX в. привели в движение все слои общества и дали небывалый толчок к развитию политической и культурной жизни. Новоявленные реформаторы мусульманской жизни стремились в первую очередь взять в свои руки школы, чтобы, не меняя

религиозного содержания обучения, приспособить старую школьную машину к классовым задачам нарождающейся мусульманской буржуазии. Все эти задачи и были положены в основу так называемых новометодных школ – «усулиджадид». Учредителями и первыми преподавателями этих школ, главным образом, Приволжские татары, активно проводившие в жизни идеи джадидистов. Программы для новометодных школ были выработаны на мусульманских съездах 1905 и 1906 гг. в Нижнем Новгороде. Реформа мусульманских учебных заведений, таким образом, была тесно связана с буржуазно- националистическими течениями в мусульманском обществе [79].

На территории Кыргызстана новометодные школы стали распространяться в начале XX в. Так, например, начиная с 1901-1902 гг. три школы в г. Пржевальске, две школы в г. Пишпеке и одна школа в г. Токмаке перешли на новый метод обучения. Несколько позже появились новометодные мектебы и в таких отдаленных местностях, как Чон-Кемин, Кочкор и дальше, в глубине Тянь-Шаня- в Куртке, на берегу Иссык-Куля в Тоне и других местах. Учителями здесь, в основном, были киргизы, получившие образование в медресе Уфы, Казани и в новометодных мектебах городов Пишпека, Токмака и Пржевальске.

Новометодные школы свою учебную деятельность начали прежде всего с замены буквослагательного способа обучения грамоте звуковым и введения в курс обучения объяснительного чтения. Хотя они сохранили все признаки конфессиональных мектебов (главным занятием в них по-прежнему оставалось изучение религиозных книг), но в то же время начинали вводить в курс обучения предметы общеобразовательного характера [79].

В новометодных школах, в отличие от старометодных, имелись парты, доски, географические карты и столы для учителей.

Типичный новометодный мектеб (иногда его называли медресе) - «Экбаль» - функционировал в Токмаке и Приволжских губерниях, а также джатаки - осевшие кыргызы Пишпекского и отчасти Пржевальского и Верненского уездов. Были также выходцы из китайской провинции Цзиньцзян.

Многие жили ремеслом и торговлей, что создавало известную тягу к получению светского образования.

2-этап. Старая школа, обслуживавшая интересы господствовавших классов - помещиков классов, не могла служить интересам народных масс. Нужна была новая школа. Единая трудовая школа, пришедшая на смену дворянско-буржуазным гимназиям, реальным, коммерческим училищам, духовным семинариям и другим учебным заведениям, не только открывала дорогу к образованию детям всех трудящихся, но и в корне должна была изменить сам характер образования и воспитания.

Особое внимание было обращено на изменение идеологической направленности школьного обучения, на обучение и воспитание в духе пролетарского мировоззрения. В этом плане история среди других школьных предметов приобретала наибольшее значение.

. Чтобы помочь преподавателю, надо было, прежде всего, дать ему марксистскую программу школьного курса истории. Однако Наркомпрос не смог создать ее с достаточной быстротой. Предложено было составлять программы на местах. Так появились губернские программы. Программы состояли из четырех частей, не связанных друг с другом [79]:

- 1) программа по истории культуры (сюда включалась вся история культуры от первобытного общества до конца XVIII века);
- 2) программа по новой и новейшей истории;
- 3) программа по экономической истории (основы политической экономии);
- 4) программа по истории социализма (социалистической мысли).

Рассматривая программы 1920 г. нетрудно заметить их целевую направленность, выраженную в резком противопоставлении новой системы исторического образования той буржуазно-дворянской системе, которая господствовала в дореволюционной России, в попытке определить марксистские основы исторической науки в школе. Программа по истории культуры противостояла прежним курсам, излагавшим преимущественно

историю государств и государственных деятелей. Программа по новой и новейшей истории подчеркивала решающее значение для исторического образования школьников изучения истории капитализма и революционной борьбы рабочего класса за свое освобождение. В примерных программах 1920 г. на первое место выдвигалось знакомство учащихся с историей производительных сил и производственных отношений, упор делался на изучении истории классовой борьбы, на ознакомлении с идеологией передового класса. В 1925 г. Наркомпрос выпустил новые программы для семилетней школы, составленные на основе так называемой схемы ГУСа. (Государственного ученого совета Наркомпрос). Согласно этой схеме в основу учебного плана должны быть положены не учебные предметы, а жизненные явления, которые изучаются в трех разделах: природа, труд и общество. В соответствии с этим преподавание строилось по комплексам. Для примера возьмем учебный план 5-класса по программе 1925 г. Из программы 1925г. совершенно исчез систематический курс истории; появились социологические экскурсии в прошлое в тематическом плане (история крестьянства, история рабочего класса и т.д.). Глубина этих экскурсов не простиралась дальше начала истории развития капитализма. Все исторические периоды, предшествовавшие капитализму, исключались из программы [79].

История как предмет преподавания, занимавшая основное место в системе школьного обучения в первые годы Советской власти, превратилась в семилетке в середине 20-х гг. XX в. в разрозненные «исторические экскурсии», а в 8-9 классах- в краткий социологический обзор всемирно исторических явлений и событий? Чем можно объяснить, что обществоведение, которое еще в программе 1921 г. рассматривалось как историческая дисциплина с некоторыми элементами политической экономии и советского права, в 1923-1925 гг. стало школьным предметом, вобравшим в себя разрозненные элементы истории, советского права, политической экономии, элементы которые должны были в некоторой мере обобщить наблюдения учащихся над современной общественной жизнью?

Основная причина этого явления лежит в тех педагогических принципах, которые были провозглашены в так называемых схемах ГУСа [79]:

1) не система наук а жизненные комплексы должны лежать в основе школьного обучения в семилетке:

2) не знания, а умение добывать знания, творческая самодеятельность учащихся главное в школьном обучении.

Отсюда такие методы обучения, как трудовой, исследовательский, лабораторный, которые должны были сменить классно-урочную систему занятий, где преобладали рассказ учителя и изучение учебника. При всей ошибочности этих принципов в качестве главных, определяющих характер обучения они содержали в себе замечательную, подлинно революционную идею связи учения с жизнью и развития в каждом ученике творческих сил и самостоятельности в своей учебной работе. В обществоведении как раз видели ту дисциплину, которая поможет учащимся понять советский общественный и государственный строй, непосредственно наблюдая его и участвуя в общественной работе. При всей ошибочности этих принципов в качестве главных, определяющих характер обучения они содержали в себе замечательную, подлинно революционную идею. В обществоведении как раз видели ту дисциплину, которая поможет учащимся понять советский общественный и государственный строй, непосредственно наблюдая его и участвуя в общественной работе [79].

При наличии этих педагогических принципов систематический курс истории никак не «комплексировался» с современными, жизненными темами и в то же время слишком громоздким для изучения «активными» методами (исследовательскими и др.). Исходя именно из этих соображений, историк, автор учебников и хрестоматий М.Н. Коваленский одним из первых внес предложение, поразившее всю историческую общественность: «Поскольку при ограниченном количестве учебных часов нельзя совместить полный курс истории и необходимый объем «современности» иначе как ценой отказа от трудовых активных методов работы, ценой возвращения к старой книжной

учебе, голой лекционной системе, системе зубрежки лекций или уроков, необходимо резко сократить исторический курс за счет более отдаленного прошлого. Поэтому отпадут такие области истории, как Восток, Древняя Греция, Римская империя, средние века, Реформация, гуманизм и католическая реакция, Киевская Русь, Новгородская Русь, Смутное время». (Современность и обществоведение в школе», под ред. М.Н.Коваленского и В.Н.Шульгина, изд. «Новая Москва»,1923.). Характеризуя состояние исторического образования в период 1923-1930 гг. необходимо кратко остановиться на методических основах преподавания истории. Они сводились к следующим положениям. Учебник отменялся вместо него появились «рабочие книги» различных типов. Наиболее «радикальным» (лучше сказать, беспринципным) пособием была так называемая «Подвижная лаборатория по обществоведению» (Б.Н.Жаворонкова и С.Н.Дзюбинского), которая состояла из ста слишком выпусков, содержащих статьи различных авторов на темы по обществоведению и истории для семилетки. Авторы совершенно не заботились о доступности материала для учащихся и не сопровождали его никакими методическими пояснениями. Другим типом «рабочей книги» были «Рабочие книги по обществоведению» для 5-6 и 7 классов. От обычных учебников они отличались тем, что в конце каждой главы помещались «документы и материалы», контрольные вопросы, темы и вопросы для самостоятельной работы учащихся. Еще более последовательными проводниками «исследовательского метода» в обучении истории были авторы «Рабочей книги по истории» А.А. Введенский и А.В. Предтеченский. Они строили свою книгу по принципу «заданий», которые включали такие элементы: 1). Целевая установка; 2).отдел источников; 3).заключительный обобщающий очерк и 4); вопросы для повторения (конференции). Учащимся предлагалось ознакомившись с целевой установкой темы, приступить к ознакомлению с источниками. Написав ответ на поставленные после каждого источника вопросы, ученик переходил к изучению «заключительного очерка» в котором на 3-10 страницах давались некоторые дополнительные сведения и основные выводы по теме. Для домашнего чтения

в книге приводится особый список литературы. После проработки всего материала главы происходила в классе конференция с докладами учащихся и заключительным словом учителя [79].

Таким образом, за учителем сохранялась лишь роль консультанта при самостоятельной работе учащихся и контролера на заключительной конференции по теме. Нетрудно заметить, что вся эта методика обучения истории была построена на ошибочном основании. Считалось, что учащиеся могут самостоятельно «исследовать» источник без достаточных знаний исторического курса. Это была явная переоценка сил учащихся средней школы. Как следствие это неизбежно приводило к вульгаризации самих научных знаний, к крайне слабому усвоению основ исторической науки [79].

Только коренная реформа школы могла изменить состояние преподавания истории. Эта реформа последовала в начале 1930- гг. была вызвана успехами первой пятилетки и грандиозными перспективами развития хозяйственной и культурной жизни нашей страны. Этим перспективам не соответствовал низкий уровень научного образования, какой получали учащиеся средней школы, обучавшиеся по программам ГУСа [79].

Положение с историческим образованием меняется в 30-е гг. Наступает новый этап, характеризующийся восстановлением истории как самостоятельного предмета. ЦК ВКП (б) дает указание отказаться от лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы определяется урок с твердым составом учащихся, со строго определенным расписанием занятий. (Постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» от 5-сентября 1931 г. Предлагалось восстановить систематический курс истории в школе, чтобы вооружить школьников прочными знаниями основ наук. Для подготовки кадров учителей восстанавливались исторические факультеты в вузах, появились кафедры педагогики истории. В последующем постановлении ЦК ВКП (б) от 28-августа 1932 г. « Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» подчеркивались недостатки программ по различным учебным предметам, в том

числе отмечалась «недостаточность исторического подхода к программе по общественным предметам, выражающиеся в том, что в них крайне слабо дается представление об историческом прошлом народов и стран, о развитии человеческого общества». В связи с этим ЦК партии предложил «значительно усилить элементы историзма в программах по обществоведению». В 1932-1933 гг. были заново разработаны по истории для 5-9 классов и по ним написаны новые учебники: по истории древнего мира М.Н.Никольским, по истории средних веков А.И.Гуковским, по новой истории (ч.1) А.Е. Ефимовым и Н.Фрейбергом. По курсу истории СССР учебником была признана книга М.Н.Покровского «Русская история в самом сжатом очерке» [79].

Вскоре, выяснилось, что и программы 1933 г. и названные выше учебники не отвечали возросшему уровню исторической науки: в них еще продолжали господствовать социологические схемы Богданова-Покровского. Понадобилось новое постановление, на этот раз специально посвященное преподаванию истории в школе, чтобы был найден правильный путь развития исторической науки в целом и исторического образования в частности. Постановление СНК СССР и ВКП (б) от 16-мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» знаменовало новый этап в развитии исторического образования в СССР. Оно в своей глубине вытекало из потребности страны в научно-квалифицированных кадрах. В этом постановлении, прежде всего давалась суровая оценка тому состоянию преподавания истории в школах, какое сложилось к 1934 г. «Вместо преподавания гражданской истории в живой, занимательной форме с изложением важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности, с характеристикой исторических деятелей учащимся преподносят абстрактные определения общественно-экономических формаций, подменяя таким образом, связной изложение гражданской истории отвлеченными социологическими схемами» [79].

Несколько позднее 27-января 1936 г. Совнарком СССР и ЦК ВКПР (б) заявили о том, что «среди некоторой части наших историков, особенно

историков СССР, укоренились антимарксистские, антиленинские, по сути дела ликвидаторские антинаучные взгляды на историческую науку», что «эти вредные тенденции и попытки ликвидации истории как науки связаны в первую очередь с распространением среди некоторых историков ошибочных исторических взглядов является необходимой предпосылкой как для составления учебников, так и для развития марксистско-ленинской исторической науки и подъема исторического образования в СССР. Вскрывая основные недочеты и ошибки в деле исторического образования в нашей стране, постановление от 16-мая 1934 г. вместе с тем указывало и на пути преодоления этих недочетов, на методы правильного преподавания истории в школе. «Решающим условием прочного усвоения учащимися курса истории является соблюдение историко-хронологической последовательности в изложении исторических событий с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических явлений, имен исторических деятелей, хронологических дат. Только такой курс истории может обеспечить необходимую для учащихся доступность, наглядность и конкретность исторического материала, на основе чего только возможны правильный разбор и правильной обобщение исторических событий [79].

В постановлении содержалась целая система, позволяющая поставить преподавание гражданской истории в советской школе на высокий научный уровень. Ее основную структуру, можно было бы представить следующим образом [79]:

1. Изложение исторического материала в хронологической последовательности.
2. Сообщение учащимся конкретных фактов и событий в живой, наглядной и доступной форме с характеристиками исторических деятелей.

Конец 1930-х и начало 1940-х гг. были периодом освоения новых школьных учебников истории, усиленного повышения исторической и методической квалификации учителя, которому впервые приходилось преподавать совершенно новые курсы истории. В то же время это был период

накопления важных методических наблюдений над педагогическим процессом, в ходе которого учителя должны были дать учащимся основы исторической науки, на практике решить вопросы методики подведения учащихся к марксистско-ленинскому пониманию истории. В 1939 г. вышли обновленные программы по истории. Они же действовали и в 50-е гг. Программы представляли собой как бы две части- по всеобщей истории (древнего мира, средних веков, новой истории) и по истории СССР. Разделы всеобщей истории изучались с 5 по 9 классы. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом в старших классах средней школы в виде систематического курса [79].

Великая отечественная война, поднявшая на небывалую высоту советский патриотизм народов нашей страны в борьбе передового человечества за мир и безопасность, за освобождение человечества от угнетения и эксплуатации, поставила перед советским идеологическим фронтом и преподаванием истории задачу углубления идейно-политического, патриотического воспитания нашей молодежи. Послевоенные годы были временем наибольшего подъема советской исторической науки, и это очень благотворно действовало на подготовку кадров учителей истории. Исторические факультеты педагогических институтов и университетов давали теперь более высокий уровень научно-исторического образования, чем довоенное время, что в свою очередь, повышало качество преподавание истории в школе и создавало одно из важных условий развития историко-методической науки [79].

Вопросы идейно - политического воспитания учащихся, воспитание в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма приобрели еще больше значение в практике и теории преподавания истории. В методике преподавания истории выдвинулись в качестве важнейших такие вопросы формирование отдельных исторических понятий и понимания исторического процесса в целом, самостоятельная работа учащихся, связь истории с современностью, психологические основы исторических восприятия учащихся.

Для разрешения вопросов системы и содержания образования и воспитания и методики обучения был создан в 1944 г. Академию педагогических наук РСФСР. В состав ее входит Институт методов обучения, который имеет сектор методики истории и Конституции СССР. Таким образом, была создана важная и центр научно-методической исследовательской работы в области преподавания истории. Почти одновременно в 1945 г. стал издаваться Учпедгизом Министерства просвещения журнал «Преподавание истории в школе», который стал своего рода аккумулятором опыта учителей, их методической мысли. Большую роль в развитии методической мысли сыграло Министерство просвещения РСФСР, выпуская (через Учпедгиз) учебники, хрестоматии, методические пособия, методические монографии, повысив тем самым методический уровень преподавания истории. Нельзя не отметить также огромной работы Главного управления геодезии и картографии МВД СССР, обеспечившего школы историческими картами и атласами по всем основным разделам курсов истории [79].

При рассмотрении принципов и структуры исторического образования в советской школе 50-х гг. следует обратить внимание на выделение частичных концентров в обучении истории. В этих концентриках имеется принципиальная разница с концентриками в обучении истории в русских гимназиях. Концентры в прежней школе преследовали цель глубокого, осознанного познания истории, применяясь на трех этапах обучения. Концентры же в советской школе носили вынужденный характер, связанный с идеологизацией образования. В конце 50-х гг. историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания, давались рекомендации, как излагать материал, как беседовать, как использовать карту, картину. Но по-прежнему почти не ставился вопрос, что делает ученик на уроке, как он познает историю. В 60-70-е гг. продолжается исследование методики обучения истории такими учеными, как А.А.Вагин, Д.Н.Никифоров, П.С.Лейбенгруб, Ф.П.Коровкин, П.В.Гора, Н.Г. Дайри. Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и приемов

обучения и оказания методической помощи учителю в поиске эффективных путей обучения учащихся. Ставилась цель научить школьников самостоятельно приобретать знания и ориентироваться в растущем потоке информации. В дидактике разрабатывались проблемы усиления активности и самостоятельности школьников в учебном процессе, повышения воспитательной роли обучения, интенсификации урока, введения проблемности обучения.

В 60-80-е гг. на первое место выдвигается цель развития активности и самостоятельности, учащихся на уроках истории. Все больше внимания уделяется проблеме активизация познавательной деятельности учащихся, формированию у них приемов работы, умений, поднимается вопрос и развивающем обучении. Так, А.А. Янко-Триницкая, Н.И.Запорожец изучают умственные операции учащихся; сотрудники кафедры МПГУ - уровни познавательной деятельности, приемы работы, умения и способы познавательной деятельности, разрабатывают структурно-функциональный подход к отбору содержания, приемы и средства обучения. Специалисты Института содержания и методов обучения Н.Г.Дайри, И.Я. Лернер поднимают вопросы о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач. В решении этих проблем И.Я. Лернер видел важнейший путь развития самостоятельного творческого мышления учеников. Таким образом, 80-е гг. важнейшей целью процесса обучения становится личность ученика.

Цели и функции обучения истории в общеобразовательных учреждениях.

Анализ современного состояния преподавания истории в общеобразовательных учреждениях КР указывает на необходимость приведения его в соответствие с потребностями страны в начале XXI в. В наше время интеллектуальный потенциал общества стал определяющим фактором его поступательного развития, а образование одним из гарантом прогресса и национальной безопасности государства. Особое место в процессе обучения и

воспитания занимает история. Как наука она универсальна, поскольку ее объектом является все многообразие событий, явлений, фактов, закономерностей, тенденций, имевших место в жизни человечества. История формирует личность школьника, готовит его жить в меняющемся мире с учетом предшествующего опыта, воспитывает патриота своего Отечества и гражданина.

Историческое образование на современном этапе характеризуется следующими чертами:

- приоритетностью изучения отечественной истории;
- изучением ее в контексте мирового развития;
- преемственностью между уровнями исторического образования в рамках становления системы непрерывного образования;
- углублением содержания читаемых исторических курсов и расширением объемов учебного времени;
- повышением воспитательной роли исторического образования.

История Кыргызстана XX в. свидетельствует о том, что в периоды радикальных социальных преобразований наблюдалась устойчивая тенденция к отрицанию предшествующего исторического опыта. Это вело в некоторых случаях к отказу от изучения истории, замене ее другими дисциплинами. Общественная практика убедительно показывала несостоятельность такого подхода.

Реформа средней школы 1990 г. привела к определенным позитивным результатам: появилась большая творческая свобода педагога, возможность выбора образовательных программ, форм обучения, учебных пособий.

Деидеологизация школьного гуманитарного образования на практике стала означать его декоммунизацию, отказ от марксистско-ленинской методологии. Образовавшийся после крушения вульгаризированной марксистской парадигмы вакуум не могут в полной мере заменить цивилизованный, культурологический, социологический, стадийный и другие подходы, каждый из которых акцентирует внимание лишь на отдельных

сторонах исторического процесса. Часто смена методологических подходов приводит к простой смене знаков в оценке прошлого.

Вариативность программ и учебников обернулась отсутствием единых критериев, определяющих подходы к разработке учебных программ, учебно-методических комплексов и даже программ вступительных экзаменов в вузы.

Введение в существующем виде концентрической системы привело к нарушению сбалансированных многолетним опытом меж предметных связей, преемственности между самими концентриками, равно как и между средней и высшей школой.

Все это объективно ведет не только к снижению уровня исторической подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, но и препятствует формированию высоких гражданских и патриотических качеств личности. С учетом вышесказанного, обновление общеобразовательной школы становится насущной необходимостью.

История наряду с такими предметами, как русский язык и литература, закладывает основы формирования личности, дает ей знания, развивает умения и навыки, необходимые для жизнедеятельности человека.

Главной задачей исторического образования является выявление, и изучение основных закономерностей развития общества со времени его возникновения до наших дней. Именно история позволяет не только проследить изменения в системе общественных отношений, но и выявить основные направления развития человечества. Ярко выраженный воспитательный характер истории позволяет говорить о ее особой роли в структуре общего образования.

Историческое образование в школе должно обеспечивать основные функции образовательного процесса.

Познавательно-развивающая функция заключается в приобретении научных знаний, раскрывающих основные закономерности функционирования общества во всей его противоречивости и многообразии.

Познавательно-обучающая функция предполагает формирование умений

и навыков поиска научных знаний, работы с историческим материалом, его систематизации и анализа.

Воспитательная функция предусматривает формирование личности, ответственной перед обществом и государством. В совокупности эти функции позволяют решать проблему социальной адаптации учащихся.

Все сказанное предполагает следующие принципы обновления исторического образования.

Единство обучения и воспитания. В процессе обучения необходимо формировать историческое сознание подрастающего поколения, воспитывать чувство гордости и любви к своей Родине.

Единство требований к содержанию и уровню подготовки учащихся независимо от форм обучения, видов учебных заведений и их местонахождения.

Реализация вариативности должна быть ограничена различными учебными и методическими пособиями в рамках единой программы в соответствии с теми требованиями, которые предъявляются к учащимся по окончании школы. Выработка единых подходов к методологии отбора содержания и преподавания истории в школе.

Необходимо оптимальное сочетание формационного и цивилизационного подходов. Первый из них хорошо отражает течение времени, преемственность и внутреннюю обусловленность этапов развития, позволяет проникнуть в логику социально-экономических процессов. Второй - как бы дает горизонтальный срез развития человечества в определенную эпоху, показывает взаимодействие и взаимовлияние культур разных стран и народов, позволяет широко применять сравнительно типологическую методику. Сочетание «вертикального» и «горизонтального», формационного и цивилизованного подходов позволяет показать глубину и многогранность исторического процесса. Целостность и логичность изложения исторического материала должны обеспечиваться целевой установкой на воспитание патриота и гражданина. Образовательные функции неразрывно связаны с принципами:

Научная объективность. Она предполагает максимально полный и всесторонний анализ совокупности исторических фактов и явлений без подгонки их под заранее созданные и заданные схемы. Этот принцип важен для изучения каждого исторического сюжета в совокупности его позитивные и негативных сторон. Применение принципа научной объективности дает реальную возможность отойти от политической конъюнктуры, отказываться от неаргументированной критики одних явлений, процессов и безосновательной идеализации других.

Историзм. Он требует рассматривать исторический процесс с точки зрения того, где и когда, вследствие каких причин он возник, как оценивался современниками, как изменялся, развивался, какие результаты были достигнуты в итоге. Фундаментальный принцип историзма предполагает использование совокупности частных методов: проблемно-хронологического, сравнительно-исторического, интегративного, ретроспективного, актуализации.

Построение учебных курсов с учетом возрастных особенностей учащихся.

В начальной школе в процессе эмоционального восприятия учебного материала упор должен делаться:

- на формирование элементарных представлений об истории родной страны;
- на привитие интереса к изучению прошлого;
- на осознание ребенком себя как части своей страны, общества.

На данном этапе речь должна идти о фрагментарном изучении отдельных, наиболее ярких страниц отечественной истории. История, как и любой школьный предмет, имеет свои цели обучения, при определении которых следует исходить, прежде всего, из интересов личности школьника, ее развития. Общественные интересы не должны подавлять интересы личности и тем более превалировать над ними.

Важнейшая специфическая функция обучения истории - это функция социальной памяти. Она делает человека гражданином именно этой страны,

последователем ее традиций и обычаев. В процессе обучения истории формируется историческое мышление личности, ее историческое сознание.

Институтом общеобразовательной школы определены следующие важнейшие цели обучения истории:

- овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества с древнейших времен до нашего времени;
- развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания;

Формирование ценностных ориентации и убеждений, учащихся на основе осмысления идей гуманизма, опыта истории, патриотизма, развитие интереса и уважения к истории и культуре народов.

Исходя из общих целей обучения, определяются более конкретные цели разделов, тем и уроков. Как правило, для выявления учебных целей учитель тщательно анализирует программы, учебник, пособия. Такой анализ содержания исторического материала получил название структурно-функционального.

Под структурным анализом П.В. Гора [53, 54] понимал логическую обработку содержания урока учителем, выделение из его содержания главных исторических фактов, теоретических положений и вытекающих из анализа фактов теоретических выводов и обобщений. Эти выводы и обобщения могут быть сформулированы, а скрыты в фактах и их связях. Функциональный анализ представляет собой определение образовательных, воспитательных и развивающих возможностей выделенных при структурном анализе теоретических положений, выводов и главных исторических фактов урока.

Что же относится к главным историческим фактам? Это факты, оставившие в общественной жизни заметный след, оказавшие на развитие общества значительное влияние. Имея большое историческое значение, главные факты передают основное фактологическое содержание урока. Они воссоздают картину событий, имеющих определяющее значение в развитии исторического процесса. Из анализа главных фактов вытекают основные выводы и обобщения. В содержании и связях главных фактов могут быть

заклочены важные теоретические сведения, необходимые для формирования у учащихся мировоззренческих идей и понятий. Теоретические положения не одинаковы по своей значимости. В них может быть главное и неглавное, подчиненное главному.

Историческое образование 90-х гг. XX в. Государственный образовательный стандарт по истории

С 90-х годов XX века совместно со странами СНГ в Кыргызской Республике начался процесс обучения предмету истории по концентрическому принципу обучения. В этом направлении в 1991 году была разработана “Концепция обучения предмета истории в средних общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях и лицеях) Кыргызстана”. К разработке данной концепции были привлечены ведущие ученые–педагоги, педагоги–методисты средних общеобразовательных учреждений. На основании этой концепции в 1997–году был разработан и утвержден “Стандарт школьного исторического образования Кыргызской Республики”. В вышеуказанных документах курс перехода к концентрическому обучению истории в школе определено обязательной стратегией. В том же 1997 году был разработан и опубликован первый выпуск Программ по школьному историческому курсу для средних общеобразовательных учреждений (школ, гимназий и лицеев) по концентрическому принципу обучения).

Главная цель школьного исторического образования: формирование социально активной, гуманистически направленной личности на основе знания прошлого и заложенных в нем общечеловеческих ценностей; через реализацию целей и задач школьного курса истории достигается освоение содержательных линий предмета, отражающих его системность, преемственность, межпредметные взаимосвязи и т.д.

Основные содержательные линии школьного исторического образования:

1. Историческое время: год, век, тысячелетия, эпоха. Счет лет и периодизация событий и процессов. Цикличность в истории.
2. Историческое пространство-динамика географических, экологических,

этнических, социальных факторов развития человека и общества: изменение геополитической карты мира: карты локально-исторических цивилизаций.

3. Историческое движение:

Человек в истории-развитие его в различные исторические эпохи: потребности, интересы, мотивы действий; восприятие мира, ценности: условия жизни и быта.

Эволюция трудовой деятельности человека, развитие материального производства. Изменение характера экономических отношений между людьми в истории

Общечеловеческие ценности в разные эпохи: этнические общности (племя, народность, нация) и процессы; динамика развития социальных групп, слоев, сословий, классов; процессы образования и развития государств, их исторические формы.

Основные вехи политической истории стран и народов мира. Динамика социальных движений в истории.

История познания человеком окружающего мира, развитие идеологии (религиозные и светские учения), общественной мысли, научных идей.

История культуры народов мира: духовная и материальная культура: многообразие и динамика этических и эстетических систем и ценностей; вклад народов и цивилизаций в мировую культуру.

История отношений между народами, обществами, цивилизациями (соседство, преемственность, завоевания и др.), проблемы войны и мира в истории.

Роль государства в историческом развитии. Особенности исторического развития отдельных цивилизаций и государств. В нашей стране последний стандарт по истории разработан на основе Закона Кыргызской Республики «Об образовании», постановления правительства Кыргызской Республики от 23.07.2004 года «Об утверждении Государственного образовательного стандарта школьного образования Кыргызской Республики» и устанавливает требования государственному обязательному минимуму содержания

образования и уровню подготовки учащихся и выпускников по истории.

В целом стандарт определяет обязательный минимум исторического образования, объем учебной нагрузки по предмету «История», количественные критерии оценки качества обучения. В Госстандарте излагаются основные требования к историческому образованию учащихся в средней школе.

В современной школе ученик получает большую свободу действий в процессе обучения, больше учитываются его индивидуальные способности, возможности, запросы и интересы. На первое постепенно выдвигается вопрос выбора школы, учителя, форм обучения, учебников и пособий, темпов и последовательности изучения исторического содержания.

Осуществляется внедрение программ разных уровней обучения, дающих базовые и углубленные знания, учитывающих развитие интересов обучающихся, в том числе и будущих профессиональных. Все чаще при обучении истории применяется психология, причем как педагогическая, так и историческая, в целях углубленного и осмысленного познания истории

Современные учебные программы по истории, их роль в работе учителя. Структура содержания школьного исторического образования представляет собой перечень курсов истории, изучаемых в школе с 5 по 11 класс. На протяжении последних она менялась неоднократно, но сохраняла в основном линейный принцип обучения, хронологическую последовательность, синхронность курсов. Лишь в 50-е гг. был введен частичный концентризм в построении курсов, но уже на ином уровне. Структура содержания школьного исторического образования и программ для школы постоянно обновляется. Школьные программы являются основным государственным документом для учителя и обязательны для выполнения. Программы начинаются с объяснительной записки, в которой раскрываются цели обучения истории. В основной части по разделам и темам излагается фактический и теоретический материал, составляющий содержание образования. В конце тем приводятся основные идеи, указываются обязательные для усвоения понятия, перечисляются связи внутри предметные, межпредметные, межкурсовые.

Эти связи могут предшествовать изучению нового, сопутствовать и предварять, что рассчитано на перспективу в обучении истории. Методист П.В.Гора [53, 54] выделил две группы тематических связей по истории: 1) связи по горизонтали, под которыми он понимал отношения между важнейшими историческими событиями и явлениями из разных сторон общественной жизни, протекавшими, как правило, в одной стране в определенный период времени; 2) Связи по вертикали, под которыми понимаются отношения между важнейшими однородными историческими событиями и явлениями, протекавшими в разное время и в разных странах. По каждому классу в программах определялись основные умения учащихся, а в конце программ приводился критерий оценки знаний, а также список методической литературы, наглядных средств обучения.

Итак, с 1997–1998 –учебного года 80 процентов средних общеобразовательных учреждений Кыргызской Республики, школы, гимназии и лицеи с кыргызским языком обучения начали переходить на обучение предмету истории по концентрическому принципу.

В общеобразовательных школах Кыргызстана в соответствии с требованиями реформы образования (Закон КР “Об образовании” 1992 г. и Национальная образовательная программа “Билим” 1996 г.) с середины 90–х гг. осуществляется переход от линейной (5–11 к.) к концентрической (5,6–9 и 10–11 кл.) структуре исторического образования. Концентрический принцип изучения истории (и других школьных дисциплин) закреплен Законом КР “Об образовании” принятый Жогорку Кенешом КР 25 апреля 2003 г. При концентрической структуре изучение истории осуществляется на трех последовательных этапах или концентрах. Каждый концентр охватывает весь (или почти весь) курс. Но на каждом последующем этапе с большими подробностями и с большей глубиной в соответствии более старшему возрасту учащихся.

Согласно Закону КР “Об образовании” в средних общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях и лицеях) предмет истории изучается в следующих концентрах.

В первом концентре учащиеся 5–класса изучают пропедевтический (ознакомительный) курс истории Кыргызстана–”Краткая история Кыргызстана”.

Во втором концентре учащиеся 6–9 классов изучают основной, базовый курс истории. Так, как 9–летнее образование является основным и обязательным. В этом концентре и история Кыргызстана, и мировая история с древнейших времен по настоящее время должны изучаться полностью.

В третьем концентре учащиеся 10–11 классов более углубленно изучают основные вехи истории Кыргызстана и мировой истории.

По каждому курсу истории создают учебные комплексы. Под учебными комплексами обычно понимают всю учебно-методическую литературу, наглядные и иные средства обучения по курсу. Основные учебники и пособия для учащихся включены в государственный перечень учебников. Государственный перечень обеспечивает реализацию базисного учебного плана Кыргызской Республики.

Структура и содержание исторического знания.

Главный элемент содержание исторического образования-знания. Они включают в себя сведения, познания в области истории. Знания создают научную картину развития общества, дают представления об исторической действительности и предполагают постижение ее человеком.

Структура исторических знаний включают в себя познание самой исторической науки: ее содержания, способов действия с историческим материалом, теоретических и методологических основ (учение о принципах построения, формах и способах научного познания). В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Само слово факт в переводе с латинского языка означает сделанное, совершившееся. В истории факт рассматривается как некоторый имевший место

фрагмент действительности, конкретной ситуации; факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. Историки также выделяют факт-источник. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, но они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов - это инструмент познания истории. Из множества изученных фактов получается факт-знание.

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. Поэтому при подготовке к урокам нужен отбор основных и опорных фактов, выявление тех из них, которые ученики должны надолго запомнить. Каждый приведенный на уроке факт должен раскрывать сущность вопроса, способствовать уяснению основных теоретических положений.

Значительные единичные факты называются событиями. К ним относятся, например, восстание 1916 года в Кыргызстане, гражданская война 1918-1920 гг. Эти события происходили в конкретных условиях, с участием определенного круга лиц, они строго локализованы в пространстве и времени. Изучение единичных, неповторимых фактов или событий помогает понять и усвоить типичные явления. Исторические явления часто отражают черты, характерные для определенного периода истории или эпохи, например для эпохи крепостничества характерны барщина оброк.

Приемы изучения теоретического содержания учебного материала

К приемам устного изложения теоретического содержания учебного исторического материала относятся объяснение, рассуждение, сравнительная и обобщающая характеристика. *Объяснение* - один из распространенных приемов при изложении главных фактов и теоретического материала. Эта та часть информации, которая должна быть усвоена в виде готовых понятий, суждений, умозаключений, оценок, выводов. При объяснении проводится четкое отделение одного ряда умозаключений от другого, каждый из которых вытекает из анализа фактов. Детально раскрывается сущность исторических фактов, их связи, а также существенные черты исторических явлений.

Другим приемом является прием рассуждения, применяемый при выявлении причинно-следственных связей, существенных черт понятий. Этот прием позволяет показать ученикам ход рассуждений учителя, его размышлений, дать образцы анализа фактов. Учитель как бы ведет мысль учащихся за собой, вовлекая их в активную познавательную деятельность.

Рассуждение начинается и сопровождается постановкой вопросов, что позволяет привлечь внимание учащихся к основному смыслу изучаемого материала. На каждый поставленный вопрос учитель дает несколько альтернативных вариантов, сопоставляет факты и мнения. В результате последовательной постановки вопросов и ответов на логическую цепь вопросов учащиеся без затруднений осмысливают теоретическое содержание учебного материала. Рассуждение может не давать готового вывода.

При изложении теоретического содержания учебного материала применяются сравнительные характеристики. Сравниваются формы государственной власти, типы хозяйств и многое другое. Начиная сравнение, следует выделить существенные сопоставимые признаки исторических объектов; затем сравнить выделенные признаки, найти у них общее, особенное, единичное; в итоге - сделать вывод. Вместе с приемом используются такие средства обучения, как текстовые сравнительные таблицы, учебные памятки.

Совершенно иные задачи у приема *обобщающей характеристики*. Она подводит итог изученному теоретическому материалу, формирует понятия. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явления, самое существенное в нем.

Обобщающая характеристика применяется, когда закончено объяснение сложного исторического события и в обобщенном выводе надо подчеркнуть его сущность или выявить существенные признаки связи. Обобщающая характеристика применяется при индуктивном изложении главных фактов, понятий сжато, в виде перечислении существенных связей и признаков. Например, закончив объяснять сложный материал, в обобщении учитель выделяет сущность события (прием индукции). Поскольку индуктивное

изложение мало вносит в развитые познавательных возможностей учащихся, то при объяснении оно дополняется дедукцией использовать содержание обобщающих характеристик в качестве теоретического знания.

Важным средством изучения теоретического материала является беседа (с ее помощью можно изучать любой материал). Повторительно-обобщающая беседа призвана поднять на более высокий уровень, изученный материал. Аналитическая беседа используется при изучении нового материала, выявлении его сущности и значения. Эвристическая беседа включает проблемные, творческие вопросы.

Современный анализ урока истории. В деятельности учителя истории немаловажное значение имеют результаты проведенных уроков. Проводя уроки, учитель сам себе постоянно задает вопросы о том, что достиг ли его урок положительных результатов и поставленной цели. Присутствие коллег на уроках истории требует от них анализа данного урока. Начинаящий учитель должен в теоретическом плане знать: что означает дидактическая задача урока, в чем заключается содержание этапа, какие условия должен создать учитель, чтобы достичь положительных результатов, в конце каковы показатели для выполнения дидактической задачи.

Мы предлагаем конкретные направления методике педагогического анализа методиста Ю.А.Конаржевского.

Уровневый подход в обучении

Уровни усвоения это промежуточные ступени усвоения. Уровневый подход к обучению очень удобен и поэтому широко используется во всем мире.

Известный психолог И.С.Якиманская определяет усвоение как превращение общественно-исторического опыта в индивидуальное сознание. Следовательно, суть усвоения в его широком смысле заключается в том, что накопленный человечеством опыт или его частица становится достоянием личности, как бы присваивается ею (очевидно, поэтому психологи часто предпочитают термин не «усвоение», а «присвоение»). В обычной жизни «достояние» человека-это то, что он имеет чем может пользоваться и

распоряжаться. Подобно этому в дидактике также «Сделать изучаемое достоянием личности учащихся следует понимать, как возможность актуализировать нужный опыт (знания, методы, подходы и т.п.) активно его использовать в условиях поиска решения задачи или проблемы.

Содержание уровней усвоения в этой системе включает:

1. Воспроизведение знаний.
2. Применение знаний в знакомой ситуации.

Применение знаний в измененной и новой ситуации. В мировой практике широкую известность получила таксономия целей обучения, разработанная коллективом американских ученых под руководством Б.Блума. Она ориентирована на оценку познавательной (когнитивной) области и эмоциональной сферы личности учащегося. Остановимся только на познавательной деятельности учащегося.

Роль педагогической практики для будущих учителей истории

Педагогическая практика является необходимым связующим звеном между обучением в вузе и предстоящей самостоятельной работой по специальности, поскольку в ходе практики студенты приобретают первоначальный опыт педагогической деятельности.

Педагогическая практика направлена на решение ряда важнейших задач в подготовке учителя и совершенствовании его мастерства:

- углубить и закрепить полученные в вузе теоретические знания и научиться, применять их на практике в учебно-воспитательной работе с учащимся;
- вооружить умением, наблюдать и анализировать учебно-воспитательную деятельность, проводимую с детьми;
- научить, опираясь на знания по психологии, педагогике и физиологии школьников, проводить учебно-воспитательную работу с детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- подготовить к проведению различного типа уроков с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность

учащихся;

- научить выполнять функции классного руководителя, работать с коллективами школьников, а также проводить индивидуальную работу с детьми;

- развивать и закреплять у студентов любовь к педагогической профессии, стимулировать стремление к изучению специальных и педагогических дисциплин и совершенствованию своих педагогических способностей с целью подготовки к творческому решению задач воспитания и образования;

- прививать навыки внимательного отношения к охране здоровья школьников.

Таким образом, изучение исследований ученых и анализ сложившейся практики вузовского процесса обучения, собственный педагогический опыт позволили нам выделить основные направления обновления обучения в вузе, систематизировать основные понятия, связанные с интерактивным обучением, выделить и проанализировать различия интерактивного и традиционного обучения и разработать технологию интерактивного обучения в вузе.

Далее опишем значимость, роль содержания предмета “История” в формировании личности будущего выпускника в школе. Так, ценность истории как предмета уникальна, и поэтому она не может быть заменена ни одним другим предметом. Особая важность знания истории, которая определяет ценность этого предмета состоит в том, по нашему мнению, данная дисциплина уникальна по своему влиянию на формирование у школьников системы мышления, она дает возможность обучающимся свободно передвигаться в историческом пространстве, вооружает его знанием исторического опыта, что в конечном итоге позволяет правильно оценивать современные политические и социальные процессы. Кроме того, исторические знания способствуют формированию у школьников собственной точки зрения личности, ее независимых оценок, но вместе с тем учат ценить и уважать мнения других. Исторические дисциплины воспитывают также в личности

такие важные для жизни в современном обществе качества как: широта мышления и мировоззрения, толерантность, гражданская смелость, творческое воображение [92,141].

В итоге же исторические знания готовят молодежь к самостоятельной жизни в современном мире, создают благоприятные условия взаимопонимания между людьми представляющими различные культурные, этнические, лингвистические и религиозные традиции, помогают человеку осознать себя представителем определенной страны и региона. Все это способствует развитию у молодого поколения тех важных навыков, без которых невозможно развитие демократических обществ на современном этапе. Историческое образование должно быть свободно от политического и идеологического влияний; политики, имея свои взгляды на историю не должны использовать ее как инструмент для манипуляций; история является одним из основных источников получения знаний о национальной принадлежности, но в тоже время она должна быть и источником знаний о культурном многообразии. Важность преподавания истории как источника транслирования понимания, сути фактора разнообразия культур; осознания ценности этого разнообразия; приобретения таких навыков как уважения к этническим традициям и умения общаться на основе диалоговых форм в спредставителями разных культур; понимания таких ценностей как взаимоуважение и толерантность [92,141].

Главная цель преподавания истории для учителя школы – воспитание гражданина и патриота, живущего в демократическом обществе, знающего свое прошлое, умеющего анализировать исторические факты, обладающего правовыми, политологическими, экономическими знаниями, уважающего исторические и культурные традиции других наций. Он характеризуется повышенным интересом к анализу методов, с помощью которых через преподавание истории можно представить идею культурного многообразия, как фактора обогащающего, а также проанализировать, каким образом можно интегрировать механизмы межкультурного диалога в процесс школьного преподавания истории, при подготовке учебников и учебных пособий, при

разработке новых программ для системы повышения квалификации учителей истории, а также при анализе тех изменений, которые необходимо внести в современную систему базовой подготовки учителей. Вопросы межкультурного диалога в последние годы неслучайно оказались в центре внимания многих государств, в том числе и Кыргызской Республики, так как их интеграция в историческую науку показала важность соблюдения сбалансированного представления истории не только сконцентрированной на политических сюжетах, но и включающей в достаточном объеме историю культуры, экономики, социальную и повседневную историю. Только в этих условиях ученики смогут получить полную историческую картину. Кроме того, более широкое включение информации по культуре и искусству в курс преподавания истории также дает богатую пищу для разговора о взаимодействиях и обменах, создавая позитивный фон общения между народами и особенно между соседями. Именно подобные блоки информации могут составить основу для новой концепции преподавания истории, представленной прежде всего с точки зрения взаимодействия между различными культурами и странами, тем самым предотвращая возможность создания дополнительных разделительных линий между народами. Очень важно вывести преподавание истории из плоскости исключительно политической истории, основанной на войнах, конфликтах, переделах территорий, особенно учитывая тот факт, что перенасыщенность «военизированной» историей ведет не только к сужению общей исторической картины, но и способствует, как об этом свидетельствуют психологи, развитию у детей различных форм насилия и жестокости [92,141].

В подготовке учителей истории мы считаем важным моментом необходимо правильно и сбалансировано выстраивать учебник по истории. Особое место нужно отдать роли истории искусства и культуры в преподавании истории в школе. нужно чаще использовать примеры из истории повседневной жизни в преподавании истории, что будет способствовать более интересному и яркому стилю обучения. Курс истории, который включает разнообразную информацию из повседневной жизни и истории культуры, дает возможность более полно

рассказать об общечеловеческих ценностях, а также способствует формированию позитивного образа стран, и в особенности, соседних [92,141].

Современные подходы к аттестации по истории выпускников средних школ и аттестации студентов, будущих учителей истории, были представлены в докладе кандидата исторических наук, профессора Джоробекова Туратбека Джоробековича, который обратил особое внимание на необходимость и способы оценивания не только знания дат, фактов, понятий и т. п., но и деятельностных и ценностных компонентов подготовки школьников – умений работать с информацией, обосновывать свои суждения, решать проблемные задачи и др. Отмечены следующие характерные черты письменной экзаменационной работы по всемирной истории и истории Кыргызстана, используемой с 2001 года для проведения Общереспубликанского тестирования (ОРТ) для выпускников средней школы [92,141]:

- экзамен имеет двойное назначение – аттестацию выпускников средней школы и определение уровней их подготовки к поступлению в высшие учебные заведения;

- экзаменационная работа носит комплексный характер, предусматривает проверку всех видов знаний и умений – объективизированных, версионных и оценочных; сочетание заданий с выбором ответа и с открытыми, свободными ответами;

- значительное место в экзаменационной работе занимают задания для работы с историческими источниками (около трети от общего числа заданий);

- задания со свободными ответами предполагают проверку умений систематизировать и анализировать историческую информацию, представлять описание и объяснение исторических событий, рассматривать разные версии и оценки истории. Наряду с вариантом итоговой аттестации по истории, предложенной в материалах общереспубликанского тестирования, в отечественном образовании применяется практика централизованного тестирования учащихся и выпускников общеобразовательных школ. Центр тестирования при Министерстве образования Кыргызской Республики

охарактеризовал существующую с 2000 года систему тестирования школьников (в возрасте 10 лет, 15 лет, 17 лет). Технология тестирования предлагается также для проведения вступительных экзаменов в вузы. При этом было подчеркнуто, что достоинства тестирования заключаются в объективности оценивания, единстве измерительного инструмента, технологичности (возможности быстрой обработки большого числа работ). В то же время была подвергнута критике письменная работа, использовавшаяся при проведении общереспубликанского тестирования экзамена по истории, так как в ней содержались задания для анализа источников, свободных ответов. Многих преподавателей истории и представителей центра тестирования интересуют не совсем правильная постановка вопросов и содержание учебников по истории Кыргызстана, в связи с чем возникает ряд вопросов на которые сложно дать однозначный ответ [92,141]:

1. Какие результаты образования мы проверяем – формальные знания или умения работать с историческим материалом, компетентности? Какие результаты можно проверить с помощью тестирования? Является ли ОРТ единственной объективной формой оценки?

2. Какое значение имеет ОРТ для управления качеством образования?

3. Какие проблемы в содержании и процедуре проведения ОРТ были выявлены в ходе эксперимента?

В ходе дискуссии мнения участников семинара разделились. Одни выступали за проверку только знания фактов. Другие указывали на недостаточность этого, необходимость выявления деятельностных и компетентностных слагаемых подготовки учащихся. В этой ситуации особенно важной оказалась возможность сопоставления и обобщения опыта решения названных вопросов педагогами разных стран. Соответственно, проверяются не столько знания отдельных фактов, сколько навыки работы с источниками исторической информации, умения логически непротиворечивого изложения, аргументации и т. д. В работах учащихся оцениваются способности применять знания, анализировать источники, компоновать и излагать материал. Оценка

осуществляется экспертным путем на основе специально разработанных индикаторов. Особенно важным они назвали опыт проведения экзаменов по истории, в которых преобладают задания для работы с источниками, со свободным ответом. В конечном счете участники семинара признали, что соотношение проверяемых знаний и деятельностных компонентов нельзя выразить формулой “или” – ”или”, лучше использовать формулу “и” – “и”. Участники семинара признали материалы, используемые для проведения государственного экзамена, в целом отвечающими задачам комплексной оценки подготовки выпускников школы. При этом представители структур управления образованием подчеркнули, что требования и процедура государственных экзаменов напрямую соотносятся с целями, содержанием и технологиями работы педагогов. Так, невозможно ориентировать учебный процесс на личностное развитие и компетентностную подготовку учащихся, если экзамен направлен на проверку только знания определенной суммы фактов. Вместе с тем подчеркивалось, что введение единых экзаменов предъявляет более строгие требования к организации и методическому обеспечению учебного процесса, к подготовке будущих учителей в педагогических вузах, “дисциплинирует учителей”, ориентирует их на применение современных технологий. Было отмечено, что требуется больше внимания к тому, чтобы школьники учились работать с историческими документами, пока школы не всегда располагают достаточными материалами для такой работы.

Авторским видением по совершенствованию содержания историко-педагогического образования является введение единых государственных экзаменов в школах Кыргызской Республики [92,141]:

- укрепление единого образовательного пространства при расширении открытости, демократического характера образовательной системы;
- конструктивное взаимодействие практики аттестации и оценки достижений школьников с другими составляющими образовательной системы – целеполаганием, содержанием образования, организацией учебного процесса;

- возможности экспериментальной проверки комплексных контрольных и измерительных материалов по истории, обращенных как к знаниям, так и к деятельностным элементам подготовки школьников;

- продвижение в сближении позиций средней школы и высших учебных заведений в требованиях к исторической подготовке выпускников школы;

- получение широкой, разноплановой и сопоставимой информации о результатах образовательного процесса в школах страны;

- возможность анализа и самооценки опыта итоговой аттестации в международном контексте.

К проблемам, выявившимся при проведении общереспубликанского тестирования (ОРТ), отнесены: а) отсутствие должным образом подготовленных экспертов для проверки и оценки письменных работ; б) недостаток у учащихся навыков работы с основными типами заданий, включаемых в экзамен. С целью совершенствования методологии и практики государственной аттестации и оценивания результатов школьного образования нужно обратить больше внимание [92,141]:

- в экзаменационной работе заданиям для свободного ответа (работа с источником, эссе) – их формам, отбору, критериям измерения и оценки ответов учащихся.

Практика проведения государственного экзамена, также будет продолжаться. При этом предполагается совершенствование как содержания экзаменационных работ, так и системы оценивания ответов экзаменуемых.

В числе позитивных изменений, проявившихся в учебниках истории, изданных с начала 21 века, можно назвать следующее:

- обогащение аксиологических, оценочных аспектов в большинстве учебников, рассмотрение событий и личностей с позиций исторического диалога;
- совершенствование исторического содержания, а главное – познавательного инструментария учебников истории для старшей

ступени средней школы (10-11 классы, возраст учащихся – 16–17 лет);

- в этих учебниках более широко представлены исторические источники, изобразительные материалы, предлагаются развернутые системы вопросов и заданий для организации разносторонней познавательной деятельности старшеклассников.

После исследования многих материалов хотелось бы продолжать работу над вопросами подготовки, издания и использования в школе учебников истории. Они по-прежнему остаются актуальными для отечественного образования [92,141].

1.3. Современные тенденции в формировании общефессиональных компетенций будущих учителей истории

Проблема формирования компетенций у будущих учителей на сегодняшний день настолько актуальна, что является предметом исследования многих работ по педагогике, психологии, социологии, философии.

Несмотря на то, что парадигма компетентностно-ориентированного обучения закреплена в нормативных и правовых актах, которые регламентируют образование на всех его уровнях, на сегодняшний день на уровне практической реализации, недостаточно проработаны многие его аспекты.

Отметим, что учебный процесс вуза, несмотря на обучение на компетентностно-ориентированной основе, всё также имеет чёткую структуру дисциплин, строгое календарное планирование, виды оценивания, которых недостаточно для определения уровня сформированности заданных в стандартах компетенций, наряду с чем, прослеживается формальный подход к реализации методологии компетентностного подхода и, тем более, к формированию компетенций будущего педагога, в том числе и по профилю «История».

Анализ таких отечественных нормативных и правовых источников как «Общереспубликанский классификатор занятий 009-2019», Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, а также анализ проект «Тюнинг», в котором приняло 15 вузов Центральной Азии, в том числе Кыргызская Республика, позволил нам фрагментарно описать «компетентностный портрет» работающего в современных условиях учителя истории (Таблица 1. 2).

Стоит отметить целевые ориентиры вышеуказанных документов:

– «Общереспубликанский классификатор занятий 009-2019», входя в состав Национальной системы стандартизации Кыргызской Республики, разработан в целях «перехода КР на принятую в международной практике систему учёта и статистики, исходя из требований рыночной экономики», предназначен для выполнения ряда функций, среди которых «выполнение аналитических исследований».

– Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», утвержденный приказом МОН КР «Об утверждении

государственных образовательных стандартов ВПО» № 1179/1 от 15.09.15 года. Согласно Закону КР «Об образовании» [83], статье 5, «определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускника, формы документов, удостоверяющих освоение обучающимися определенных образовательных программ».

– Проект ТЮНИНГ, реализуемый в рамках Консорциума TuСАНЕА («Центрально-Азиатская сеть обеспечения и гарантии качества»), который реализовывался в Кыргызстане и в других странах Центральной Азии, соучастниками данного Консорциума были 5 министерств образования и науки, в том числе и МОН КР, имел целью на основании методологии TUNING разработать перечень компетенций будущего выпускника, разработку подходов, методов, инструментов оценивания к формированию данных компетенций, а также методических материалов, обеспечивающих данные процессы.

Таблица 1.2. – «Компетентностный портрет» учителя истории

№ п/п	Общереспубликанский классификатор занятий 009-2019	ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование»	Центрально-Азиатский и Европейский проект «TUNING»
1	Способность постановке чётких целей уроков, тем и уведомление о них обучающихся	Способен планировать учебные занятия по предмету с учетом специфики тем и разделов программы в соответствии с учебным планом (ПК6)	Знание национальной истории как части мировой культуры (ПК10)

2	Способность подготовки материалов к классным занятиям	Умеет ставить задачи по собственному развитию на основе проведенной профессиональной рефлексии (ПК7)	Критическое понимание отношения между текущими событиями, процессами и прошлым (ПК1)
3	Способность применять методы обучения в соответствии с образовательными потребностями и потребностями обучающихся	Способен осуществлять педагогическую деятельность, используя интерактивные формы и методы обучения (ПК8)	Способность понимать проблемы и темы национальной историографии (ПК4)
4	Способность осуществлять контроль за поведением обучающихся	Способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, в политической организации общества (ПК11)	Развитие навыков и способностей к научно-исследовательской деятельности (ПК13)
5	Способность осуществлять оценку успеваемости	Способен использовать элементы	Способность приобретать новые знания, используя

	обучающихся	цивилизованного подхода при анализе исторического процесса, способен анализировать исторические факты, устанавливать причинно- следственные связи (ПК12)	современные ИКТ (ПК20)
6	Способность к применению КИМов для определения уровня сформированности образовательных результатов обучающихся	Способен выделять особенности и характер исторического развития Кыргызстана как части мировой истории (ПК13)	Критическое понимание отношения между текущими событиями, процессами и прошлым (ПК1)
7	Способность осуществлять аналитический отчёт об учебной и воспитательной деятельности обучающихся	Умеет диагностировать уровень развития учащихся (умственное, социальное, моральное и т.д.) (ПК9)	Понимание различий в историографическом наблюдении в различных периодах и контекстах (ПК2)
8	Навыки работы с родителями в проведении	Умеет самостоятельно выбирать	Понимание и уважение национальных и

	родительских собраний	образовательные программы, подбирает к ним дидактические материалы и умеет их использовать после адаптации в учебном процессе на основе педагогической рефлексии (ПК5)	общечеловеческих ценностей (ПК3)
9	Способность к планированию профессиональной общественной деятельности в условиях школы мероприятий	Способен осуществлять педагогическую деятельность, используя интерактивные формы и методы обучения (ПК8)	Способность использовать терминологию и технические приемы, принятые в исторической науке на родном и иностранном языках (ПК5)
10	Навыки разработки и совершенствования учебных программ	Владеет способами решения методических проблем и способен применять технологии оценивания качества обучения (ПК2)	Способность использовать механизмы поиска информации, такие как библиографический набор, архивный инвентарь (ПК6)
11	Навыки разработки	Готов использовать	Способность

	учебных преподаваемых предметов	психолого-педагогические компетентности Для решения профессиональных задач и способен использовать результаты педагогических исследований в профессиональной деятельности (ПК1)	использовать технику побора исторических дат (ПК7)
12	Способность к поддержанию порядка в школе и координации поведения обучающихся в школе	Способен формировать оптимальные условия для образовательного процесса в соответствии с принципами личностно-ориентированного образования и образования для устойчивого развития (ПК3)	Знание национальной истории (ПК10)
13	Способность к анализу уроков	Владеет способами, техникой, методикой и	Знание и применение дидактики истории

		приемами социализации обучаемых и способен создавать условия для профессионального самоопределения обучающихся (ПК4)	(ПК21)
	и др.	и др.	и др.

Вышеуказанный перечень позволяет нам отметить высокую профессиональную значимость каждой из компетенций, яркую профильную принадлежность к учителю истории, а также практико-ориентированную направленность на основные и ведущие области учительской деятельности: планирование и оценивание; отбор и конструирование содержания, владение методами активного обучения; повышение профессионального уровня; создание мотивирующей образовательной среды.

Однако, сегодня парадигма образования во всём мире изменилась, фокус целевых ориентиров сместился с вкладов и разработки в содержание образования на образовательные результаты. Правительства многих стран в унисон об этом заявляют, так как данные экономических результатов неопровержимо свидетельствуют о том, что именно образование играет ключевую роль в обеспечении роста экономики и социального прогресса [127].

Майкл Барбер, убедительно аргументирует факты получения выгоды от образования, т.к. в 21 веке все виды занятости требуют высокого уровня сформированности самых актуальных и востребованных компетенций, а это значит – и высокого уровня образования в целом. И консолидация всех правительств мира в этом вопросе, вполне оправдана: экономический успех, социальное единство и сплочённость. Но чтобы этого добиться требуется тотальный контроль за всеми процессами образования. Как следствие –

тенденция к унификации, транспарентности, гибкости образовательных программ. Исследователь отмечает особенность современного образования: приоритетна не академическая успешность, а успешность в трудоустройстве, как главный показатель высокого роста на рынке трудоустройства. Наряду с чем, важно в условиях непрерывного профессионального навыка будущим специалистам иметь дополнительные навыки, позволяющие быть востребованными, занятыми в гибкой экономике 21 века. Особую ценность для нас представляет заключение Майкла Барбера о том, что мы, педагоги, должны формировать у выпускников такие умения, навыки и способности, которые выходят за рамки академических показателей, так как, осуществляя «start-up» в рамках своей профессиональной деятельности, молодой специалист может столкнуться с быстро прогрессирующими, динамично растущими инновациями, к которым академическое сообщество сформировать готовность не успело [127].

Выделим тенденции, декларируемые Майклом Барбером [127]:

1. Тенденция образовательных систем мира ориентировать все процессы на образовательные результаты.
2. Положительная корреляция роста экономики и построения непротиворечивого общества от образования.
3. Мировая тенденция оценивания результатов региональных и муниципальных систем образования.
4. Комплексный подход к оценке образовательных программ и результатов регионов.
5. Идея эффективности в усовершенствовании продуктов и усилению их воздействия на успешный процесс обучения во всем мире.
6. Динамика роста международных сопоставительных исследований школьных систем в противовес университетским. Мировые рейтинги демонстрируют вклады в университеты, но не результаты обучения.
7. Разработка измерительных инструментов, позволяющих отслеживать, понимать и выявлять трудности в достижении образовательных

результатов обучающихся, что может послужить началом «образовательной революции».

8. Главная цель ближайших исследований – разработка измерительных инструментов, позволяющих измерить воздействие тех продуктов, которые мы в образовательной системе производим: от университета до учебника.

Майкл Барбер, являясь главным советником крупнейшей в мире образовательной компании «Пирсон», актуализирует процесс оценивания образовательных продуктов на основе «рамки эффективности», которая позволяет проверить полученные планируемые образовательные результаты и определить их прирост в проекции на ожидания.

Особенность «рамки эффективности», в том, что она состоит из 4-элементов [127]:

Первый элемент: Замысел/Дизайн продукта – Маркетинг – Выпуск и распространение продукта – Прогноз образовательных результатов.

Второй элемент: Исследования, подтверждающие возможность достижения ожидаемых результатов – Формулировка индикаторов достижения результатов.

Третий элемент: Планирование процессов по достижению ожидаемых результатов.

Четвёртый элемент: Ресурсы для решения задач – Потенциальные клиенты, использующие продукт – Потенциал для активизации продукта.

Так, исследования Майкла Барбера отражают стратегию совершенствования образовательной системы в подготовке учителя, деятельность которого должна отличаться эффективностью не просто процессов, а эффективностью в достижении образовательных результатов.

Инновационную трансформацию экономики России также связывают в корреляционной зависимости от образовательных процессов. Так, Гершенкрон А., в качестве реальных «агентов развития образования» выделяет: государство,

бизнес-сектор, корпус менеджеров и позиционирует следующие идеи для наступающих тенденций в образовании [124]:

1. Формирование образовательной среды на основе лучших педагогических, психологических и управленческих образовательных практик.
2. Введение институциональной меры, обеспечивающей условия развития всей системы образования – отмена диплома государственного образца.
3. Нивелирование роли государства в развитии образования за счёт изменения форм обучения, процессов диверсификации, процессов финансирования образования, мультипликации в предоставлении образовательных услуг.
4. Формирование рынка негосударственных образовательных услуг в сфере новых массовых специальностей.
5. Идеология непрерывного профессионального образования и развития педагога, основанная на технологических платформах образования.

Так, следствием возможных преобразований, указанных выше, в проекции на формирование компетенций будущего учителя может быть:

- самостоятельность высших учебных заведений в определении перечня компетенций, необходимых будущему учителю, в том числе и учителю истории;
- самостоятельность в разработке образовательных программ и учебных планов;
- осуществление подготовки будущего учителя путём применения дистанционных образовательных технологий;
- самостоятельное формирование образовательной траектории обучающимися, позволяющее осваивать краткосрочные бесплатные курсы, размещенные на платформах массового он-лайн образования;
- появление новых независимых провайдеров образовательных услуг;
- появление формального и неформального образования, способствующего непрерывности профессионального развития.

Следует отметить, что современная практика перечисленных тенденций уже осуществляется, внедряется, пилотируется и темпы реализации данных процессов динамично растут, что отодвигает назад классические модели формирования будущего учителя, основанные когда-то на «зуновском» подходе, на профессиограммах и на разрабатываемых современных профстандартах педагога.

Современные исследователи проблем глобального образования 21 века Максим Арзумян, Павел Лукша и др. [[http:// pt.slideshare.net](http://pt.slideshare.net)], осуществляя анализ опыта лучших мировых практик в образовании выделяют следующие тенденции, диктуемые экономикой и обществом 21 века:

1. Обучение на протяжении всей жизни.
2. Приоритет в формировании будущих педагогов: творческих способностей и эмпатии.
3. Формирование навыков, формирующих базовую грамотность 21 века: «управление вниманием, информационная гигиена, программирование, эмоциональный интеллект, сотрудничество, креативное и критическое мышление, здоровый образ жизни, финансовая грамотность, этика и др.».
4. Возникновение спектра новых профессий, основанных на «зелёной экономике»: «зеленый город, здоровый город, взаимосвязанный город».
5. «Сетецентричная» система образования из разных провайдеров.

Исследователи выделяют следующие принципы современной педагогики и организации образовательной среды [[http:// pt.slideshare.net](http://pt.slideshare.net)]:

- переход к учебным процессам, основанным на принципах сотрудничества, в противовес соперничеству;
- самостоятельный выбор персонализированной образовательной траектории обучающимися;
- менторство/наставничество в достижении качества обучения;
- построение обучения на основе проблемного подхода и существующих жизненных вызовах;
- смешанная педагогика («blended»).

Таким образом, можно констатировать, что необходимые изменения для преобразования системы образования и трансформации её в соответствии с глобальными изменениями на уровне целей и задач образования, на уровне организации учебного процесса, на смене ролей педагога и обучающегося.

В качестве потенциальных результатов исследователи видят [<http://pt.slideshare.net>]: коммерциализацию образовательных ресурсов, государственно-частное партнерство, создание инкубаторов инновационных предприятий при образовательных организациях, появление новых современных оборудований, создание студенческих сетевых команд, возникновение смешанных типов преподавания.

Наряду с чем, авторы предлагают компетентностную модель современного выпускника [<http://pt.slideshare.net>], который должен обладать следующими видами компетенций (Рис. 1.7).

Прогресс НТР (научно-технической революции) сегодня ярко очевиден, так как динамика развития науки и техники демонстрирует качественный рост, который изо дня в день преобразовывает производительные ресурсы того или иного социума.

Начало НТР принадлежит середине XX годов. Удивительно, но существует прямая корреляция между развитием науки, которая превращается в ведущий фактор производства и способствует трансформации индустриального общества в постиндустриальное, и образованием. Корреляционная зависимость проявляется в том, что чем выше научно-технический прогресс, тем выше требования к образовательной системе, а именно к выпуску её «продуктов» на каждом уровне компонента образовательного процесса [<http://dic.academic.ru>].



Рис. 1.7. Виды компетенций современного выпускника

Ряд исследователей выделяют различные этапы в научно-техническом развитии общества [<http://www.grandars.ru>, <https://ru.wikipedia.org>]:

- I. Этапы информационного прогресса по *Тоффлеру Э.*:
 - 1) Аграрный, характеризующийся переходом на земледелие.
 - 2) Индустриальный, характеризуется развитием промышленной революции.
 - 3) Информационный, характеризующийся развитием на знании.
- II. Этапы информационно-технологического прогресса по *Ракитову А.И.*:
 - 1) Язык
 - 2) Письменность
 - 3) Книгопечатание
 - 4) Телеграф, телефон
 - 5) Компьютер, Инет
- III. Этапы информационно-технологического прогресса по *Беллу Д.*:

- 1) Изобретение паровой машины (18 в.)
- 2) Изобретения в области электричества и химии (19 в.)
- 3) Изобретение в области компьютеризации (20 в.)

В 2016 году в январе месяце в Давосе проводился очередной Всемирный Экономический Форум, инициатором и организатором которого является профессор Женевского университета Клаус Шваб. Лейтмотивом данного форума была Четвёртая технологическая революция и прогнозирование сценариев дальнейшего развития экономики, политики и общества, влияние технологической революции на все сферы человеческой жизни [<http://www.grandars.ru>].

Высокоскоростной темп развития технологической революции оказывает своё влияние и на мировые образовательные системы, главным «продуктом» которых выступает компетентный специалист. Из года в год изменяются требования к формированию и развитию компетенций будущего выпускника вуза, достижение которых возможно только при постоянном совершенствовании, непрерывном саморазвитии, регулярном повышении квалификации.

Мировые образовательные системы выделили топ-10 по высокому рейтингу компетенций, которыми должен обладать выпускник. Однако, наблюдается тенденция к их изменению в каждые 5 лет (Таблица 1.3) [<https://www.forbes.com>]:

Таблица 1.3. – Топ-10 компетенций выпускника университета

№	2015 год	2020 год
1	Комплексное решение проблемы	Комплексное решение проблем
2	Кооперация	Кооперация
3	Управление персоналом	Критическое мышление
4	Критическое мышление	Креативность
5	Переговоры	Управление персоналом
6	Качественный контроль	Эмоциональный интеллект

7	Сервисная ориентация	Суждение и принятие решений
8	Суждение и Принятие решений	Сервисная ориентация
9	Активное слушание	Переговоры
10	Креативность	Когнитивная гибкость

В странах постсоветского пространства перечень вышеуказанных компетенций формирует прогноз к 2020 году на четверку ключевых компетенций, которые получили название 4К [<https://ioe.hse.ru>]:

1) Владение навыками **К**ритического мышления и способностью к его проявлению (умение ориентироваться в информационном пространстве, способность к распознаванию и анализу причинно-следственных связей, способность к выбору и поиску решений, способность к аналитической рефлексии).

2) Готовность к проявлению **К**реативности в осуществляемых видах деятельности (способность к всесторонней оценке процессов и явлений, способность к принятию нестандартных решений, умение управлять своим психоэмоциональным состоянием, способность к разрешению проблемных задач).

3) Способность осуществлять **К**оммуникацию на уровне разных сторон общения (коммуникативной, интерактивной, перцептивной)

4) Способность к **К**ооперации/Сотрудничеству, умение осуществлять целеполагание, определять способы достижения поставленных задач, умение распределять функциональные роли и оценивание ожидаемых результатов.

Так, Брун И. [<https://ioe.hse.ru/monitoring/news/202975137.html>] описывая компетентностную модель 4К, констатирует, что этими компетенциями должна обладать каждая личность, мотивацией которой должен быть не только карьерный рост:

- **критическое мышление** представлено тремя компонентами: *аналитический* (оценивание фактов и аргументов), *синтетический* (развитие логики собеседника, формирование собственной позиции),

общий компонент (понимание причинно-следственных отношений, умение выразить и объяснить свои умозаключения);

- **креативность** – тремя составляющими: любознательность, воображение, сопротивление преждевременному завершению;
- **коммуникация и кооперация** – тремя составляющими: анализ и оценка взаимодействия, работа в команде, способность выстраивать диалог.

Так, вышеизложенное позволяет нам прийти к выводу о том, что актуализируемые в мировом образовательном пространстве навыки 21 века, выраженные в компетенциях, которые должны формироваться в процессе образования на протяжении всей жизни, действительно актуальны и могут оказать существенное конструктивное воздействие на развитие личности, а значит и на совершенствование общества, что обеспечит качество жизни в целом во всех ее сферах (образовательной, экономической, социальной, политической).

Таким образом, качество жизни человека определяется уровнем экономики в стране, которая, в свою очередь, коррелирует с уровнем развития образования. Уровень образования тем выше, чем выше уровень сформированности компетенций, который и является главным индикатором его достижения.

Классификация вышеизложенных компетенций позволила прийти к выводу о том, что «Четвёртая научно-техническая революция», демонстрирующая информационно-технологический прогресс, диктует типологию компетенций, востребованных в том или ином промежутке времени человеческого развития.

Вектор современных тенденций в формировании общепрофессиональных компетенций учителя направлен не только на формирование на основе комплексного подхода предметных компетенций, но и общепрофессиональных, в качестве которых выступают универсальные и ключевые компетенции, что даёт основание утверждать актуальность и востребованность трансформации и формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей, в

том числе и истории, в формате направлений современных образовательных тенденций и происходящих процессов глобализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО 1 ГЛАВЕ

1. Теоретико-методологическую основу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории составили труды в области педагогики, психологии, нормативные источники в области образования, а также концепции научной школы компетенций И.А. Зимней, научной школы профессионального развития Э.Ф. Зеера, теория моделирования целостного педагогического процесса А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, теория построения урока Леднева В.С., зарубежные теории мотивации достижений Дж. Уайта, Д.К. Макклелланда, Дж. Равена, Л.М. и С.М. Спенсеров, теория управления в образовании М. Барбера, которые явились основой для определения ведущих тенденций в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории является важным процессом в подготовке профессиональных выпускников, которые должны обладать не только перечнем компетенций, обозначенных в рамках ГОС ВПО, но и соответствовать общемировым требованиям для выпускников вузов. Данные требования отражены в образовательных документах межгосударственного значения, реализуемые в странах СНГ. При этом важно разработать современные механизмы по реализации данного процесса, которые бы отвечали требованиям базовых навыков 21 века в контексте человеко-центрированного образования на протяжении всей жизни.

Классификация вышеизложенных компетенций позволила прийти к выводу о том, что «Четвёртая научно-техническая революция», демонстрирующая информационно-технологический прогресс, диктует типологию компетенций, востребованных в том или ином промежутке времени человеческого развития.

2. Историографический обзор анализа исследователей по проблеме современного состояния и модернизации содержания исторического образования, показал, что существуют несколько внешних и внутренних факторов, влияющих на ее развитие. К числу первых относятся, переходное состояние самого общества, находящегося в стадии социально-экономической и политической трансформации. В этой обстановке недоверие значительной части общества к прежним схемам перемежается с восприимчивостью к псевдоисторическим и внешне эффектным, но далеким от науки "открытиям" и построениям. Альтернативой им служит зачастую, увы, не добротная современная научная продукция, а перепечатки различных трудов. К числу вторых, развиваются тенденции превращения истории в элемент "медийной культуры", чему активно и успешно содействуют средства массовой информации. Используя растущий и неудовлетворенный интерес общества к собственному прошлому, формируется жанр продукции, который можно обозначить как "история на продажу", где переплетаются выступления членов академического сообщества с разными интерпретациями, а нередко, и прямой вульгаризацией. Все эти негативные явления, неверно интерпретирующие содержание исторического знания, могут пагубно повлиять на мировоззрение и восприятие истории будущих выпускников школы, а далее – выпускников вузов, что требует соблюдения всех принципов объективного рассмотрения содержания исторической науки. Важен учет глобальных, геостратегических задач, стоящих перед обществом и государством. Современная историческая наука отличается от исторической науки всех предшествующих эпох тем, что она развивается в новом информационном пространстве, заимствуя из него свои методы и сама влияя на его формирование. Сейчас на первый план выходит задача не просто написания исторических трудов на ту или иную тему, а создание верифицированной истории, проверяемой большими и надежными базами данных, создаваемыми усилиями творческих коллективов. Особую роль в настоящее время играют создаваемые коллективами ученых банки и базы данных, становящиеся основой обобщающих научных публикаций. И этот

процесс мы считаем очень важно учитывать в процессе подготовки будущих учителей истории.

3. Мировые тенденции в подготовке будущего педагога: тенденция образовательных систем мира *ориентировать все процессы на образовательные результаты*; тенденция, демонстрирующая *корреляцию роста экономики и непротиворечивость потребителей образовательных услуг*; тенденция *комплексного подхода к оцениванию результатов систем образования* путем применения измерительных инструментов; *динамика роста международных сопоставительных исследований школьных систем в противовес университетским.*

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

2.1. Методологические подходы как приоритетные направления в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории

Методологический уровень диссертационных исследований, как считает Мамбетакунов Э.М., определяется степенью их соответствия некоторым требованиям: к планированию исследования с логическим выстраиванием содержания, к процессу исследования, к понятийному аппарату исследования, к реализации и аргументированию/обоснованию стратегических этапов исследования, к ожидаемым результатам исследования [130, 108 с.].

Замысел нашего диссертационного исследования в разработке научно-педагогических основ, а именно – в разработке главных положений, которые научно и методически детально регламентируют процессы организации и формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Этапами нашего исследования, определившими его замысел, явились [115, 116, 123, 124, 460 с.]:

I. Выбор проблемы и темы. – Определение объекта и предмета, целей и задач. – Прогноз результатов исследования в формате сформулированной гипотезы.

Проблема: Какова сущность формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, методологическая и теоретическая основа, методическое и содержательное обеспечение и педагогические условия формирования в контексте новой парадигмы образования Кыргызской Республики процессов глобализации образования.

Тема: «Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории». Формулируя тематику нашего исследования, мы уточнили проблему, очертили рамки исследования: Формирование – Общепрофессиональные компетенции – Учителя истории, а также конкретизировали основной замысел нашего исследования.

Объектом исследования является процесс обучения в образовательной организации высшего профессионального образования.

Предметом исследования является процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Далее последует описание объекта и предмета нашего диссертационного исследования.

II. Выбор методов и разработка методики исследования. – Проверка гипотезы путём проведения различных видов эксперимента. – Процесс исследования. – Формулировка выводов, их апробация и уточнение. – Аргументация выводов и формулировка рекомендаций.

Предмет исследования способствовал формулированию *цели и задач*, которые описаны в научном аппарате нашего исследования.

Кузнецов И.Н., описывая методологию и методику научного исследования [115, 116, 123,124 С. 67-69], отмечает ярко выраженную индивидуализированность в процессе отбора методов исследования, а также нетерпимость к жестко регламентированным правилам и предписаниям в их применении и отборе. Автор справедливо считает, что упорядочить выбор методов – это минимальный процесс, важно данные методы систематизировать в определенную конструкцию в проекции на предмет исследования.

Наряду с вышеуказанным Кузнецов И.Н. [115, 116, 123,124 460 с.] уточняет, что достоверность выводов исследования может обеспечиваться соблюдением определенных условий:

- Уточнить внешние явления проявления (в нашем случае: современное состояние) процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
- Определить критерии и показатели уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
- Соотнести методы/методики исследования по процессу формирования компетенций будущих учителей истории в целом.
- Разработать порядок применения методов/методик формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Далее мы опишем совокупность методов, которые использовали для каждого этапа нашего исследования.

III. Внедрение результатов диссертационного исследования в практику. Нами сформулированы «Выводы и рекомендации» по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, которые изложены в диссертации и автореферате (отражены в соответствующих разделах).

На основе вышеизложенной констатации осуществляемых нами процессов в области методологии исследования, далее конкретизируем *объект и предмет* нашего исследования, *методологические подходы* к процессу формирования общепрофессиональных компетенций (§ 2.1), а также *методы исследования* (§ 2.2.).

Процесс обучения в образовательной организации высшего профессионального образования, т.е. объект нашего исследования, регламентируется нормативными и правовыми актами высшего профессионального образования Кыргызской Республики. На уровне *регламентации и организации* учебного процесса в Кыргызстане функционируют 2 документа: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [55] и Сборник нормативных

документов по применению кредитной системы в Кыргызской Республике [155, 32 с.].

В 2011 году в Кыргызской Республике была реформа высшего профессионального образования, на основе которой был осуществлён переход на двухуровневую структуру обучения: бакалавриат и магистратура, что повлекло за собой ряд изменений [155, 32 с.]:

- переход от концентрической системы обучения к линейной;
- трансформацию личностно-ориентированного подхода в компетентностный;
- формулирование ожидаемых результатов из знаний, умений и навыков в компетенции и компетентности;
- от 5-балльной оценки к 7-ми буквенной/многобалльной;
- от традиционного оценивания к формативному и суммативному видам оценивания;
- от традиционного обучения к кредитной технологии обучения;
- и др.

Процесс обучения в вузе при кредитной технологии обучения имеет свои особенности [155, 32 с.]:

- нормативные документы, регламентирующие учебный вузовский процесс: ГОС ВПО, Базисный учебный план, Рабочий учебный план, а для студентов – Индивидуальный план студента;
- 1 академический час = 50 минут;
- 1 кредит = 30 академическим часам;
- трудоёмкость осваиваемых студентами образовательных программ составляет – 240 кредитов за 4 года, т.е. по 60 кредитов в год;
- каждая дисциплина из учебного плана имеет присвоенный ей кредит, кроме «Физической культуры»;
- длительность обучения в год варьируется от 32 до 36 недель;
- длительность семестра – от 16-18 недель;

- типология изучаемых студентами дисциплин разделяется на 3 группы: обязательные и последовательные, обязательные и непоследовательные, по выбору.

Следует отметить, что в учебно-методической системе вуза, обеспечивающей и сопровождающей учебный процесс, создана инфраструктура, которая значительно облегчает адаптацию, ориентацию и поддержку индивидуальной траектории студентов: Офис Регистратора, Служба академических консультантов, Координаторы по системе кредитов (в некоторых учебных заведениях: тьюторы, эдвайзеры).

Наличие Индивидуального плана студентом даёт возможность спроектировать собственную образовательную траекторию путём планирования изучаемых дисциплин, которое он может осуществить в установленные вузом сроки (до середины сентября – первокурсникам, до конца мая – студентам последующих курсов).

Далее, в проекции на ГОС ВПО наряду с вышеуказанными особенностями, опишем особенности содержания процесса обучения в вузе студентов по направлению «Социально-экономическое образование» (профиль «История»):

- перечень предметных дисциплин по профилю: базовой части Б.1. – «Отечественная история», базовой части Б.3. – «История кыргызской государственности», профильные дисциплины – 20 наименований [55, С. 142-153];
- перечень используемых нами дисциплин для формирования общепрофессиональных компетенций: базовые дисциплины Профессионального цикла Б.3. – «Педагогика», «Психология»;
- перечень других дисциплин, способствующих формированию указанных универсальных и профессиональных дисциплин.

Следует отметить еще одну положительную особенность современного учебного процесса в вузе: обязательство кафедры обеспечить студентов учебно-методическими комплексами по изучаемым дисциплинам, в которых должны

отражаться: цель, задачи курса, тематический план курса, лекционный материал, разработки семинарско-практических занятий, задания для СРС, тестовые задания, приложения разного характера.

Несмотря на инновационные структурные изменения учебного процесса с введением кредитной системы, которые приняты постановлением Правительства Кыргызской Республики в 2011 году, сохранились традиционные дидактические требования к организации учебного процесса в целом:

- принципы научности, учёта возрастных особенностей, последовательности, системности, преемственности, связи теории с практикой, доступности, наглядности, прочности и др.;
- безотрывно от обучения должен осуществляться процесс воспитания, т.е. воспитывающий характер обучения;
- учёт закономерностей обучения и воспитания;
- и др.

Современная дидактика наращивает принципы обучения, в качестве которых актуализируются следующие: объективности, прикладной направленности, сознательной активности, гражданственности, эмоциональной окрашенности, способствующей вызову мотивации к учению и др.

Анализ процесса обучения в вузе, несмотря на происходящие реформы, всё так же продолжает оставаться в большей степени традиционным. Далее аргументируем сказанное.

Традиционность процесса обучения характеризуется широко используемой лекционно-семинарской формой обучения, когда материал преподносится лектором студентам, а затем закрепляется на семинарско-практических занятиях. *Несмотря на многообразие разных видов лекций: вводные, проблемные, обзорные и т.п., всё-таки основным недостатком выступает активная позиция лектора в форме монолога и пассивная позиция студента, который не включается полноценно в обучающий процесс.*

Свидетельством неэффективности такой формы лекционных занятий является пирамида обучаемости, разработанная Эдгаром Дейлом, которая его последователями была преобразована в «Конус обучения» [<https://externat.foxford.ru>] (Рис. 2.8.). Конструктивная особенность данного конуса в том, что он модернизирован и интегрирован также и на основе Таксономии Б. Блума, которая является основой при формулировании ожидаемых результатов обучения по уровням мыслительных процессов мыслительной деятельности человека.

Как видно на рисунке, наименее эффективная форма обучения – лекция, т.к. студент просто слушает и способен запомнить всего 10% из всего услышанного. Наиболее эффективная форма обучения – групповое взаимодействие обучающихся, в процессе которого студенты взаимодействуют, анализируют, разрабатывают, обсуждают, оценивают, аргументируют, критический анализ осуществляют и т.п., что позволяет усвоить 90% нового материала.



Рис. 2.8. «Конус обучаемости» [<https://externat.foxford.ru>].

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в структуре образовательной программы направления «Социально-экономическое образование» имеется компонент Б.5. Практика студента. Он имеет 4 вида практик: адаптационно-педагогическую, профессионально-базовую, профессионально-профильную, учебно-ознакомительную или архивно-музейную.

В рамках опытно-педагогической работы нашего исследования мы посетили некоторые виды практик: профессионально-базовую и профессионально-профильную с целью выявления понимания студентами сущности содержания уроков, сущности понимания его структуры,

правильного использования дидактических принципов. Наряду с чем, были проведены наблюдения и анкетирования учителей школ. Данные наблюдений позволили описать следующие процессы.

Существует классическая триада целеполагания урока в школе или занятия в вузе: общая образовательная задача педагогики, дифференцируясь, конкретизируется в 3-х целевых ориентирах: обучающая цель, воспитательная цель, развивающая цель. Данная постановка задач априори дееспособна и по настоящее время (Рис. 2.9.) [157, С. 115].

Однако сам подход к их проектированию остался классическим, хотя он должен быть основан на современных подходах, которые отражены в содержании образования (государственных образовательных стандартах), нет «привязки» к требованиям, указанным и в предметных стандартах.

Существует ряд требований, отражающих концепцию современного урока [157, С. 116]:

- целостность (по освоению учебного материала);
- триада задач, характеризующаяся единством в постановке;
- лично-ориентированный подход к процессу обучения, характеризующийся конструктивным межличностным взаимодействием;
- индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения;
- создание мотивирующей образовательной среды и активизации умственной деятельности обучающихся;
- применение современных педагогических технологий и интерактивных приемов обучения;
- система координации (фасилитирование) и контроля;
- целесообразное распределение времени на занятии (тайм-менеджмент);
- система принципов дидактики: сочетание трудности/доступности, связь теории с практикой, системность каждого занятия, которое выступает пререквизитом/дидактической единицей, обеспечивающей

преимущество к усвоению следующей более крупной дидактической единицы.

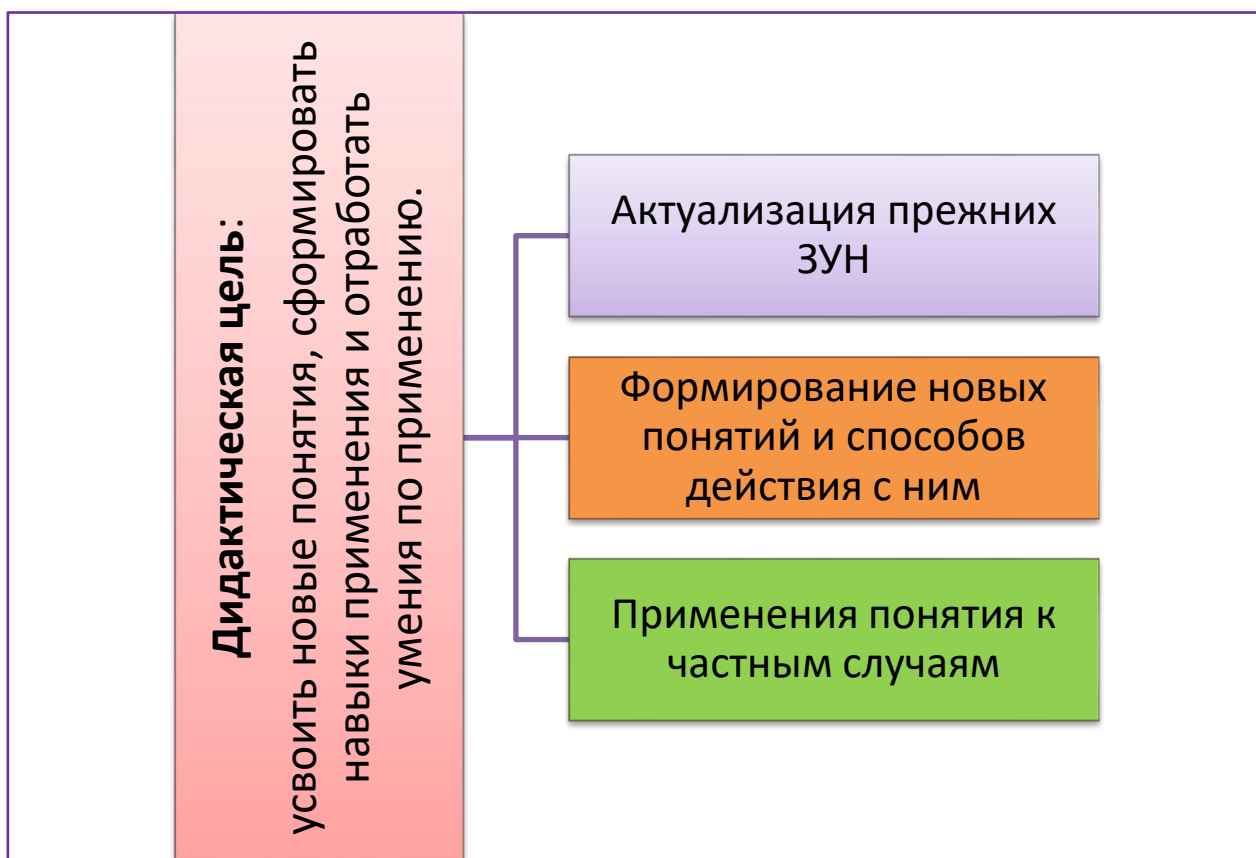


Рис. 2.9. Цель и задачи урока [157, С. 115].

*Однако и давно устоявшаяся концепция современного урока в школе, учителями истории применяется фрагментарно. Так, наши наблюдения за процессом проведения уроков показали, что в постановке учителями истории цели и задач урока, превалирует постановка таких задач, достижение которых формирует предметные знания в области истории, т.е. задачи развивающего и воспитательного характера порой игнорируются. Более того, формулировка начинается со слов: «Сформировать **знания...**», акцентов на формирование умений и навыков практически нет.*

Из многообразия типологий уроков, нам импонирует типология, представленная Селевко Г.К. [157, С. 116] (Рис. 2.10.), которая демонстрирует сложность урока как педагогического объекта, что требует их типологизации.

Селевко Г.К. выделяет несколько структурных плоскостей урока [157, С. 117-119]: горизонтальную, вертикальную, рациональную.

Горизонтальная характеризуется функциональной значимостью в следующих областях: дидактической (содержание материала), воспитательной (воздействие воспитания), развивающей (мыслительные операции обучающихся), методической (интерактивный режим обучения), психологический (эмоционально-психологическая среда).

Вертикальная характеризуется подструктурными компонентами урока:

- 1) *дидактическая подструктура*, которая отличается 4-х ступенчатостью: актуализация, формирование новых компетенций, закрепление, задание на дом;
- 2) *методическая подструктура*: применение методических приёмов и способов достижения результатов на каждом этапе урока;
- 3) *психологическая подструктура*: создание конструктивного диалога, доброжелательной обучающей среды, содействие рефлексии и т.п.

Рациональная характеризуется комплексным планированием задач, акцентуацией на уроке главного, выбором рациональных методов, приёмов и средств и т.п.



Рис. 2.10. Типология уроков в школе

Итак, несмотря на наличие такого спектра типологии уроков, различных его структурных плоскостей, в современной школе наиболее часто, как показали наши наблюдения, применяется гибкая структура урока учителями истории.

При этом базовой остается модель комбинированного урока (Рис. 2.11.), которая традиционно в большинстве случаев, сохранила и по сегодняшний день поэтапные цели урока [157, С. 120, 121]:

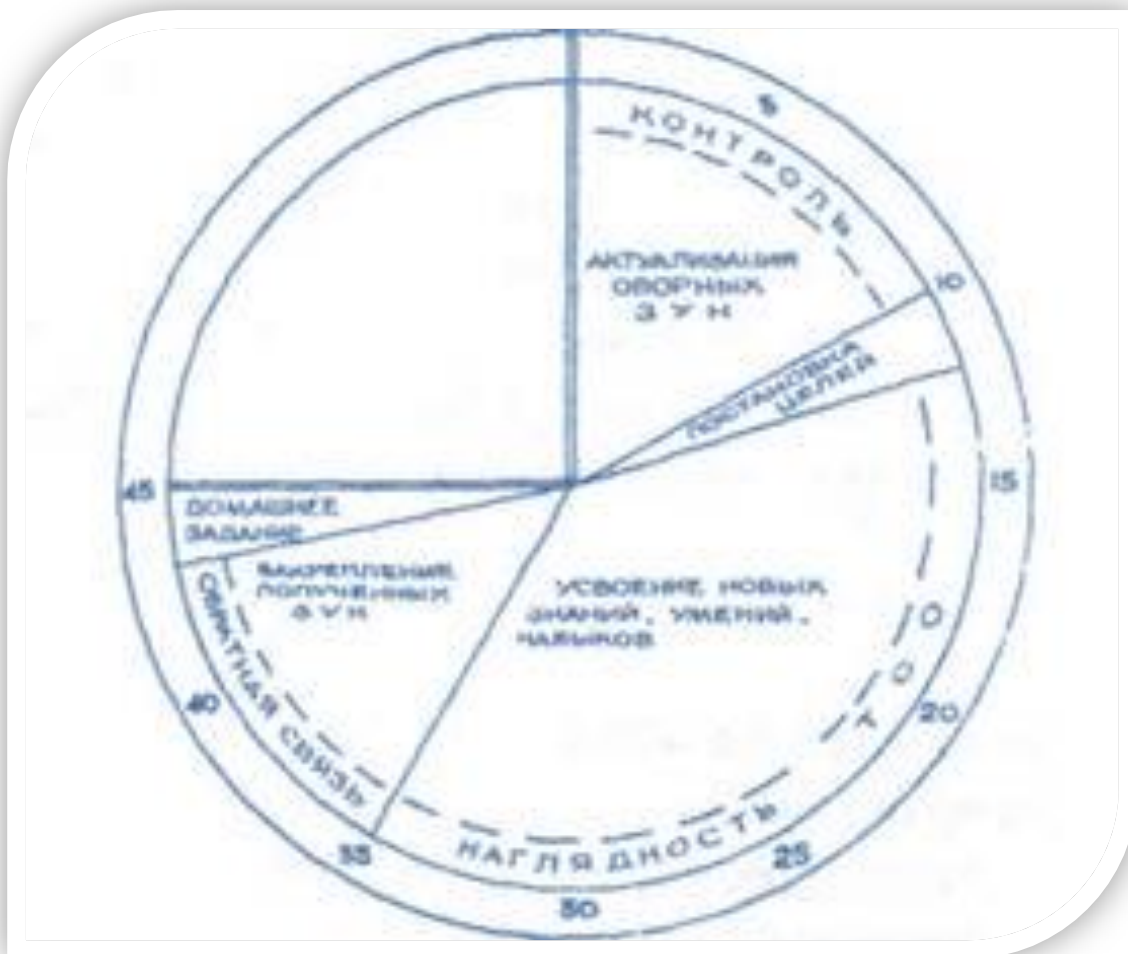


Рис. 2.11. Базовая дидактическая структура комбинированного урока (По Селевко Г.К.).

Проведенное нами анкетирование среди начинающих учителей истории показало, что они не в достаточной мере обладают понятиями о сущности поэтапных целей урока [157, С. 120, 121]. Хотя обладают навыками межличностного взаимодействия на уровне: «Учитель – Ученик» (Таблица 2.4).

Таблица 2.4. – Поэтапные цели урока в школе.

Регла- мент	Цели урока на каждом этапе	Взаимодействие учителя и обучающегося
----------------	----------------------------	---------------------------------------

времени		
2 мин.	<p>Оргмомент/Оргначало урока.</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мотивирование на урок; • создание доброжелательной среды. 	<ul style="list-style-type: none"> • приветствие; • отметка отсутствующих; • внешний осмотр готовности; • акцентуация внимания на уро
8 мин.	<p>Повторение изученного.</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вызов мотивации; • осмысление; • размышление. 	<ul style="list-style-type: none"> • фронтальный устный опрос; • СРО; • контрольные работы; • и др.
20 мин.	<p>Изучение новой темы.</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • на основе операций мыслительных процессов (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) 	<ul style="list-style-type: none"> • система заданий, основанных на различных стратегиях и технологиях.
12 мин.	<p>Закрепление.</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закрепление знаний; • формирование умений»; • отработка первичных навыков по усвоенным знаниям и умениям; • текущий контроль 	<ul style="list-style-type: none"> • констатация/повторение; • аргументированное воспроизведение; • резюмирование/ обобщение/систематизация; • оценивание ситуации/явления.
3 мин.	Задание на дом.	<ul style="list-style-type: none"> • инструктаж домашнего

	Цели: <ul style="list-style-type: none"> • развитие самостоятельности и креативности 	задания; <ul style="list-style-type: none"> • контроль и оценка домашнего задания.
--	---	---

Также анкетирование учителей истории показало, что из существующих видов анализа уроков, наиболее анализируемые ими компоненты урока это: структура и организация урока, содержание его, используемые методики, дидактический анализ, взаимоанализ и административный.

Хотя, существует классификация и других его видов:

- 1) По целеполаганию.
- 2) По диагностической методике (бланк посещаемого, тестовый бланк, лист опроса, документирование процесса с комментариями).
- 3) По анализу экспертного лица (управленческо-административный, самоанализ, попечительского совета, родительского комитета, обучающихся и др. стейкхолдеров).

Анализ анкет показал, что чаще всего учителя истории проводят формальный анализ уроков, не имеющий чётко заданных рамок, школьные методические объединения разрабатывают свободные формы экспертных листов по анализу урока, но они не унифицированы на уровне школы для разных предметных направлений.

Но самое значимое для нашего исследования было то, что мы выявили процесс постановки целей урока без взаимосвязи с ожидаемыми результатами, которые отражены в стандартах общем (ГОС школьного образования) и предметных. И это очень деструктивный факт, демонстрирующий игнорирование компетентностного подхода при реализации основных общеобразовательных программ школьного образования.

Отметим еще один выявленный нами факт: низкий уровень организации интерактивного взаимодействия обучающихся, который не сможет способствовать формированию группы ключевых компетенций, группы

общефессиональных компетенций. Такой подход будет способствовать минимальному охвату обучающихся на уроке, оценке 2-5 обучающихся, снижению мотивации остальных обучающихся, а, следовательно, минимальному уровню эффективности урока.

Таким образом, объект нашего исследования – процесс обучения в вузе, анализ которого на уровне теоретических положений и опыта наблюдаемых практик, позволил прийти к следующим выводам:

1. Процесс обучения в вузе реализуется на основе кредитной технологии обучения, введенной в 2011 году и имеющий свои особенности в организационных и регламентирующих процессах.

2. Современный процесс обучения в вузе ориентирован на интеграцию в международное образовательное пространство, расширил диапазон реализуемых основных образовательных программ, профилизацию направлений подготовки бакалавров, предоставил возможности для академической и студенческой мобильности как внутри страны, так и за его пределами.

3. Процесс обучения в вузе фрагментарно реализует ведущую парадигму образования – компетентностно-ориентированное обучение, что сохраняет процессы обучения, ориентированные на знаниевой основе.

4. Процесс обучения в большей степени реализуется на основе традиционных форм обучения, средств и приемов, что не достаточно для формирования различных групп компетенций, заявленных в требованиях к реализации ООП, в том числе и общефессиональных.

5. Процессы разных видов педагогической практики в вузе не в достаточной мере формируют профессиональную компетентность будущего учителя истории, т.к. в большей степени отсутствуют навыки и умения в области целеполагания, основанного на компетентностном подходе, недостаточный уровень понимания типологии уроков,

дидактической структуры уроков, целевых ориентир того или иного этапа урока.

6. Процесс обучения в вузе технологизирован не в достаточной мере, чтобы используемые педагогические технологии способствовали формированию разных групп компетенций, в том числе и общепрофессиональных.

7. Процесс обучения в вузе, имея различные виды контроля: текущий, промежуточный, ИГА – не ориентирован на выявление уровня сформированности компетенций будущих учителей, в том числе и общепрофессиональных.

Вышеуказанные выводы дают нам основание утверждать, что требуются новые механизмы для использования в процессе обучения в вузе, способствующие планомерному и системному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, требуются новые условия для их формирования, необходимы измерительные инструменты, способствующие определению уровня сформированности компетенций будущего учителя истории. Всё это определило вектор нашего научного исследования, направленного на теоретическое обоснование и практические разработки в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, раскрывающих их суть в последующих главах.

Предмет нашего диссертационного исследования – процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. В параграфе 1.1. главы первой, нами представлено определение понятия «компетенция», которое утвердилось в понятийном аппарате нормативных образовательных документов Кыргызской Республики.

Теоретическую базу для разработки структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории (п.3.1., Глава 3) составили:

- *концепции компетентностно-ориентированного обучения* (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер; И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров; И.А. Зимняя; А.К. Маркова, В.А. Якунин; Дж. Равен и др.);
- *теории учебной деятельности* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Д. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- *теории целостного педагогического процесса* (А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин и др.).

Процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории имеет цель получить продукт в виде ожидаемых результатов, совокупность которых представляют те или иные компетенции.

Современные пути реализации данного процесса отличаются ориентацией на декларируемые мировыми образовательными процессами и тенденциями установки.

Е.А. Макарова разработала модель взаимодействия составляющих элементов системы образовательных ресурсов компетентностного обучения [131, С.350-355]. В качестве составляющих элементов ею представлены: цели и задачи обучения, субъекты образовательного процесса (преподаватель и студент), образовательное пространство, образовательный контент, педагогические технологии, оценка результатов образовательной деятельности.

Глубокий анализ описываемых элементов, выдвинутых Макаровой Е.А., позволил проследить корреляционную зависимость процесса формирования компетенций от составляющих компонентов, которые подробно описаны автором.

Соглашаясь с позицией Е.А. Макаровой [131], нами разработан в проекции на наш предмет исследования, следующий алгоритм выполнения ряда шагов для обоснования процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории:

1-й шаг – используя метод моделирования, разработать *модель формирования общепрофессиональных компетенций* будущих учителей истории;

2-й шаг – на основе Модели, разработанной Пахаренко Н.В., Зольниковой И.Н., *структурировать путём кластеризации общепрофессиональные компетенции*;

3-ий шаг – *обосновать перечень общепрофессиональных компетенций* будущих учителей истории;

4-й шаг – *идентифицировать факторы/причины*, от которых зависит процесс формирования общепрофессиональных компетенций, а именно: сгруппировать их и трансформировать в условия;

5-й шаг – *расширить возможные опосредованные компоненты модели*;

6-й шаг – *скорректировать причинно-следственные связи нашей модели*.

Челышкова М.Б. [173], исследуя проблему оценивания компетенций, предлагает 1000-балльную шкалу с 5-ю уровнями и интервалами значений.

Рудинский И.Д. и др. соавторы исследования оценки компетенций рекомендуют соблюдение следующих требований к уровневой дифференциации [150, 240 с.]:

- уровни сформированности должны отражать декомпозицию целевой деятельности на группы функций;
- количество уровней должно быть достаточным для характеристик педагогического явления;
- количество уровней должно определяться и заказом работодателей;
- уровни формирования компетенций должны дифференцироваться с учетом возможного использования инструментов оценивания;
- каждый уровень должен иметь описание в проекции на предмет исследования;
- преемственность между уровнями;

- компетенция считается сформированной при сформированности всех элементов, из которых она состоит, в противном случае признание несформированности;
- степень сформированности коррелируется с уровнями сформированности.

Мы в своём исследовании в качестве уровневой дифференциации сформированности компетенций, используем за основу импонируемую нашему исследованию **трёхзначную шкалу** [150, 240 с.], разработанную вышеуказанной группой авторов (Рис. 2.12.). Но наряду с тремя шкалами преобразуем её **в четырёхзначную шкалу**, т.к. существует вероятность и присутствия фактов низкой сформированности общепрофессиональных компетенций.



Рис. 2.12. Уровни сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Анализ зарубежных научных источников, которые посвящены проблеме формирования компетенций, свидетельствуют о том, что данный процесс проработан пока на недостаточном уровне. Хотя существует ряд отечественных работ, в которых предлагаются психолого-педагогические условия и пути формирования разных видов компетенций. Многочисленный материал, который изложен в интернет-источниках, в большинстве своём пока призывает к дискуссионным обсуждениям.

Для того, чтобы процесс формирования компетенций в целом был системным, считаем, что важно структурировать элементы компетенции или подвергнуть их *декомпозиции*, т.е. разложить на составные части [<https://dic.academic.ru>].

Свидетельством к декомпозиции выступает сама формулировка понятия «компетенция». Так изученный нами ряд интерпретаций и толкований данного понятия, подтверждает необходимость декомпозиции, которой предшествуют следующие трактовки в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов, авторов энциклопедий и словарей [140]:

- это круг вопросов, в которых кто-нибудь осведомлён;
- совокупность профессиональных качеств, индивидуальных способностей, социально-коммуникативных способностей;
- готовность специалиста использовать знания, умения, опыт и личностные качества;
- требования к подготовке;
- совокупность ЗУН и способов деятельности.

Авторский коллектив под руководством Рудинского И.Д. [150, с. 72], ссылаясь на труды таких исследователей как И.А. Зимняя, М.Н. Карпова, Е.Г. Кагакина, Н.Э. Мойсеюк, С.Уиддет и С.Холлифорд, Т.А. Чекалина и др., констатирует факт возможной декомпозиции на следующие компоненты: *поведенческий, когнитивный, операциональный, мотивационный, рефлексивно-оценочный, целевой, ориентационный, функциональный, контрольный*.

Существует декомпозиция, которую предложил Б.Блум. Её сущность в том, что автор предлагает 6 уровней мыслительного процесса: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. На каждый из уровней, Б. Блум разработал свой перечень активных глаголов, которые нужно использовать в проекции на тот или иной уровень мыслительного процесса. Чтобы продемонстрировать прохождение и достижение определенного уровня, важно увидеть и доказательно обосновать через действия в глагольных формулировках, что действие выполнено. Другой вопрос: в какой мере? Ответ

предполагает 3-х уровневое достижение (высокий, средний, низкий). На сегодняшний день, данная методология формулирования и декомпозиции ожидаемых результатов пока является наиболее распространенной при разработке компетенций для некоторых государственных образовательных и предметных стандартов.

Так, нам импонирует структурирование (декомпозирование) данным авторским коллективом [150, с. 73-74] компетенции на следующие компоненты:

когнитивный, функциональный, мотивационный, личностный. Именно данную декомпозицию мы примем за основу в структурировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Проведенный нами анализ формулировок компетенций, представленных в разных ГОС ВПО, научных исследованиях, педагогических источниках сводится к тому, что любой перечень компетенций формулируется с понятия «способность» либо «готовность», следовательно, как справедливо утверждает авторский коллектив [150, с. 64, 67]: «*способность* – это свойство индивида, характеризующееся наличием комплекса когнитивных и функциональных квалификационных характеристик, необходимых для осуществления деятельности», «*готовность* – свойство индивида, характеризующееся наличием мотивации и личных качеств, необходимых для выполнения деятельности».

Далее представим структуру компетенции, разработанную авторским коллективом [150, с. 76] (Рис. 2.13.), которая послужит нам матрицей для создания компонентной структуры общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.



Рис. 2.13. Структура компетенции (по Рудинскому И.Д. и др.)

Итак, вышеописанное нами содержание **объекта и предмета** диссертационного исследования, позволило нам установить границы поиска и дальнейшее их раскрытие, позволило описать наиболее существенные связи, допущения возможности декомпозиции некоторых категорий, системное представление процессов, реализуемых при подготовке учителей истории в вузе.

Далее, согласно логике диссертационного исследования, опишем **методологические подходы** (*компетентностный, технологический и критериальный*), которые мы **интегрировали и использовали совокупность данных подходов (компетентностно-технологический, критериально-процессный)** в процессе формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Анализ психолого-педагогических источников показал, что в разные периоды формирования личности будущего учителя, которое зависело от влияния социокультурных, экономических и политических изменений в обществе, применялись, соответственно и разные к этому процессу методологические подходы: «ЗУНовский», личностно-ориентированный,

гуманистический, культурологический, системный, деятельностный и др. Опишем фрагментарно наиболее существенные для нашего исследования особенности данных подходов.

Так наиболее значимым до эпохи нового тысячелетия считался *«знаниевый» подход*, т.е. подход, ориентированный на формирование ЗУН – знаний, умений и навыков. Некоторые авторы зарождение данного подхода видят у истоков развития человеческой цивилизации, когда передача знаний была непосредственной, основанной на примерах собственного опыта и наставничества, которое трансформировалось затем в учительскую профессию. Знаниевый подход ориентировал обучающихся на запоминание и осмысление, а обучающихся – на наличие энциклопедических и теоретических знаний, которые они репродуктивным методом передавали из поколения в поколение.

Однако, как отмечают зарубежные и отечественные исследователи, мыслительные процессы на уровне знаний представляют всего лишь первую ступень Таксономии Блума, которая не обеспечивает запрос по формированию современных компетенций, но, в то же время, является незаменимым подходом при освоении некоторых дисциплин гуманитарного и естественно-математического цикла, основанных на запоминании понятийного аппарата.

Наши наблюдения за педагогическим процессом в вузе показали, что всё-таки продолжает оставаться в качестве самой распространённой формы обучения в вузе – лекционная, основанная на знаниевом подходе, где основной транслятор – преподаватель, осуществляющий монологический процесс общения с аудиторией.

Личностно-ориентированный подход предполагает реализацию двух направленностей в проекции на образовательный процесс: направленность на создание конструктивных психолого-педагогических условий для развития личности и направленность на формирование путём методических воздействий его индивидуальности, основанной на 3-х процессах: саморазвитии, самопознании и самосовершенствовании.

В связи с преобразованием образования, связанного со стремительным ростом научно-технического прогресса, познавательная активность также набирает темпы. Мировая конкуренция во всех сферах человеческой жизни является основной движущей силой, требующей развития общества. В связи с чем, позиция первенства обеспечивается уровнем образования и уровнем сформированности компетенций человека. **Успешности развития общества предшествует современная индустрия образования, уровень которой зависит от уровня сформированности компетенций человека.** Именно эта стратегия и предопределила направленность исследований многих ученых, практиков на идею компетентностного подхода к организации педагогического процесса в вузе, к построению содержания образования на всех его уровнях (ГОС ВПО, учебная программа, учебный план, УМК, учебники и т.п.).

Анализ источников позволил нам выделить несколько предпосылок возникновения **компетентностного подхода**, применяемого в формировании компетенций, которые схематично можно представить следующим образом (Рис. 2.14).

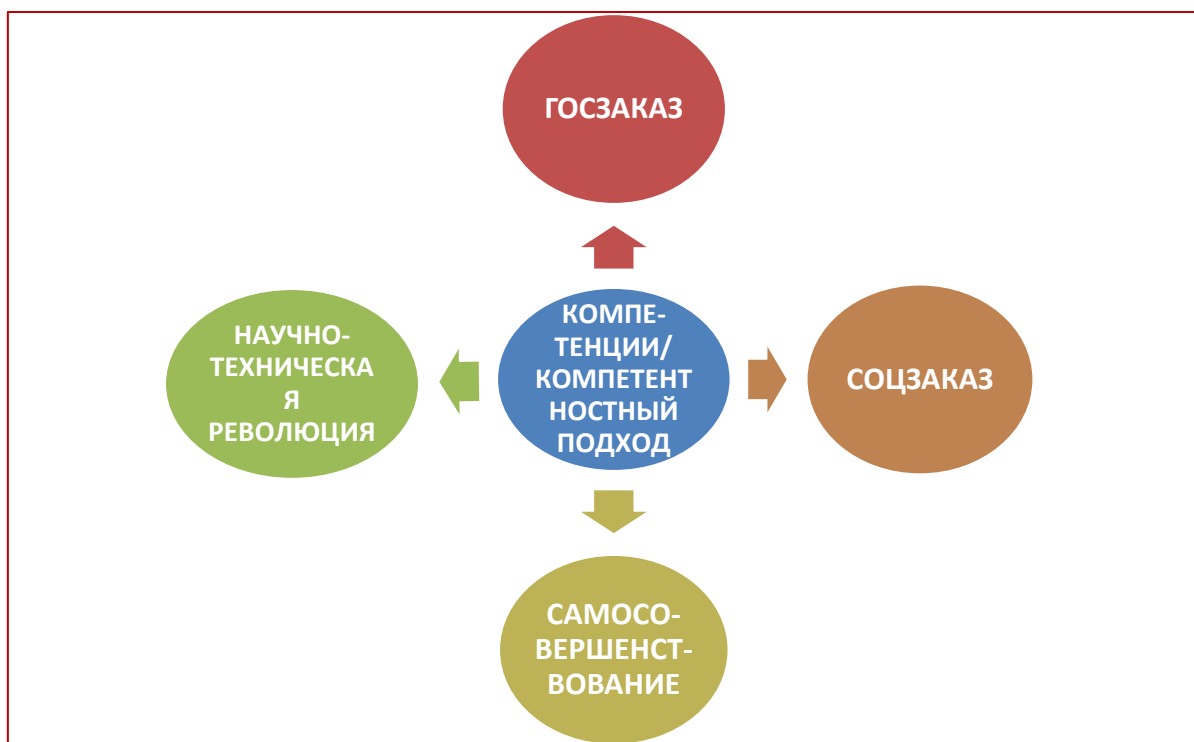


Рис. 2.14. Предпосылки формирования компетентностного подхода

Государственный заказ обусловлен экономическими предпосылками, которые отражены в государственных программах и документах государственного значения. Таким образом, они связаны с экономической ценностью, которую привнесут специалисты той или иной профессиональной отрасли Кыргызстана. Следует отметить, что в данном аспекте велика роль дополнительного профессионального образования, заключающаяся в переподготовке и повышении квалификации. Перечень профессий из года в год сокращается за счет замещения их информационно-коммуникационными технологиями и исходящими от них программных обеспечений, но в то же время можно отметить, что наблюдается тенденция появления новых профессий, которые не требуют переобучения в бакалавриате или магистратуре. Как отмечают эксперты мирового экономического сообщества, по их прогнозам к 2024 году из классификатора профессий «исчезнут» более 500 наименований должностей. И этот факт настораживает общественность, вынуждая осуществлять непрерывное профессиональное образование и приобретать новые компетентности и компетенции.

Социальный заказ, который исходит из разных социумов образовательной среды, работодателей, стейкхолдеров, гражданского сектора, общественности страны и др., направлен на изменения в Стратегии развития образования Кыргызстана; на изменения в содержании образования, ориентированного на ответ вопроса не «Чему учить?», а «Как учить?»; на изменения в проектировании прогнозов развития образовательных сценариев и их диагностики. И этот процесс требует овладения новыми компетенциями, позволяющими осуществлять самостоятельный поиск информации, способствующими осуществлять готовность к различным ситуациям в жизни и умение осуществлять поиск любых конструктивных решений.

Научно-техническая революция, которая и явилась предпосылкой для нового постиндустриального этапа нашего общества, требует использования новых технологий во всех сферах человеческой жизни, в том числе, и образовательной. Процесс цифровизации и технологизации является самым

позиционируемым из всех процессов в стране, в связи с чем, разрабатываются «дорожные карты» и долгосрочные планы реализации. Безусловно, для их реализации требуется спектр новых компетенций, позволяющих гарантировать выполнение намеченных индикаторов.

Самосовершенствование способствует саморазвитию и дальнейшей самореализации человека. Данный процесс возможен для каждого человека в результате самообразования через различные средства и формы образовательной деятельности. Интеграция в мировое образовательное пространство через сети Интернет и различные дистанционные курсы позволит интегрироваться в новые социальные и культурные среды. Самосовершенствование позволяет сформировать самостоятельно человеку, при наличии мотивации, ряд ключевых компетенций, так необходимых каждому человеку.

Авторский коллектив под руководством Рудинского И.Д. [150, с. 32-40] описывая историю возникновения компетентностного подхода, ссылается на историографический обзор, основанный на трудах Р.Уайта, Н.Хомского, Д.Маккеланда, Р.Бояциса, С.Спенсеров, Дж.Равена, И.А. Зимней и др., а также периодизирует с 1959 года до настоящего времени и определяет сущность этапов:

- информационно-коммуникативный характер компетенции, отражающий её основные стороны: интерактивную, коммуникативную и перцептивную (1959 г.);
- добавляется личностная компетенция и профессиональная, разрабатывается тезаурус, формируется концепция компетентностного подхода (1960-е гг.);
- психологический характер исследований компетенций и компетентностного подхода (1970-1980-е гг.);
- первые классификации компетенций по 2-м аспектам: психологический и профессиональный (20-ый век);

- интеграция образовательных систем Европы и некоторых стран СНГ формирует научные школы по проблеме компетентного подхода (конец 20-го – начало 21 веков);
- классификация компетенций и модернизация содержания образования всех стран на основе компетентного подхода на уровне регламентации в НПА стран, высокий рост научных исследований и анализ успешных практик по реализации компетентного подхода, ранжирование «топовых» компетенций современного человека/специалиста, поиск инструментариев оценки компетенций (начало 21-го века).

Далее опишем **проекцию компетентного подхода, его сущность** на предмет нашего исследования – процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Компетентный подход – это способ организации целостного педагогического процесса в вузе, который направлен на формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Компетентный подход – является предпосылкой для поиска и отбора возможностей учебного процесса в вузе для формирования перечня общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Компетентный подход – формирует новый образовательный контент учебного процесса учителей истории, который может проявляться в междисциплинарных областях образовательной программы и сущностно отражаться в целеполагании того или иного образовательного модуля.

Компетентный подход - интегрирует возможности формального и неформального образовательного пространства с целью совершенствования приобретенных и имеющихся групп компетенций будущих учителей истории.

Компетентный подход – выдвигает новые требования к преподавателю в отношении процессов обучения и преподавания, которые требуется технологизировать, т.е. ввести в процесс ИКТ и др. виды современных образовательных технологий.

Компетентностный подход – требует создания новой современной образовательной инфраструктуры: введения моделей качества и системы менеджмента качества, консалтинга на всех уровнях образования, системы диагностики и мониторинга образования, создания центров оценки и сертификации, ассоциаций учителей/преподавателей по направлениям компетентностей и др.

Таким образом, выделим *три главных аспекта* компетентностного подхода в проекции на предмет нашего исследования:

- 1) Компетентностный процесс обучения будущих учителей истории.
- 2) Компетентностное содержание образования для будущих учителей истории.
- 3) Компетентностные результаты обучения будущих учителей истории.

Опираясь на исследования Селевко Г.К., опишем характеристики **технологического подхода** [157, С. 46-48]:

- технологический подход имеет у своих истоков основания технократическую основу;
- проекция данного подхода отразилась на процесс образования, переместившись с производственной сферы на социальную, духовную, технологическую;
- производными понятиями от педагогической технологии стали: «образовательная технология», «педагогическая технология», которые взаимодополняют друг друга;
- исследователями технологического подхода являются: В.Б. Беспалько, М.Е. Бершадский, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров, А.И. Уман и др.;
- возможности технологического подхода: в проектировании и прогнозировании педагогических процессов, в комплексном решении образовательных задач;
- он позволяет оптимально использовать имеющиеся ресурсы;

- способствует развитию критического мышления и креативности обучающихся;
- явился предпосылкой появления более 500 педагогических технологий, направленных на области воспитания, обучения, развития и формирования;
- и др.

Таким образом, сущность технологического подхода заключается в том, что в его рамках компоненты педагогической системы рассматриваются как целостная система, которая ориентирована на достижение образовательных целей. Применительно к нашему предмету исследования, технологический подход позволит систематизировать, упорядочить и повысить эффективность за счёт реализации различных педагогических технологий, сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Критериальный подход возник в ответ на происходящие в образовательной сфере процессы. Предпосылкой его возникновения послужило то, что возникла необходимость к одному из главных этапов образовательного процесса – оценка и контроль.

Исследования Далингера В.А. [<http://research-journal.org>] свидетельствуют о том, что критериальный подход к оцениванию образовательных результатов возник еще в 15-17 вв. в Германии и, распространяясь в других странах, повлек введение различных измерительных шкал оценки знаний обучающихся, которые подробно описываются в трудах Б.П. Беспалько, В.П. Симонова, П.И. Третьякова; Scriven, Fort, Martinez, Mukhopadhyay; Preskill и Torres; Звонникова В.И., Гуськовой М.В.; Г.С. Ковалевой, Г.А. Цукерман, Шамовой Т.И. и др. []

Критериальный подход направлен на оценочно-аналитическую деятельность всех компонентов педагогического процесса: целей, средств, форм обучения, приёмов обучения, ожидаемых результатов обучения, компетенций, компетентностей, деятельности обучающегося, деятельности

учителя, деятельности образовательной организации, генерализацию имеющихся количественных и качественных данных, их интерпретацию и мн. др. [56, 204 с.].

В проекции на наш предмет исследования, критериальный подход применим в осуществлении оценки уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а именно:

- выбор возможных контрольно-измерительных инструментов оценки общепрофессиональных компетенций;
- разработка этапов измерений;
- проведение измерений;
- сбор данных количественных и качественных измерений;
- обработка и позиционирование полученных данных;
- анализ и констатация;
- интерпретация полученных данных для дальнейшего принятия решений на всех уровнях осуществляемого исследования.

Критериальный подход способствует реализации диагностической, исследовательской, мониторинговой, формирующей, аналитической и др. функций оценки эффективности педагогических явлений и компонентов педагогического процесса.

Процессный подход - это подход, который заложен в международные стандарты ISO 9000 и направлен на идентификацию, внедрение и управление процессами в образовании, направленные на улучшение образования и обеспечение качества. Образовательная организация в целях успешной реализации управленческих процессов должна: определить процессы для СМК образовательной организации, их последовательность и взаимодействие, критерии и методы для обеспечения результативности, обеспечить наличие ресурсов и информации, реализовать мониторинг, диагностику и анализ результатов, корректировать процессы в проекции на достигнутые уровни намеченных результатов. При этом важно учитывать, что качество любого

образовательного процесса должно характеризоваться результативностью, эффективностью и гибкостью. Главнейшая цель процессного подхода состоит в том, чтобы моделировать/планировать, преобразовывать/оптимизировать, улучшать/совершенствовать процессы ради достижения поставленных и намеченных результатов. Важная особенность процессного подхода в том, что руководство образовательной организацией должно акцентировать внимание на межфункциональных процессах, объединяющих отдельные функции в общие виды деятельности организации. Суть процессного подхода в том, что осуществляется объединение процессов в части педагогического труда/деятельности, командной кооперации, внутриорганизационных связей, понимание места каждого участника в этих процессах, возможность определить «слабые звенья» и скорректировать в этом направлении процессы и их причинно-следственные связи [173].

Итак, краткий обзор описываемых нами подходов (компетентностный, технологический, критериальный, процессный) свидетельствует, что каждый из них имеет свою эффективность, свои целевые ориентиры, результативность в решении одних задач и фрагментарность для решения других комплексных и системных задач. В этой связи, можно констатировать, что каждый в отдельности методологический подход – это совокупность знаний и навыков понятийного научного аппарата, который имеет диссертант-исследователь, чтобы увидеть проблему под определенным углом зрения.

Анализ вышеописанных подходов позволил нам прогнозировать, что каждый отдельный методологический подход для решения поставленных нами задач – недостаточен, требует их объединения, что вполне закономерно и соотносится с интеграционными процессами, происходящими в педагогической науке.

Леднев В.С. писал [123]: «Интеграция не может осуществляться искусственно. Она, образно говоря, должна «созреть», должна быть понята и доказана предметная и образовательная общность соответствующих компонентов».

В этом контексте, в процессе исследовательских поисков мы не стремились проанализировать все существующие методологические подходы, а обратились лишь к тем, которые представляют в аспекте проблемы нашей работы несомненный интерес, т.е. те подходы, которые способствовали бы постижению предмета исследования, а также определяли бы стратегию исследовательских действий и их определенную направленность.

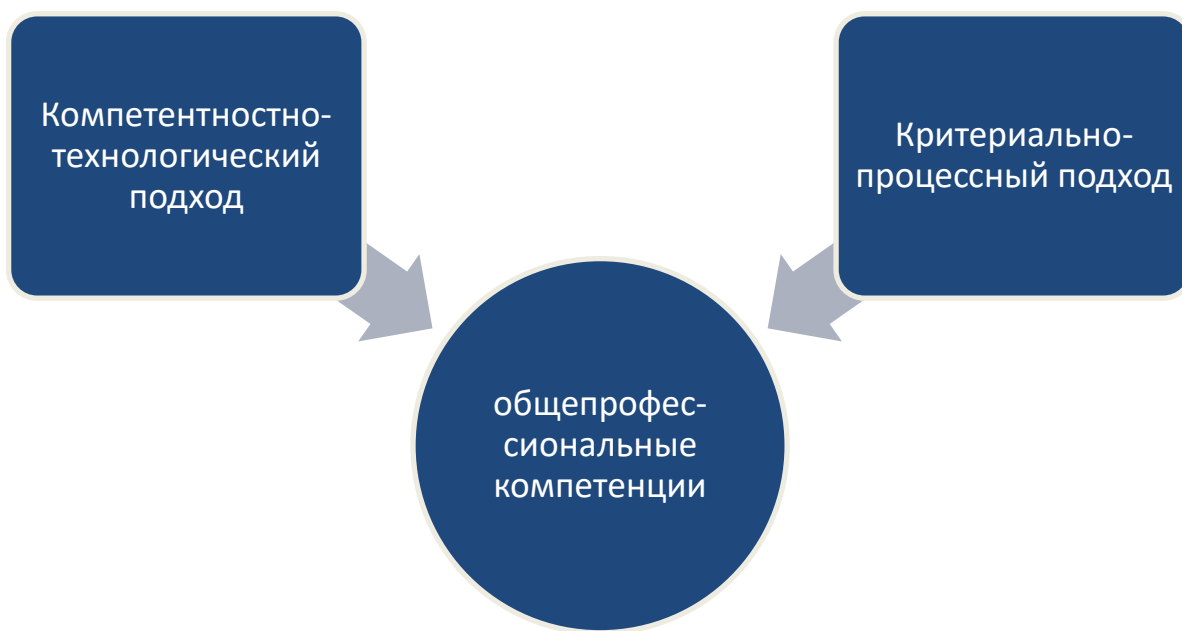


Рис. 2.15. Методологические подходы в проекции на предмет исследования

Однако, исходя из позиции, что выбор того или иного подхода должен быть связан с постижением сущности предмета исследования, в частности пути, средства и условия профессионально–личностного формирования – мы интегрировали вышеуказанные подходы и получили совокупность компетентностно-технологического и критериально-процессного подходов, которые явились методологической основой для формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории в вузе.

Компетентностно-технологический подход позволяет сформировать компетенции студентов-будущих учителей истории путем реализации современных образовательных технологий («компетенции+технологии»). Данный процесс взаимообусловлен, т.к. именно технологии создают образовательную среду, в которой «функционируют все компоненты педагогического процесса, построенные на научной основе, запрограммированы во времени и приводят к намеченным результатам» [157, 165].

Критериально-процессный подход - это подход, направленный на оценочно-аналитическую деятельность компонентов педагогического процесса, направленного на формирование общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, на планирование стратегии развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценку соответствия между поставленными целями и полученными результатами, оптимизацию процессов, способствующих эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей.

Таким образом, применительно к нашему предмету исследования, совокупность именно данных интегрированных подходов, являющихся методологической основой нашего исследования, базирующихся на приоритетах ведущих научных теорий, характеризующихся определенной степенью общности направлены на решение задач по формированию общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Исходя из вышеуказанного констатируем, что **совокупность данных интегрированных подходов** в проекции на предмет нашего исследования в условиях вуза в Кыргызской Республике с теоретических и практических позиций используется впервые.

2.2. Диагностический инструментарий в исследования проблемы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории

Педагогические измерения являются ядром теории педагогических измерений, основоположниками которой явились видные исследователи 19-20-го вв., современные ученые 21 века. Прикладная статистика связана с именем Ф.Гальтона, первым исследователем, применившим статистический анализ в области психологических исследований. 20-е годы характеризовались появлением научного аппарата теории тестов, в последующие годы данная теория преобразуется в теорию педагогических измерений, которая в свою очередь трансформируется в теорию корреляции; 30-е годы появляются исследования по выявлению возможностей измерительных процедур; 40-80-е годы активно возникают усовершенствованные измерители в виде методов математической статистики; с середины 80-х годов интенсивно разрабатываются программные продукты в качестве готовых измерителей «Amos», «EQS», «SEM» и др., которые вовлекают минимальные человеческие ресурсы для осуществления процедур (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.П. Болтунов, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Ф.Е. Рыбаков, М.Я. Басов, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов и др.; Э.Торндайк, Томсон, Бурта, Спирмен, С.Стивенс, К. Пирсон, Лоули, Хоу, К. Йореског, С.Райт и др.) [Гуськова М.В. Основы эвалюации в управлении качеством образования: монография/М.В. Гуськова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 204 с. – (Научная мысль)].

Фрагмент вышеуказанного ретроспективного представления этапов становления и развития теории педагогических измерений актуализирует процессы объективной и достоверной оценки исследуемых нами явлений. Следует отметить, что главная цель осуществления измерений – доказать эффективность применяемых инноваций, подходов, условий и т.п. Именно качественный и количественный анализ, объективная интерпретация данных, помогут сравнить динамику развития, усовершенствования реализуемых процессов.

Кузнецов И.Н. [115, 116, С.9] вполне справедливо утверждает, что: «Подлинно научным может быть исследование, в котором реализуются все составные элементы методологического аппарата».

Применительно к нашему исследованию по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, нами реализованы следующие его содержательные элементы:

- использовали *принципы методологии*: научности, системности, объективности, учёта предшествующих фактов, единства теории и практики;
- определили *методологическую стратегию и архитектуру нашего исследования* путём выбора совокупности методологических подходов: компетентностного, технологического и критериального;
- использовали *разнообразные методы исследования*, которые декомпозировали согласно поставленным нами задачам исследования.

Так, нами использовалась система методов, в проекции на основные компоненты процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, которые мы сгруппировали по блокам:

- 1) Содержательный.
- 2) Процессуальный.
- 3) Технологический.
- 4) Диагностический.

Содержательный блок – совокупность процессов, направленных на усовершенствование содержания образования подготовки учителей истории в вузе.

Процессуальный блок - система реализуемых процессов по формированию общепрофессиональных компетенций в условиях вуза.

Технологический блок представлен совокупностью современных образовательных технологий, способствующих эффективности процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Диагностический блок характеризуют технологии и методы оценивания уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а также эффективности разработанных педагогических условий формирования исследуемого педагогического явления.

Опишем применяемые нами методы в проекции на поставленные задачи исследования (Таблица 2.5.).

Таблица 2.5. – Система методов исследования по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

№	Формулировки задач исследования	Методы исследования
1	Выявить теоретические основы, современное состояние и тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.	Теоретические методы: – теоретический анализ научных, нормативных и правовых документов, источников; – работа с литературой (составление библиографии, аналитическое и сравнительное
2	Определить методологические аспекты формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.	

		<p>конспектирование тезисов по проблеме исследования, аннотирование близких к нашему исследованию источников, цитирование дословных выражений исследователей;</p> <ul style="list-style-type: none"> – конкретизация и обобщение; – систематизация и синтез; – индукция в рассуждениях по каждому изученному источнику, завершающаяся процессами резюмирования; – дедукция – систематизация выявленных нами тенденций, стратегических процессов, технологий и т.п.
3	<p>Уточнить сущность и содержание процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.</p>	<p>Теоретические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ педагогических и научных источников по ключевым понятиям в проекции на предмет исследования; – анализ нормативных

		<p>источников, регламентирующих содержание педагогического процесса в вузе;</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ предшествующих педагогических источников исследователей по формированию компетенций, общепрофессиональных в том числе. <p>Эмпирические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наблюдение; – анкетирование; – опрос; – изучение продуктов деятельности студентов в результате самостоятельных работ; – эксперимент: констатирующий, формирующий.
4	<p>Разработать педагогические формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.</p>	<p>Методы обработки данных:</p> <ul style="list-style-type: none"> – количественные, которые мы использовали для выражения в числовых показателях характеристик процесса формирования

		компетенций;
5	Доказать эффективность структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и выработать на этой основе рекомендации.	<p>Методы математической статистики [56]:</p> <ul style="list-style-type: none"> – шкалирование результатов многостадийных измерений в рамках компетентностного подхода <p>Методика установления порогового балла [56] при многостадийных измерениях на основе компенсаторной стратегии и классификация студентов по уровню сформированности общепрофессиональных компетенций.</p> <p>Карта интересов Голмштока [98], которая направлена на выявление круга интересов студентов и проектирует дальнейшую их учебно-познавательную деятельность.</p> <p>Методика определения интеллектуальной лабильности [98] для прогноза успешности в профессиональном обучении и освоения новых видов деятельности студентами.</p> <p>Тест-опросник «Социально-</p>

		коммуникативная компетентность», «Учебная компетентность» [98]
--	--	---

Подробное описание методов, используемых нами для доказательства эффективности структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и выработки на этой основе рекомендаций, а именно: методы математической статистики (шкалирование результатов многостадийных измерений в рамках компетентностного подхода); методика установления порогового балла при многостадийных измерениях на основе компенсаторной стратегии и классификация студентов по уровню сформированности общепрофессиональных компетенций;. карта интересов Голмштока, которая направлена на выявление круга интересов студентов и проектирует дальнейшую их учебно-познавательную деятельность; методика определения интеллектуальной лабильности для прогноза успешности в профессиональном обучении и освоения новых видов деятельности студентами; тест-опросник «Социально-коммуникативная компетентность», «Учебная компетентность» наиболее подробно описываются в Главе 3, п. 3.3.

Таким образом, нами представлена система методов исследования, которые выступают в качестве инструментария для доказательства эффективности реализованных нами условий формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ГЛАВЕ 2

1. Методологические подходы, избранные нами для исследования: *компетентностный* подход – формирует новый образовательный контент учебного процесса учителей истории, который может проявляться в междисциплинарных областях образовательной программы и сущностно отражаться в целеполагании того или иного образовательного модуля; *технологический* подход позволит систематизировать, упорядочить и повысить эффективность за счёт реализации различных педагогических технологий, сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории; *критериальный* подход позволил нам сформулировать

стратегию развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценить соответствие между поставленными целями и полученными результатами, оптимизировать процессы, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей – взаимно не исключают, а дополняя друг друга, способствуют достижению цели и поставленных нами задач в исследуемой проблеме; *процессный* подход объединяет процессы в части педагогического труда/деятельности, командной кооперации, внутриорганизационных связей, понимание места каждого участника в этих процессах, возможность определить «слабые звенья» и скорректировать в этом направлении процессы и их причинно-следственные связи.

Совокупность компетентностно-технологического и критериально-процессного подходов к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории обеспечивает реализацию совокупности общих принципов определения целей обучения, ожидаемых образовательных результатов, организацию технологизации учебного процесса и критериальность в диагностике и оценке образовательных результатов.

2. Совокупность методик исследования, шкалирование полученных результатов, тесты-опросники в проекции на перечень общепрофессиональных компетенций, позволила разработать диагностический инструментарий, разработанный на количественных показателях и позволяющий определить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории. Представленная нами система методов исследования, показала их эффективность реализованных нами условий формирования данных компетенций.

ГЛАВА 3. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

3.1. Общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущего учителя истории: сущность, содержание и соотношение

В Кыргызской Республике согласно Закону КР «Об образовании», а именно, статье 5. Государственные образовательные стандарты обозначено, что [83]: «В Кыргызской Республике устанавливаются государственные образовательные стандарты на все уровни образования: дошкольное

образование, начальное общее, основное общее, среднее общее образование, начальное профессиональное образование и среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование.

Государственные образовательные стандарты определяют принципы, структуру, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, **требования к уровню подготовки выпускников** на разных уровнях обучения и приобретаемые ими компетентности.

Государственный стандарт является основой для проведения **оценки качества** предоставляемого обучающимся образования.

Государственные образовательные стандарты являются **обязательными** для выполнения всеми образовательными организациями независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности.

Государственные образовательные стандарты на уровне дошкольного и школьного образования, а также макеты государственных образовательных стандартов для всех уровней профессионального образования, предметные стандарты для общеобразовательных школ и стандарты по направлениям подготовки и по специальностям для всех уровней профессионального образования разрабатываются уполномоченным государственным органом в области образования Кыргызской Республики и утверждаются Правительством Кыргызской Республики.

Государственные образовательные стандарты по послевузовскому профессиональному медицинскому образованию разрабатываются уполномоченным государственным органом в области здравоохранения Кыргызской Республики и утверждаются Правительством Кыргызской Республики.

Пересмотр и обновление государственных образовательных стандартов производятся не реже одного раза в 5 лет» [83].

Так, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный Приказом МОН КР «Об утверждении ГОС ВПО» № 1179/1 от 15.09.15 г., имеет 6 разделов, в числе

которых Раздел 5 «Требования к ООП подготовки бакалавров» по направлению подготовки 550400 Социально-экономическое образование² [с. 131-156]. Данный раздел имеет классификацию компетенций, которыми должен обладать будущий учитель/бакалавр по профилю «История» (Рис.3.16).

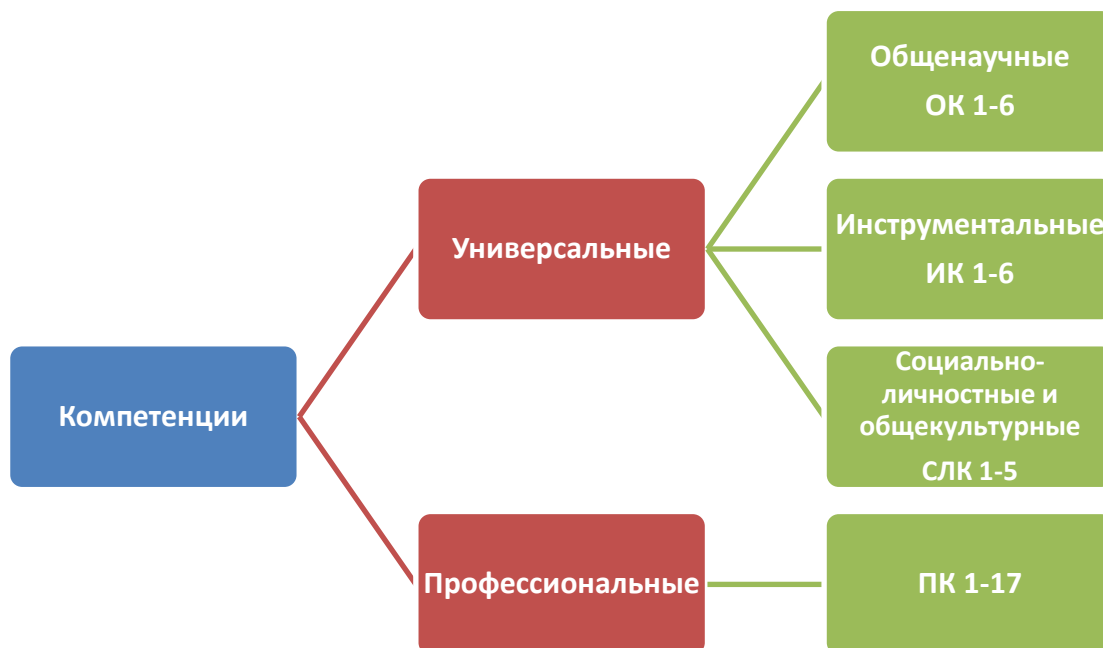


Рис. 3.16. Соотношение универсальных (общепрофессиональных) и профессиональных (предметных) компетенций будущего учителя истории.

Сущность понятия компетенция в том, что это – «заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика (обучаемого), необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»³ [с. 132].

Содержание компетенций согласно рис. 3.17., отражает перечень требований к будущему выпускнику, который описан в ГОС ВПО.

Соотношение данных компетенций представим на диаграмме Венна (Рис. 3.17), которая демонстрирует их взаимосвязь, взаимообусловленность, а также отражает общность в формулировках способностей, умений, навыков и знаний.

² ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» - бакалавриат и магистратура. – Б., 2015. – 350 с.

³ ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» - бакалавриат и магистратура. – Б., 2015. – 350 с.

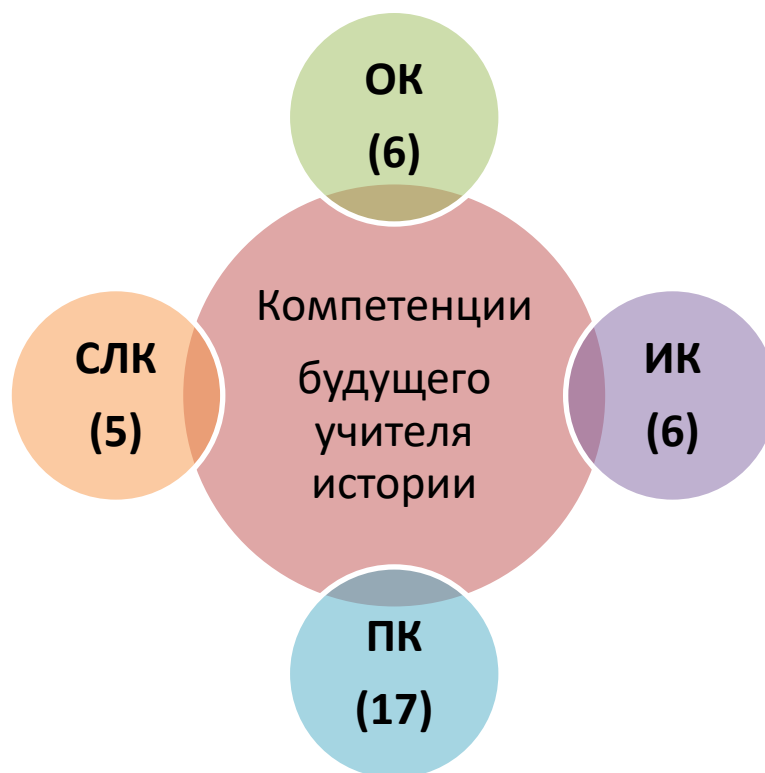


Рис. 3.17. Соотношение общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя истории.

Так, группа универсальных компетенций в ГОС ВПО прописана в качестве требования их формирования для всех профилей бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», а именно для⁴:

- Естественнонаучное образование
- Физико-математическое образование
- Филологическое образование
- Социально-экономическое образование
- Технологическое образование
- Художественное образование
- Педагогика
- Психология
- Теология

При этом, данная группа надпредметных компетенций формируется в большинстве своем вне содержания дисциплин, однако в процессе их

⁴ ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» - бакалавриат и магистратура. – Б., 2015. – 350 с.

изучения(!), в результате специально организованных педагогических условий, применения современных образовательных технологий, использования в учебном процессе тематических текстов.

Группа профессиональных компетенций по профилю «История», указанных в ГОС ВПО КР в большей степени формируется в процессе изучения дисциплин по профилю. Так нами в процессе контент-анализа было выявлено, что ряд рабочих программ по некоторым дисциплинам исторического цикла, осуществляют планирование компетенций согласно ГОС ВПО, о чем свидетельствует рабочая программа одного из вузов КР.

Далее опишем перечень дисциплин по профилю «История» в вузе, в процессе которого формируются профессиональные компетенции (предлагаются УМО):

1. История первобытного общества
2. История древнего мира.
3. История средних веков.
4. История Кыргызстана.
5. История Нового времени.
6. История новейшего времени.
7. Источниковедение истории Кыргызстана.
8. История России.
9. Историография Истории Кыргызстана.
10. Археология.
11. Архивоведение-музееведение.
12. Человек и общество.
13. История тюркских народов.
14. Этнология и социальная антропология.
15. Религиоведение.
16. Специальные исторические дисциплины.
17. История международных отношений.
18. Методика проведения научных исследований.

19.Риторика.

Каждый из предметов имеет свою целевую значимость и содержание, посредством которого у будущих учителей истории формируются основные знания в области той или иной отрасли исторической дисциплины.

При этом, несомненно имеет важную значимость **процесс параллелизации формирования знаний в области реальной школьной практики** для будущих учителей истории. Вузовская система подготовки будущих учителей неоднократно подвергалась критике в части отрыва будущих учителей истории от реальной практики обучения школьников данному предмету в условиях школы. В этой связи, выпускники вузов – учителя истории – придя в школу испытывают значительные трудности в отношении школьного предметного содержания, в отношении методического сопровождения в преподавании предмета, в части незнания, как преподается данный предмет в проекции на школьные классы/ступени обучения (1-3 ступени школьного образования), что конкретно выступает содержанием предметного школьного стандарта, какие образовательные результаты (компетенции) должны выпускники вузов формировать у школьников посредством предмета «История», какими технологиями в обучении пользоваться, как использовать ресурс данного предмета в формировании ключевых компетенций, которые заданы требованиями школьного государственного образовательного стандарта. И всё это – реальные проблемы, которые демонстрируют прямое(!) отсутствие преемственности школьного и вузовского образования, т.е. ВУЗ - Школа.

Опишем, что рекомендуется школьным учителям при изучении школьниками предмета «История», согласно базисному учебному плану.

Так, близким и важным к нашему исследованию является анализ и описание **Иманкулова М.К., Козубаевой Б.**, в котором излагаются следующие аспекты в проекции на 2021-2022 учебный год [117]:

– «в стране идет **становление новой системы образования**, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот

реформаторский процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, происходит смена образовательной парадигмы, предлагаются иное содержание, иные подходы, иной педагогический менталитет. **В ходе такого реформирования разрабатываются новые учебные программы, пересматриваются концепции учебников и учебных пособий, совершенствуются формы и методы обучения.** Значительные перемены происходят в сегодняшних условиях и в области исторического образования как учебного предмета общеобразовательной школы;

– в условиях пандемии Правительство Кыргызской Республики, Министерство образования и науки Кыргызской Республики начало использовать возможности телеканалов, компаний мобильной связи. Это дало возможность продолжить учебный процесс: В 2018 году были созданы Платформы для дополнительного образования детей с **1 по 4 класс - iBilim** и для детей с **5 по 9 класс - Билим Булагы**. Мультимедийный программно-методический комплекс электронных обучающих материалов призван способствовать повышению мотивации учащихся к изучению истории. Это облегчило организацию дистанционного обучения учащихся в условиях пандемии;

– **особенности изучения предмета «История» в школах Кыргызской Республики [117]:**

В 2021–2022 учебном году в соответствии с предметным стандартом изучение предмета “История” начинается с 5 класса. В целях ознакомления с новым предметом изучение предмета “История” реализуется через типовую общеобразовательную программу для 5-9 классов и в 1-м полугодии изучается “Введение в историю Кыргызстана”, во 2-м полугодии “Мировая история”;

В 6-11 классах курсы “Мировая история” и “История Кыргызстана” изучаются последовательно, как единый предмет «История», в соответствии с предметным стандартом и учебной программой;

В 5-6 классах занятия по предмету «История», проводятся в соответствии с новым предметным стандартом, а в 7-11 классах по действующей учебной программе, по 2 часа в неделю.

Учебные материалы курсов «Мировая история» и «История Кыргызстана» изучаются по самостоятельным модулям. По хронологическому периоду курс «Мировая история» изучается раньше, чем курс «История Кыргызстана».

В журналах обозначается единым названием «История». Учащиеся основной и полной школы сдают государственные выпускные экзамены только по «Истории Кыргызстана».

Так же отдельно фиксируются курсы в свидетельстве об окончании 9 класса и аттестате об окончании 11 класса.

Сроки итоговой аттестации учащихся устанавливаются в соответствии с Положением о формах и порядке проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших основные общеобразовательные программы среднего (полного) общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Кыргызской Республики. Учащиеся имеют право для сдачи итоговой государственной аттестации и ОРТ выбрать предмет «История».

– **воспитательная направленность:** обновление учебно-воспитательной работы школы связано с повышением уровня и результативности организации внеурочных занятий школьников по учебным предметам как одной из фаз процесса обучения, повышающей его эффективность. Внеурочные занятия в единстве с учебными образуют систему «школьно-внешкольного образования», позволяющую оптимально решать проблему индивидуализации и дифференциации обучения как средства развития личности учащихся.

Внеурочная работа по истории стимулирует учителя в поиске средств и способов развития школьников с учетом их индивидуальных интересов, и способностей. Организация этих занятий по истории ориентирует на

углубленное изучение предметов, способствует формированию творческой активности и самостоятельности, развивает у учащихся интеллектуальную и эмоциональную сферу личности.

В практике современной школы учитель имеет возможность по своему усмотрению в зависимости от конкретных условий организации внеурочной работы определить ее цель и задачи. Стратегической целью организации внеурочной работы по истории является создание условий для развития и саморазвития личности школьника.

Содержание внеурочной работы по истории опирается как на Базисный учебный план общеобразовательной школы и содержание образования по истории, так и творческие самостоятельные программы внеурочной работы (кружков, секций, клубов, творческих объединений и т.п.), составленные педагогами.

Содержание внеурочных занятий по истории (отраженное в программах, планах кружков и т.п.) определяется поставленной педагогической целью. Внеурочная деятельность, как правило, строится системно на основе единства обучения, воспитания и развития школьников.

Внеурочная работа по истории дает возможность расширить диапазон педагогического воздействия, привлечь дополнительный материал, применить новые формы подачи материала. Кроме этого, эмоции, ассоциации, творческие способности учеников зачастую лучше раскрываются в неформальной обстановке (экскурсии, исторические вечера, олимпиады) чем на обычном уроке.

В последние годы возможности для комплексной деятельности расширились, школы получили возможность выстраивать индивидуализированные, оригинальные планы, в том числе и по внеклассной работе.

В нем выделены следующие задачи: 1) помочь подрастающему поколению не только ощутить свои национальные качества, но и усовершенствовать, преобразовать свой национальный характер, приобрести

новые позитивные национальные особенности; 2) пробудить в подрастающем поколении национальное чувство, национальное достоинство, национальную гордость; 3) понять дух, своеобразие Кыргызстана, возродить веру в духовные реалии, присущие ей; 4) помочь ученикам воспитать в себе чувство патриотизма. Все это включает в себя понимание и любовь к истории, своей родине; этническое сознание - понимание и любовь к своему народу; политическое сознание - понимание своего гражданского участия в делах государства; нравственное сознание - заботу о благе народа.

В школе можно создать специальные историко-этнографические кружки “Семейные традиции в Кыргызстане”, “Кыргызское народное творчество”, “Обычаи и традиции кыргызов”. В программах и планах внеурочной работы по истории учитываются индивидуальные интересы, потребности, способности и возможности учащихся, их возрастные особенности» [117].

Таким образом, анализ универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей истории позволил выявить соотношение данных компетенций в проекции на дисциплины профессионального блока, сопоставить их с требованиями и рекомендациями, которые выдвигаются государственным (государственный образовательный и предметные стандарты по истории), социальным (требования общества и потребителей образовательных услуг) и глобальным (международные образовательные документы) заказами, констатировать, что формулировки общепрофессиональных компетенций, предложенных нами, отсутствуют в содержании перечня формируемых компетенций у будущих учителей истории в ГОС ВПО, однако выдвигаются в качестве приоритетных в рекомендациях для школьных учителей в методических рекомендациях научно-исследовательскими учреждениями КР, что дает основание резюмировать актуальность выдвигаемых нами общепрофессиональных компетенций для формирования у будущего учителя истории.

3.2. Структурно-содержательная модель формирования общефессиональных компетенций будущих учителей истории

Изученные нами нормативные и правовые документы о компетенциях – компетентностях – компетентностном подходе, позволили сформировать убежденное представление о том, что в понятийном аппарате НПА закреплены данные понятия, в педагогическом тезаурусе они также определены как

педагогическая категория, существует многочисленный ряд классификаций и типологий компетенций и компетентностей на всех уровнях школьного, вузовского, послевузовского и дополнительного образования, требования к подготовке педагогов и переподготовке формируются в понятиях компетенций и базируются на основе компетентностного подхода, разработано множество технологий и интерактивных приемов, способствующих формированию компетенций, существует ряд научных работ, исследований, демонстрирующих этапы формирования компетенций. Однако, процесс оценивания компетенций, как отмечается на разных научно-практических международных и отечественных конференциях, до сих пор остаётся недостаточно изученным как в нашей стране, так и на уровне зарубежных стран. Осуществляются попытки решения данной проблемы в проекции на профильные компетенции, однако единые подходы и инструменты в части концептуальных методологических основ – не интегрированы и не разработаны. Наряду с чем, имеются разработки, направленные на процесс формирования компетенций, однако они так же имеют характер профильной направленности.

Всё это позволяет нам констатировать, что формирование компетенций – это не однократный процесс, а многократный/многоэтапный, основанный на принципе преемственности, разноуровневый и постоянно развивающийся процесс. И чем структурированнее многокомпонентность компетенций, которые требуется сформировать, тем сложнее становятся образовательные задачи, которые, безусловно, требуют его этапности и систематизации.

Изучая государственный образовательный стандарт ВПО, мы также пришли к выводу о том, что ориентируя кафедру, преподавателей на формирование компетенций, заданных в требованиях к реализации ООП, указывают не этапы как таковые, а возможные пути их формирования, а именно: перечень дисциплин того или иного блока (Б.1-Б.6).

Представим схематично, наше видение этапов формирования компетенций в педагогическом процессе, который, выступая объектом нашего исследования, описан в предыдущей главе (Рис. 3.18).

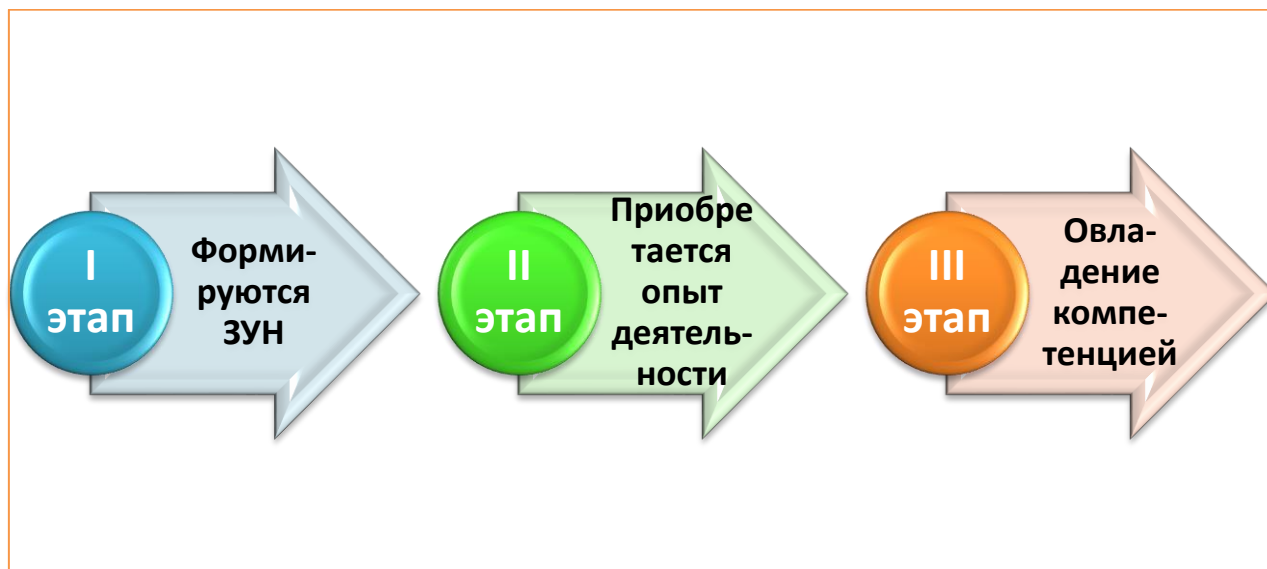


Рис.3.18. Этапы формирования компетенций.

Общеизвестно, что в вузах существует учебный план, календарно-тематический индивидуальный план преподавателя в реализации каждого модуля целой образовательной программы по тому или иному направлению подготовки. Принимая во внимание структуру процесса обучения, которая характеризуется следующими логическими этапами: Лекция – Семинарско-практическое занятие – Лабораторное (в некоторых случаях) занятие – Самостоятельная работа – Научно-исследовательская студенческая работа – Прохождение различных видов практики – Выполнение и защита выпускной бакалаврской работы, считаем, что это и есть базовая основа для процесса формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории.

В качестве модулей ООП, которые мы в своем исследовании принимаем как возможность использования их содержания для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, нами выбраны: Модуль «Педагогика», Модуль «Психология», это дисциплины третьего профессионального цикла – Б.3. ГОС ВПО [55], который имеет 46 кредитов в целом, там же имеется цикл и других дисциплин: «Возрастная

анатомия, физиология и гигиена», «Безопасность жизнедеятельности», «Методика преподавания СЭО», «История кыргызской государственности», «Основы государства и права».

Отметим, что перечень сформулированных нами общепрофессиональных компетенций, также возможен для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории путём использования возможностей дисциплин, указанных в базовой части цикла Б.З., т.е. ***общепрофессиональные компетенции имеют междисциплинарный характер и причинно-следственная логика их формирования в части дисциплин профессионального цикла Б.З. носит аналогичный характер, подходы, приемы, технологии, инструменты оценивания.***

Таким образом, резюмируем, что процесс формирования компетенций нами осуществлялся путём использования возможностей педагогического процесса в аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работе, а именно на базе дисциплин психолого-педагогического цикла, реализуемого кафедрой педагогики БГУ им. К. Карасаева.

Далее схематизируем и опишем логику исследовательских процессов, способствующих решению поставленных нами задач в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории (Схема 3.1).



Схема 3.1. Алгоритм процессов для разработки модели формирования общепрофессиональных компетенций

Моделирование процессов формирования общепрофессиональных компетенций осуществлялся на основе метода моделирования. Для построения нашей модели формирования общепрофессиональных компетенций мы всесторонне прониклись в сущность прогнозируемых нами явлений, в качестве которых выступили:

- увеличить процент сформированности общепрофессиональных компетенций на уровне достаточного и высшего порога количественных значений, снизить процент сформированности уровня низкого и среднего порога количественных значений;
- повысить качество подготовки будущих учителей истории, основанной на компетентностной парадигме;

- совершенствовать процесс обучения путём внедрения современных образовательных технологий; путём повышения квалификации преподавателей; внедрения диагностического инструментария, способствующего выявить уровень сформированности компетенций студентов; путём обновления содержания третьего уровня и внесения предложений и рекомендаций в первый уровень содержания высшего профессионального образования.

Метод моделирования описывается во многих научных исследованиях учёных и его сущность сводится к тому, что педагогический процесс, в нашем случае – в вузе, моделируется в различных аспектах:

- *учебная среда*, которая характеризуется формами, средствами, приёмами, типологией занятий в вузе;
- *познавательная и мотивирующая среда*, которая обеспечивается внедрением интерактивных методов обучения, современных педагогических технологий, исследовательскими видами деятельности и самостоятельной работой студентов;
- *коммуникативная среда*, которая характеризуется различными сторонами общения студентов, преподавателей и работодателей: интерактивной, коммуникативной, перцептивной.

Итак, метод моделирования основан на построении модели, т.е. модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. Так, мы мысленно её имитировали на реально существующей в БГУ им. К. Карасаева системе педагогического процесса путём создания специально-разработанных нами педагогических условий, благодаря которым будет воспроизведен поэтапно процесс организации и функционирования нашей системы (модели).

Предпосылками для определения компонентов нашей модели явился процесс выявления и анализа существующих проблем по формированию компетенций у будущих учителей в вузе, анализа причин их возникновения,

определении современных образовательных тенденций в формировании компетенций и т.п.

Моделирование процесса формирования общепрофессиональных компетенций нами используется для того, чтобы проверить её эффективность и далее адаптировать для широкого применения в вузах.

Целеполагание процесса формирования общепрофессиональных компетенций. Используя метод цитирования, нами было изучено более 20-ти формулировок понятий «компетенция» и «компетентность» (Безрукова В.С., Демин В.А., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Иванов О.В., С.И. Ожегов, Дж. Равен, Рудавина Е., Слостенин В.А., Сучков В. и др., Татур Ю.Г., Хуторский А.В., Шаламова О., Шишов С.Е., Кальней В.А. и др.), аналогичное количество классификаций компетенций.

Мы осознанно обратились к формулировке «общепрофессиональные компетенции», которые позволяют нам сконцентрироваться на общих компетенциях, представляющими совокупность и ключевых, и инструментальных и общекультурных компетенций, которые являются одинаково актуальными и востребованными для будущих учителей и др. направлений специалистов. Данный вид компетенций – наиболее локализованный и сложный.

Анкетирование, проведенное нами среди работодателей различных уровней профессиональной занятости, в том числе и педагогической сферы, показало, что каждый работодатель в целях успешного функционирования своей организации в качестве приоритета в выборе персонала или формирования штата, мотивирован на наличие у будущих сотрудников таких качеств, которые раскрывают ценностные ориентации, конструктивные жизненные навыки, личностные индивидуально-психологические особенности и др., т.е. именно эти качества способствуют формированию и совершенствованию элементов квалификации и профессиональных компетенций (Рис. 3.19).

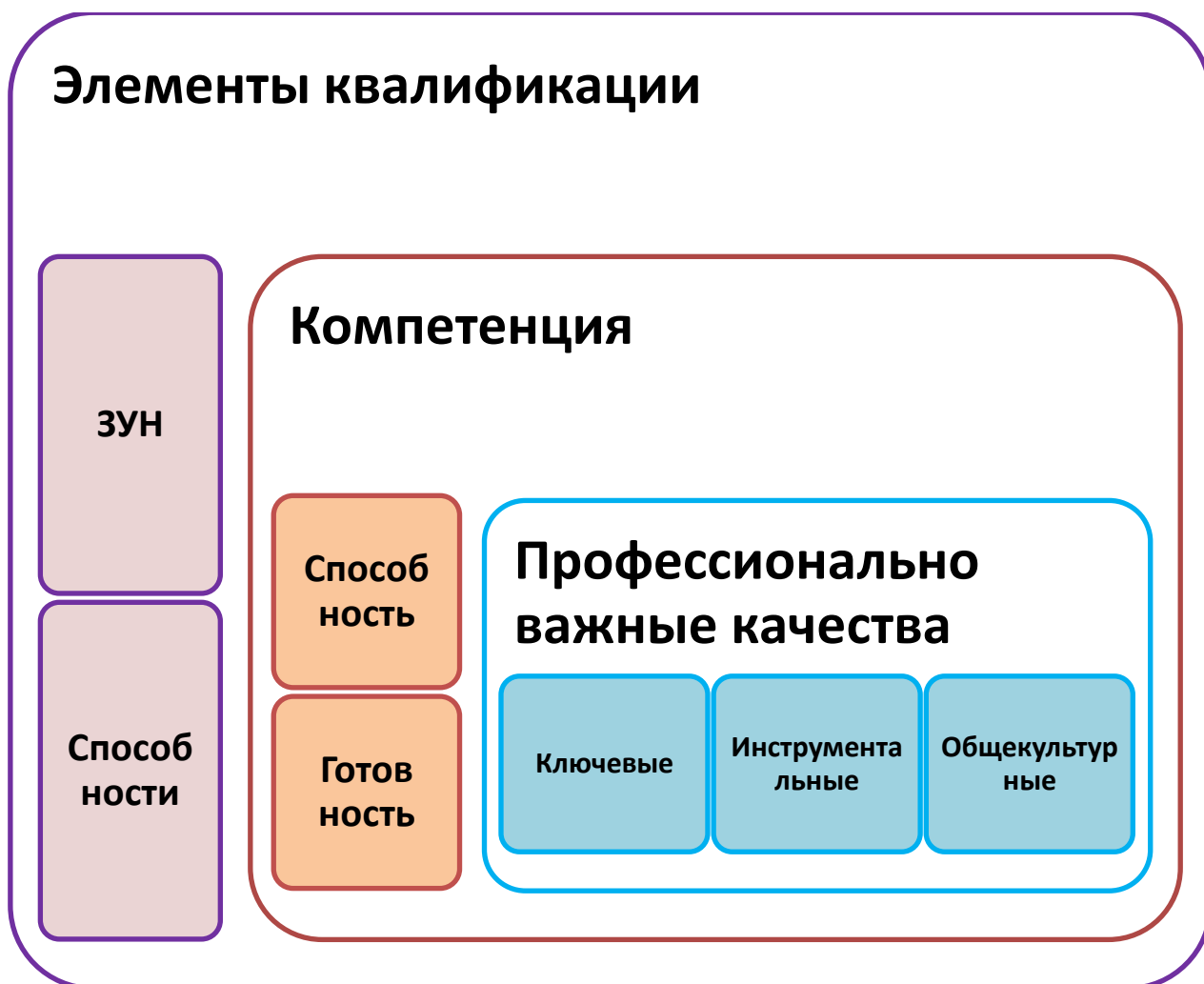


Рис. 3.19. Соотношение понятий «Элементы квалификации» - «Компетенция» - «Профессионально важные качества».

Элементы квалификации определяются знаниями, умениями, навыками и способностями в области общих и предметных знаний.

Компетенции определяют способность и готовность будущего специалиста осуществлять определённый вид деятельности.

Профессионально важные качества – это качества, определяющие и сопутствующие успеху специалиста во всех видах человеческой деятельности. Они представляют собой совокупность таких групп компетенций, как: ключевые, инструментальные, общекультурные.

Интегративный характер компетентности позволил нам совокупность ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций интегрировать в группу общепрофессиональных компетенций.

Так, **общепрофессиональные компетенции** – это интегральное свойство будущего учителя истории, состоящее из совокупности профессиональных качеств, характеризующих его способность и готовность к выполнению профессиональной деятельности.

Структурируя общепрофессиональные компетенции и следуя уточненному нами определению, опишем её структурные единицы (Схема 3.2).

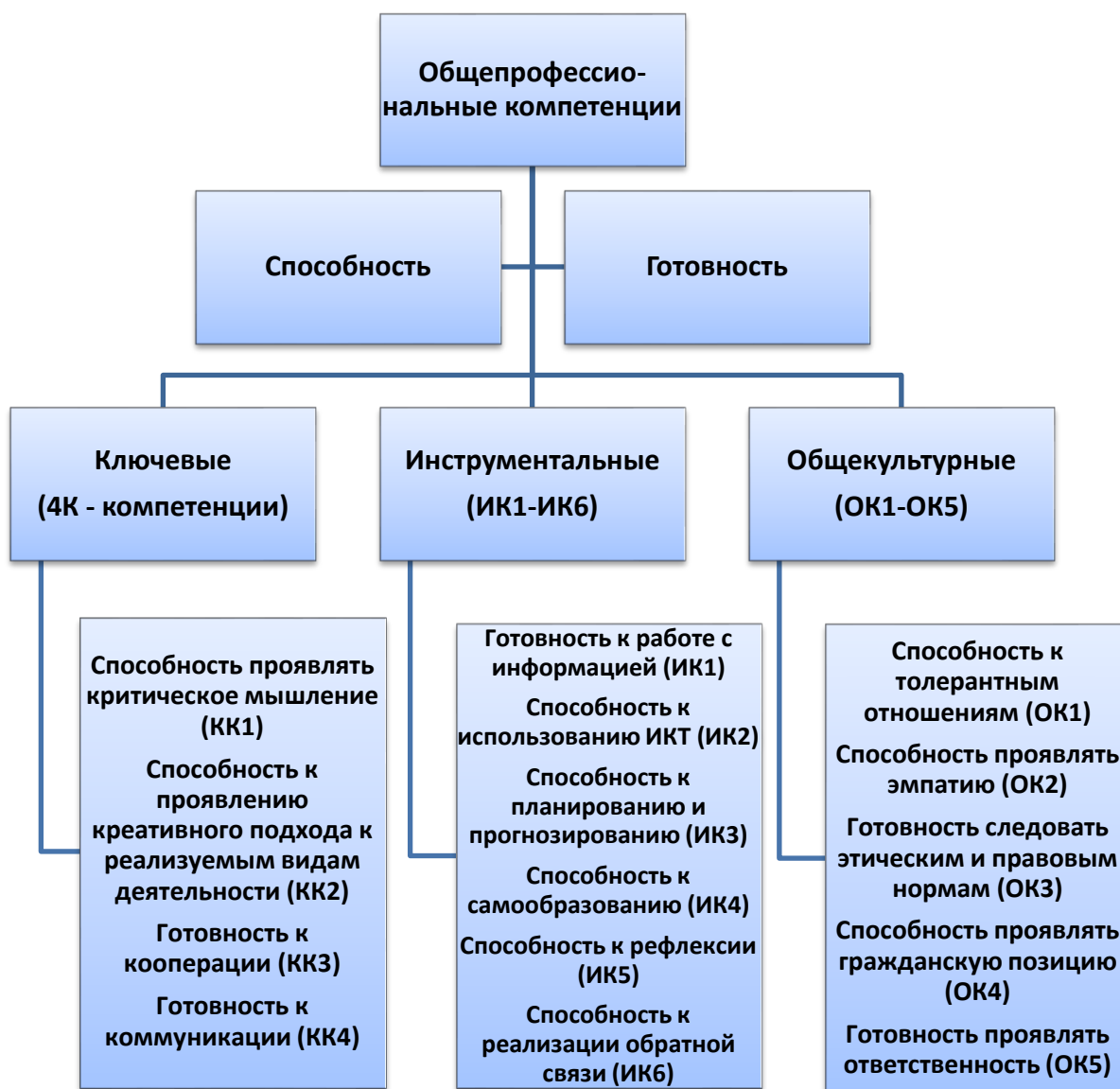


Схема 3.2. Структура общепрофессиональных компетенций

Таким образом, мы структурировали общепрофессиональные компетенции, которые выступают в качестве предмета нашего исследования.

Постановка цели в системе формирования общепрофессиональных компетенций следующая: *Сформировать общепрофессиональные компетенции у будущих учителей истории.*

Теоретико-методологическую основу процесса формирования общепрофессиональных компетенций и моделирования составляют:

- теория моделирования целостного педагогического процесса (А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.);
- теория педагогических технологий (Г.К. Селевко);
- идеи системного, деятельностного подходов (В.П. Беспалько, М.С. Каган, Э.Г. Юдин и др.);
- совокупность компетентностного, технологического и критериального подхода (глава 2);
- нормативные и правовые документы системы образования Кыргызской Республики;
- издания справочного и методического характера, в том числе ресурсы сети Интернет.

Определение компонентов формирования ОПК. Регламентация процессов формирования по этапам.

Компонентами формирования общепрофессиональных компетенций выступают:

- *целевой компонент (I этап)* – проявляется на каждом занятии, характеризуется постановкой цели в формулировках компетенций и развитием мотивации будущих учителей истории;
- *содержательный компонент (I этап)* – проявляется в компетентностно-ориентированном содержании психолого-педагогических дисциплин, возможных для формирования заданных общепрофессиональных компетенций;

- *деятельностный компонент (II этап)* – формирование ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций;
- *диагностический компонент (I, III этап)* – мониторинг и оценка уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Выявление и разработка педагогических условий. Под понятием «условия» мы понимаем обстоятельства, от которых зависит процесс формирования общепрофессиональных компетенций. Каковы же данные обстоятельства?

В качестве таковых в следующем параграфе нами представлены условия организационные и педагогические. *К организационным* мы отнесли: создание учебно-методического обеспечения; разработку образовательного модуля для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе» для проведения на краткосрочных курсах повышения квалификации педагогов; технологизацию учебного процесса. *К педагогическим* отнесли: диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучающего взаимодействия.

Выявление и разработка инструментов оценивания. Инструменты оценивания представлены нами в Таблице 2.5. второй главы, а также в Приложениях к диссертации.

Описание уровней сформированности ОПК: повышенный, базовый, пороговый, низкий (см. Рис. 2.12.)

Формулировка конечного результата в проекции на перечень ОПК: сформированность общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Далее, схематично представим Модель формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории (Схема 3.3.).



Схема 3.3. Модель формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории

Реализация данной модели осуществлялась в четыре этапа: организационный, интегрирующий, репродуктивный, исследовательский, описание которых подробно представлено в главе третьей.

Таким образом, системный подход к реализации разработанной нами модели позволит обеспечить эффективность формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

3.3. Условия формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории

Эффективность процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории в вузе безусловно зависит от организационно-педагогических условий.

Рассмотрим существующие в энциклопедических источниках философские и педагогические трактовки понятия «условия».

В толковом словаре **Ожегова** [<https://dic.academic.ru/>] описываются шесть трактовок данного понятия - «условие», среди которых наиболее импонируемыми нам выступают следующие трактовки: «1. *Обстоятельство, от которого что-нибудь зависит*», а также: «5. *Обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь*».

В толковом словаре **Ушакова** [<https://dic.academic.ru/>] понятие «условие» трактуется следующим образом: «6. *Обстановка для какой-нибудь деятельности, обстановка, в которой происходит что-нибудь*», а также: «То, что делает возможным что-нибудь другое, от чего зависит что-нибудь другое, что определяет собою что-нибудь другое».

Философский словарь [<https://dic.academic.ru/>] предлагает трактовку: «Условие – то, *от чего зависит* нечто другое (обусловленное), *что делает возможным* наличие вещи, состояния, процесса...»

В толковом словаре **Ефремовой Т.Ф.** [<https://dic.academic.ru/>] «Условие»: «2. *Обязательные обстоятельства, предпосылки, определяющие, обуславливающие существование или осуществление чего-либо*», «*Обстановка, в которой протекает что-либо; среда*», «*Обстоятельства, при которых совершается что-либо*».

В толковом словаре **Дмитриева** [<https://dic.academic.ru/>] «условие» трактуется как: «4. *Основа, предпосылка* какого-либо процесса, деятельности и т.п.», «5. *Наличие благоприятных обстоятельств, которые способствуют*

течению, развитию, совершенствованию какого-либо процесса, какой-либо деятельности и т.п.»).

Итак, вышеуказанный метод цитирования существующих трактовок понятия «условие» позволил нам выделить наиболее важные ключевые слова, раскрывающие смысловую сущность данного понятия: «*обстоятельство*», «*обстановка*», «*то, что делает возможным, от чего зависит, что определяет*», «*предпосылки*», «*основа*», «*наличие благоприятных обстоятельств*» и вызывающие соответственно вопросы:

- При каких ***обстоятельствах*** процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории будет проходить эффективно?
- В какой ***обстановке*** процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории будет эффективным и результативным?
- ***От чего зависит*** достижение высокого уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории?
- ***Что определяет*** достижение результатов при формировании общепрофессиональных компетенций?

Далее, согласно логике нашего исследования, представляя ответы на вышеуказанные вопросы, мы опишем **педагогические условия** формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории:

1. Организационные:

- Создание учебно-методического обеспечения на уровне модернизации содержания рабочих программ, основанных на компетентностном подходе.
- Разработка образовательного модуля для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе».
- Технологизация учебного процесса.

2. **Педагогические:** диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.

Учебно-методическое обеспечение целостного педагогического процесса представляет собой систематизированную совокупность учебно-методических документов, направленных на вспомогательное воздействие по достижению ожидаемых результатов или формирования компетенций, заложенных в государственном образовательном стандарте ВПО по направлению «социально-экономическое направление» (профиль «История»).

Именно учебно-методическое обеспечение позволяет выстроить алгоритм дидактической подготовки будущего учителя истории, посредством включенной в его познавательную деятельность учебно-методической информации.

Структура учебно-методического обеспечения демонстрирует, что именно оно и задает структуру образовательного процесса подготовки бакалавров по профилю «История».

В государственном образовательном стандарте ВПО (Приказ МОН КР № 1179/1от 15 сентября 2015 года) для бакалавров направления 550400 Социально-экономическое образование прописаны следующие разделы:

- общие положения,
- область применения,
- общая характеристика направления подготовки,
- общие требования к условиям реализации ООП,
- требования к ООП подготовки бакалавров,
- оценка качества подготовки выпускников.

Резюмируя содержание вышеуказанных разделов, выделим наиболее важные для нашего исследования контексты, которые **мы использовали в части педагогических условий** в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории:

- **база оценочных средств** в проекции на виды оценивания качества подготовки будущих учителей истории: текущая, промежуточная и итоговая государственная аттестация;
- **виды учебной работы студента:** аудиторная и внеаудиторная (самостоятельная);
- **обязательный раздел ООП** по профилю «История» - **практика**, которая дифференцируется по курсам:
 - 2-й курс – *«Школьный день»* (отчётность: проекты, письменные работы),
 - 3-й курс – *профессионально-базовая практика* (отчётность: отчет о практике и отзыв руководителя практики),
 - 4-й курс – *профессионально-профильная практика* (учебно-ознакомительная и архивно-музейная практика);
- **обеспеченность студентов учебно-методическим комплексом по предмету (УМК);**
- **фонд учебной и дополнительной литературы** (официальные, справочно-библиографические, специализированные периодические издания, а также ссылки на источники), которая должны быть представлена как печатными изданиями, так и в форме электронных носителей;
- **учебно-наглядные пособия**, которые должны быть представлены в виде графических организаторов в формате мультимедиа или печатном формате, которые должны сопровождать и лекционные виды занятий и практические.

Разработка учебно-методического обеспечения для организации учебного процесса учителей истории – важное обязательство каждого преподавателя, которое требует ответственности и профессионализма, понимания закономерностей обучения.

Организация деятельности по разработке методического обеспечения осуществляется согласно следующим документам, регламентирующим учебный процесс:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: 550400 «Социально-экономическое образование» (профиль «История»).

Целевой ориентир для преподавателя:

- Ознакомиться с ГОС ВПО
- Соучастие в разработке ООП ВПО
- Ознакомиться с целями и задачами профессиональной деятельности выпускников
- Ознакомиться с требованиями к условиям реализации ООП и следовать им в своей преподавательской и учебно-методической деятельности
- Ознакомиться с перечнем компетенций и осуществить выборку тех компетенций, которые возможны для формирования в рамках своего предмета

2. Учебный план (разрабатывается заместителем декана факультета).

3. Учебно-методический комплекс:

- Преподаватель должен разработать УМК
- Особое внимание уделить разработкам лекционного фонда
- К разработке семинарско-практических занятий использовать компетентностный подход
- Преподаватель должен разработать формы обратной связи и виды отчетности для самостоятельной работы студентов

4. Для педагогических видов практик преподаватели должны разработать интегрированную программу, в которой отражаются требования и к формированию ключевых и предметных компетенций (универсальных и профессиональных). Разработанная программа должна базироваться на

нормативные и правовые документы, регламентирующие данный процесс:

- программа практики (в проекции на её виды);
- календарный график прохождения всех видов практик;
- требования и методические рекомендации к прохождению всех видов практик с указанием ожидаемых результатов, т.е. формируемых компетенций.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н., разрабатывая теорию целостного педагогического процесса, выделили 3 уровня формирования содержания образования, иерархию которых представим на рисунке 3.20. [158].



Рис. 3.20. Уровни формирования содержания образования.

Таким образом, покажем проекцию учебно-методического обеспечения на разработки, которые нами сделаны.

Согласно ГОС ВПО нами была проанализирована структура основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 550400 «Социально-экономическое образование» (профиль «История»), состоящая из 6 учебных циклов Б.1 –Б.6. Наиболее важным для нас представился Цикл учебных дисциплин Б.3. – Профессиональный цикл (152 кредита в целом, из них 46 – на дисциплины базовой части). Дисциплинами базовой части являются:

1. Психология
2. Педагогика
3. Возрастная анатомия, физиология и гигиена



Рис.3.21. Проекция учебно-методического обеспечения на разработки, основанные на компетентностном подходе в формировании ОПК.

4. Безопасность жизнедеятельности
5. Методика преподавания СЭО
6. История кыргызской государственности
7. Основы государства и права

Возможности таких дисциплина как «Педагогика», «Психология» мы использовали в своем диссертационном исследовании для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Каждое высшее учебное заведение на заседаниях УМО (учебно-методическое объединение) факультета, вуза разрабатывает и утверждает свои пакеты учебно-методического обеспечения для достижения результатов образования, указанных в ГОС ВПО, о чём мы также описали выше.

Так, нами были проанализированы ряд учебно-методических комплексов государственных вузов КР, которые в целом не имеют отличительных особенностей в своих структурных и содержательных различиях. Перечислим типовую структуру УМК по предмету:

1. Титульный лист УМК
2. Силлабус
3. Тематическая сетка

Таблица 3.6. Тематическая сетка силлабуса по педагогике.

№	ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	Лек-ии	Сем.- практ.
		<i>Кол-во часов</i>	
1	Педагогика как наука: объект, предмет, задачи и функции.	4	2
2	Методология и методы педагогической науки. Связь педагогики с другими науками.	2	

3	Антология педагогической мысли на ранних этапах развития человечества. Античный мир: воспитание и школа.	4	2
4	Современные образовательные тенденции глобального образования.	2	2
5	Образование, обучение и воспитание как основные категории педагогики.	2	2
6	Сущность и содержание педагогической деятельности: виды, структура. Непрерывное профессиональное образование.	4	
7	Воспитание: сущность, структура, содержание и виды воспитания.	4	2
8	Гуманистическое воспитание: сущность и содержание.	2	2
9	Гражданское и нравственно-этическое воспитание: сущность и содержание.		2
10	Роль семьи в образовательном пространстве: Семья-Школа-Ученик. Роль классного руководителя в системе образовательного пространства.	2	
11	Современные методы и технологии обучения и воспитания. Дети с девиантным поведением: пути и условия воспитательной деятельности.		2
12	Классно-урочная система: содержание, сущность. Типология уроков. Виды деятельности классного руководителя во внеурочное время.	4	2
13	Дидактика: предмет, задачи, принципы и содержание		2
14	Мониторинг и педагогическая диагностика: целевые ориентиры и стратегии применения.	4	
15	Оценивание в целостном педагогическом процессе.		2
16	Воспитание: сущность, содержание, классификация.	4	2
17	Семья как фактор влияния на развитие и формирование	4	2

	личности.		
18	Уровни содержание образования.	4	2
19	Опыт успешных практик педагогов-новаторов.		2
20	Педагогическое мастерство: сущность и содержание.	4	2
21	Непрерывное профессиональное саморазвитие педагога.		2
22	Конфликты в педагогическом процессе: профилактика и пути разрешения.	4	2
	Итого	54	36

4. Литература по дисциплине

5. Система оценивания

6. Вопросы и задания

7. Тематика рефератов

8. Самостоятельная работа

9. Рабочая программа:

- Цель
- Разделы
- Количество часов
- Перечень компетенций
- Описание 3-х разделов
- Содержание разделов курса
- Вопросы к экзамену

10. Фонд лекционного материала согласно тематической сетке.

11. Учебно-методические разработки по организации и проведению семинарско-практических занятий. Перечень используемых методов.

12. Тематика самостоятельных работ студента с указанием часов.

13. Тесты итогового контроля.

Для того, чтобы согласно целевым ориентирам нашего диссертационного исследования – сформировать общепрофессиональные компетенции у будущих учителей истории – **нами были внесены изменения в содержание разделов**

УМК и рабочих программ по «Педагогике», «Психологии», возможности содержания которых мы использовали.

Таблица 3.7. - Модернизация в проекции на формирование ОПК будущих учителей истории.

№	Раздел УМК	Учебно-методическая разработка, вносимые изменения
1	Силлабус – данный документ представляет собой учебно-методическую программу по предмету «Педагогика» и включает в себя аннотацию на изучаемый предмет, цель, задачи, тематическую сетку, количество часов на изучение тем и на СРС, требования преподавателей, обязанности и права студентов, политику оценивания и список используемых рекомендованных источников.	Цель – дополнена <u>целеполаганием о формировании общепрофессиональных компетенций</u> будущего учителя истории (ОПК 1-15).
2	Литература по дисциплине	Дополнена <u>ссылками</u> на дополнительные источники.
3	Вопросы и задания	Дополнены <u>перечнем вопросов</u> в проекции на ОПК
4	Тематика рефератов	Дополнена <u>тематикой</u> , ориентирующей студентов на формирование ОПК
5	Самостоятельная работа	Дополнена <u>тематикой</u> , позволяющей

	студентов	углубленно изучать материал и формировать знания, характеризующие ОПК
6	Разделы рабочей программы	<p>1. Каждая тематика лекции содержит контент: <u>Ожидаемые результаты</u> по итогам изучения данной лекции: «Студент будет знать...» (ОПК 1-15)</p> <p>2. Каждая тематика семинарско-практического занятия содержит контент: <u>Ожидаемые результаты</u> по итогам данного семинарско-практического занятия: «Студент будет уметь..., владеть навыками/способностью..., проявлять готовность к» (ОПК 1-15)</p> <p>3. Каждое семинарско-практическое занятие имеет описание <u>технологий, активных методов обучения</u>, которые способствуют эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.</p> <p>4. <u>Тестовые вопросы</u> содержат</p>

		вопросы, позволяющие выявить уровень сформированности ОПК 1-15.
7	Программа педагогической практики будущих учителей истории (представлена вне данного УМК) согласно видам по ГОС ВПО на 2-4 курсе обучения	Для программы педагогической практики 4 курса разработаны <u>кейсы</u> в проекции на каждую компетентность. Также разработан <u>дневник наблюдений</u> за студентов в процессе прохождения им педагогической практики.

Резюмируя вышеизложенное, согласно логике нашего научного исследования, далее опишем более подробно **вносимые нами изменения в содержание учебно-методического обеспечения по дисциплине «Педагогика»:**

I. Целеполагание о формировании общепрофессиональных компетенций. К сожалению, анализ вузовской практики продемонстрировал нам в процессе проведения констатирующего эксперимента, что преподаватели, разрабатывая рабочие программы по преподаваемым предметам в части целеполагания отражают компетенции, которые они должны сформировать у студентов, только в проекции на данную дисциплину. Таким образом, ряд компетенций, отраженных в ГОС ВПО, часть которых является обязательной для всех направлений вузовской подготовки – общепрофессиональные/ключевые/метапредметные (в странах СНГ) – остаются вне фокуса формируемых компетенций, что означает – неполноценное выполнение требований ООП) основной образовательной программы).

В связи с этим, в зависимости от тематики, отраженной в программах «Педагогика», «Психология», нами в целеполагание каждой темы в качестве воспитательных и развивающих целей запланированы и прописаны для формирования и компетенции из перечня общепрофессиональных компетенций, представленных в Главе 3, п.3.1:

- 1) Способность проявлять критическое мышление (КК1)
- 2) Способность к проявлению креативного подхода к реализуемым видам деятельности (КК2)
- 3) Готовность к кооперации (КК3)
- 4) Готовность к коммуникации (КК4)
- 5) Готовность к работе с информацией (ИК1)
- 6) Способность к использованию ИКТ (ИК2)
- 7) Способность к планированию и прогнозированию (ИК3)
- 8) Способность к самообразованию (ИК4)
- 9) Способность к рефлексии (ИК5)
- 10) Способность к реализации обратной связи (ИК6)
- 11) Способность к толерантным отношениям (ОК1)
- 12) Способность проявлять эмпатию (ОК2)
- 13) Готовность следовать этическим и правовым нормам (ОК3)
- 14) Способность проявлять гражданскую позицию (ОК4)
- 15) Готовность проявлять ответственность (ОК5)

II. Ссылки на дополнительные источники указаны в рабочей программе для будущих учителей истории с целью получения проверенных источников для совершенствования своего педагогического мастерства и использования их в своей практике.

III. Перечень вопросов и заданий в проекции на ОПК, который разработан с целью рефлексирования, закрепления знаний, мыслительных процессов будущих учителей истории.

IV. Тематика рефератов, ориентирующая студентов на формирование ОПК:

- «Критическое мышление: сущность и содержание».
- «Креативный подход к основным областям профессиональной деятельности будущего учителя: целеполагание, планирование, создание активной мотивирующей образовательной среды, оценивание».
- «Условия и принципы формирования готовности к кооперации будущих учителей истории».
- «Коммуникативная компетенция будущего учителя как компонент педагогического мастерства».
- «Информационная культура будущего учителя истории как показатель готовности к работе в информационном пространстве данных».
- «ИКТ как средство формирования информационной компетентности будущего учителя истории».
- «Планирование и прогнозирование в педагогической деятельности будущего учителя истории».
- «Самообразование, саморазвитие и саморефлексия как условия профессионального роста будущего учителя истории».
- «Техники и технологии обратной связи обучающего процесса в деятельности педагога».
- «Формирование толерантного поведения у обучающихся в процессе воспитательных мероприятий в школе».
- «Эмпатия как важный показатель профессионализма учителя».
- «Этическая и правовая культура как элемент нравственно-правовой культуры педагогической общественности».
- «Гражданская ответственность педагогического работника в условиях трансформации общества».

V. **Тематика СРС**, позволяющая углубленно изучать материал и формировать знания и умения, характеризующие ОПК (Приложение).

VI. **Перечень ожидаемых результатов** общепрофессиональных компетенций для лекций и семинарско-практических занятий. Данный перечень разработан с целью оценивания будущих учителей истории. Общеизвестно, что компетенции – не оценивают, а оценивают – ожидаемые результаты. Нам импонирует исследование Дюшеевой Н.К., которое на основе зарубежных источников раскрывает сущность компетентного подхода в образовании, описывает методологию описания ожидаемых результатов, алгоритм формулирования результатов обучения, основанный на теории Б.Блума [77, С. 63-70].

Представим на примере одной компетенции – КК3 из нашего перечня общепрофессиональных компетенций (ОПК - 15 компетенций) технологию формулирования ожидаемых результатов:



Рис. 3.22. Пример формулирования ожидаемых результатов общепрофессиональной компетенции ККЗ в проекции на 6 уровней мыслительного процесса.

VII. Технологии, активные методы обучения, применяемые нами в процессе формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Технология проблемного обучения. Начало развития данной технологии было положено американским философом-прагматиком Джоном Дьюи в 20-30-х гг. XX века, который основал в 1894 г. в Чикаго школу, учебный план которой был заменен 2-мя видами деятельности в проекции на 4 потребительских инстинкта: «социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский» [157]. В данной школе детям предоставлялись все условия для удовлетворения их потребностей. Так в качестве средств удовлетворения потребностей выступали: книги, картинки, карточки, игрушки, конструкторы и др. Для детей старшего возраста в качестве средств использовались: книги, загадки, проблемные ситуации, трудовая деятельность, творческая деятельность. На основе наблюдения за детьми и подростками были осуществлены исследования в сфере творчества детей, их креативного мышления и проблемного обучения, что и было положено в основу технологии проблемного обучения.

Далее проблема изучалась и рядом других ученых, исследователей: А.В. Брушлинским, Т.В. Кудрявцевым, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным, В.Оконь, М.Н. Скаткиным и др.

Селевко Г.К. в качестве особенностей содержания проблемного обучения выдвигает следующие:

- содействие возникновению наличия **проблемной мотивации**;
- **проблемные ситуации**, цель из которых ориентирует разработку и конструирование дидактического содержания материала, направленного на разрешение данных ситуаций;

- **проблемное обучение**, которое дифференцируется по видам: решение научных проблем, практических проблем и создание художественных решений;
- **проблемные методы, методические приемы**;
- **спиралеобразный** характер проблемного урока.

Селевко Г.К. систематизировал в **циклограмму** проблемного обучения и выявил его **уровни**:

- постановка проблемной ситуации – трансформация проблемной ситуации в психологическую в формате вопроса – поиск решения проблемы – «ага-реакция» (появление решения) – реализация решения – отслеживание полученных результатов;
- уровень несамостоятельной активности, уровень полусамостоятельной активности, уровень самостоятельной активности, уровень творческой активности.

Нами в рамках задач нашего исследования была **разработана следующая структура** проведения семинарско-практического занятия на основе технологии проблемного занятия (урока, согласно названию) в вузе, которая содействовала формированию общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории:



Рис. 3.23. Структура проведения семинарского занятия, основанного на технологии проблемного обучения

В процессе использования данной технологии у студентов формируются такие компетенции как: КК1, КК2, КК3, КК4, ИК1, ИК2, ИК3, ИК5, ИК6, ОК3, ОК5.

Технология «Кейс-стади». Данная технология также описывается в трудах Селевко Г.К. [157]. Мы использовали возможности данной технологии в формировании ОПК будущих учителей истории в процессе выполнения ими самостоятельных работ, а также в процессе прохождения студентами педагогической практики в школе.

Основа данной технологии создание проблемных задач на основе фактов реальной практики/жизни. Мы разработали банк кейсовых заданий, которые дополнили методическими рекомендациями и дидактическими материалами в помощь студенту.

Кейсовые задания характеризуются:

- наличием возможной организационной конфликтности;
- возможностью выбора многовариантных решений или подходов;
- наличием альтернативных путей к решению проблемы;
- разновидностью типологии: кейсы-ситуации, кейсы-упражнения, кейсы-проблемы, кейсы-ситуативные иллюстрации и др.

Используемые нами кейсы (примеры) представлены ниже в Таблице 3.8.

КЕЙСОВЫЕ ЗАДАНИЯ.

Таблица 3.8. Примеры кейсовых заданий в формировании ОПК в процессе педагогической практики будущего учителя истории.

№	Общепрофессиональные компетенции	Кейсовые задания
1	Способность проявлять критическое мышление (КК1)	<p>1. В процессе наблюдения за уроком в школе во время прохождения педагогической практики, осуществляя анализ данного урока, ответьте на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ясная ли постановка вопроса учителем; – конкретизирована ли формулировка цели, задач; – обоснованы ли утверждения учителя в процессе объяснения новой темы; – использован ли учителем принцип всестороннего охвата и системности в вопросах обучения и воспитания; – стремится ли учитель держать фокус на главной теме урока;

		<ul style="list-style-type: none"> – прививает ли учитель обучающимся склонность к поиску альтернатив; – созданы ли учителем условия к открытости и свободному выбору обучающимися точки зрения и позиции; – формирует ли учитель у обучающихся стремление к максимально точным формулируемым ответам обучающихся; – владеет ли учитель способностью последовательного рассмотрения частей сложного целого; – прививает ли учитель восприимчивость и понимание по отношению к обучающимся, как это проявляется. <p>2. Заполните «двухчастный дневник», способствующий развитию навыков критического мышления, в котором в одной колонке вам следует обратить внимание на сферу способностей, т.е. области мыслительных умений (продуктивное мышление, коммуникация, прогнозирование, принятие решения, планирование [Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.]), а в другой колонке – приведите согласно вашим наблюдениям примеры их развития.</p>
2	Способность к проявлению креативного подхода к реализуемым видам деятельности (КК2)	<p>1. В процессе прохождения педагогической практики в результате своих наблюдений проанализируйте и опишите ваши наблюдения реализации творческого подхода учителем к 4 основным областям его профессиональной деятельности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Целеполагание и Планирование. 2) Активная среда обучения. Мотивирующая среда к познавательному процессу. 3) Оценивание результатов обучения учеников. 4) Технологизация учебного процесса учителем.

		<p>2. Изобразите свои доводы и суждения с помощью графических организаторов - в форме кластера/диаграммы Венна/Т-схемы или др.</p> <p>3. Сформулируйте выводы и рекомендации.</p>
3	Готовность к кооперации (КК3)	<p>I. В процессе педагогической практики ознакомьтесь с календарно-тематическим планом классного руководителя по проведению школьных воспитательных мероприятий. Соответственно календарному графику осуществите выбор ближайшего воспитательного мероприятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите цель и задачи мероприятия, сформулируйте их. 2. Сформулируйте используя Таксономию Блума ожидаемые результаты, которые вы будете формировать в процессе проведения мероприятия. 3. Прогнозируйте и спланируйте ход проведения мероприятия. 4. Какие воспитательные образовательные технологии вы планируете использовать? Воспользуйтесь энциклопедией современных образовательных технологий Селевко Г.К. 5. Учитывайте тайм-менеджмент в организации воспитательного мероприятия. 6. Определите роли участников, дифференцируйте их по группам. 7. Обсудите с группами возможности реализации задуманного мероприятия. <p>II. Используйте методику «Ковер» Овчаровой Р. [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tehnologicheskaya_karta_formirovaniya_kommunikativnih_200918.html] с целью определения уровня кооперации учеников:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Разделите класс на 4 группы. 2. Предоставьте всем набор разных фигур из цветной бумаги. 3. Дайте задание ученикам сделать ковер. 4. Определите с классом общие признаки ковра (например: наличие рисунка по центру,
4	Готовность к коммуникации (КК4)	

		<p>одинаковое оформление углов ковра, сохранение симметрии по всему ковру и др.).</p> <p>5. По завершению работы каждая группа презентует свой ковер.</p> <p>6. Учитель совместно с группами оценивает работы и присваивает баллы: 0 баллов – если нет ни одного признака, установленного группой; 1 балл – если есть 2 признака; 2 балла – если имеются все признаки.</p> <p>7. Наряду с оценкой ковра, учитель должен заполнить карту наблюдения, в которой он прописывает следующие критерии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Коммуникативное взаимодействие ученика – Оказание взаимной помощи – Интерактивное взаимодействие – Умение разрешать конфликт/инцидент – Ориентация на партнера – Мобильность и активизация в работе с командой <p>В данную карту учитель-практикант выставляет следующие баллы: 0 баллов – если критерий отсутствует, 1 балл – если частично присутствует данный признак, 2 балла – если присутствует данный признак постоянно.</p> <p>После проведения данной работы, учитель-практикант осуществляет анализ на основе количественных показателей и определяет для себя с кем из учеников требуется наиболее активная работа по формированию умений, навыков и способностей к кооперации и к коммуникации.</p>
5	Готовность к работе с информацией (ИК1)	<p>1. В процессе прохождения педагогической практики в школе возьмите интервью у учителя.</p> <p>2. Интервью должно содержать следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Какие формы поиска информации/материала Вы используете при подготовке к уроку?

		<ul style="list-style-type: none"> – Каким способом и средствами осуществляете отбор и сбор учебного материала? – Как и какими способами осуществляете обработку материала? – Какие технологии используете для анализа материала? – С помощью чего организуете поиск искомого учебного материала? – Какие каналы связи используете для передачи информации? – Опишите алгоритм интерпретации информации. <ol style="list-style-type: none"> 3. Проанализируйте интервью. 4. Напишите эссе по итогам интервью. 5. Аргументируйте выводы по опыту учителя в работе с информацией. Укажите, что бы Вы приняли с свою методическую копилку.
6	Способность к использованию ИКТ (ИК2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. При подготовке к проведению урока в школе в проекции на цели и задачи урока определите для себя этап урока, в котором Вы планируете использовать ИКТ. 2. Разработайте алгоритм использования ИКТ и определите целевой ориентир, а также прогнозируемый методический эффект. 3. В папку своего портфолио вложите материалы, демонстрирующие использование вами средств ИКТ. 4. При закреплении полученных знаний учениками проанализируйте эффективность ИКТ в использовании на уроке. 5. В Дневнике наблюдений опишите реакции учеников при использовании ИКТ. 6. В Дневнике наблюдений опишите трудности и проблемы, если с таковыми Вы столкнулись. Рефлексируя, опишите возможные пути устранения данных трудностей и проблем.
7	Способность к планированию	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработайте индивидуальный календарный план прохождения педагогической практики.

	и прогнозированию (ИК3)	<p>2. Обсудите его с вашим напарником по практике.</p> <p>3. Прогнозируйте возможные успехи и неудачи.</p> <p>4. Опишите возможные причины, которые могут привести к неудачным элементам в организации и проведении уроков.</p> <p>5. Какие меры профилактики Вы бы предприняли?</p> <p>6. Подготовьте конспект урока согласно Требованиям и документам, регламентирующим учебный процесс в школе. Обсудите его с вашим руководителем педагогической практики и учителем в школе. Обсудите его с вашим напарником по практике. Сделанные предложения и рекомендации используйте в корректировке и редакции вашего проекта плана-конспекта урока.</p> <p>7. Определите тайм-менеджмент для каждого этапа урока.</p> <p>8. После организации и проведения урока отметьте «+» - что получилось, «-» - что не успели реализовать/не получилось, «V» - частично получилось осуществить, «?» - возникли заминки и трудности по реализации. Затем нарисуйте концептуальную карту и вложите в нее ваши рефлексивные описания.</p>
8	Способность к самообразованию (ИК4)	<p>1. Имеете ли вы план непрерывного и индивидуального саморазвития? Если да, то представьте его. Если – нет, то попытайтесь его составить. Определите календарные сроки достижения намеченных пунктов.</p>
9	Способность к рефлексии (ИК5)	<p>2. Вам предоставлена анкета по выявлению уровня сформированности очень важных для вашей будущей профессии профессиональных компетенций. Ответьте честно и прозрачно на вопросы в анкете (данная анкета предоставлена только вам и результаты анкеты вы выводите самостоятельно).</p> <p>3. После обработки разделов анкеты вы увидите</p>

		<p>какой уровень сформированности той или иной группы компетентностей вам присущ.</p> <p>4. Выпишите отдельно для себя данные уровни в проекции на группы компетентностей.</p> <p>5. Создайте двухчастный дневник и в левую колонку впишите уровни и компетенции, а в правую колонку ваши возможные шаги по достижению компетенций.</p>
10	Способность к реализации обратной связи (ИК6)	<p>1. В процессе прохождения педагогической практики в школе осуществите анализ процесса обратной связи учителя (в вашем лице как практиканта) и обучающегося:</p> <ul style="list-style-type: none"> – опишите проблемы выполнения домашних заданий обучающимися; – какие противоречия при выполнении домашнего задания возникают, опишите в проекции на учителя, ученика, родителей; – обоснуйте правильность/неправильность следующих суждений: <ul style="list-style-type: none"> а) раздражитель для учителя – неуспеваемость учеников; б) раздражитель для ученика – объёмный программный материал, ожидание только неприятного от учебных занятий, покушение на их свободное время; в) раздражитель для родителей – потеря психического здоровья детей из-за неуспеваемости или не полной успеваемости, депрессия, отвращение к урокам; деспотизм и авторитаризм учителей в отношении их детей; вынужденные дополнительные проплаты репетиторам с целью достичь успеваемости по предметам. <p>2. Имеются ли среди выявленных вами причин обратной связи нижеследующие:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие у учеников общих учебно-познавательных умений; – недостатки в развитии психических познавательных процессов;

		<p>– низкий уровень взаимодействия в образовательном пространстве.</p> <p>3. Осуществляя свои наблюдения за учениками и их деятельностью в выполнении домашних заданий, заданий самостоятельного характера к списку нижеуказанных причин добавьте ваши и проранжируйте их по мере значимости:</p> <ul style="list-style-type: none"> – недостаточное усвоение программного материала (на уровне репродуктивном); – отсутствуют навыки самоорганизации учебного труда; – отсутствуют навыки выделения учебной задачи и её понимания и осмысления; – низкая концентрация внимания; – инертность мышления; – низкий темп учебно-познавательной деятельности; – низкий уровень навыков чтения, затормаживающий своевременное усвоение, осмысление и понимание текстов; – низкий уровень культуры речи ученика; – негативное отношение к процессу учения; – психологическая несовместимость с учителем, учениками; – коммуникативные трудности ученика, создающие проблемы при ответах и объяснениях пройденного материала; – девиантное поведение; – коммуникативные и психологические барьеры общения с одноклассниками, родителями. <p>4. Попробуйте ученикам сформулировать следующие виды домашних заданий: индивидуальные/корпоративные, творческие, дифференцированные, т.е. в проекции на уровни, отраженные в ГОС школьного образования: репродуктивный, продуктивный, креативный уровни.</p> <p>Проанализируйте и сформулируйте</p>
--	--	---

		наблюдаемые закономерности и аргументируйте.
11	Способность к толерантным отношениям (ОК1)	1. Изучите любые источники о формировании толерантных отношений. 2. Составьте библиографический список согласно ГОСТу.
12	Способность проявлять эмпатию (ОК2)	3. Напишите аннотацию на каждый источник. 4. С помощью графических организаторов изобразите таблицу согласно уровням мыслительных процессов:
13	Готовность следовать этическим и правовым нормам (ОК3)	1) Знание 2) Понимание 3) Применение 4) Анализ 5) Синтез 6) Оценка 5. Напротив каждого уровня мыслительного процесса в глагольной форме в проекции на главную тему «Толерантность» пропишите ожидаемые результаты в глагольной форме, т.е. те, которые Вы ожидаете достичь. 6. В проекции на этапы урока напишите где, в каких случаях учителю важно проявлять толерантность. В какой форме? С помощью каких стилей педагогического общения? 7. Создайте кластер-профессиограмму учителя новой современной формации, отразите наиболее важные качества учителя, которые характеризуют его нравственно-этическую культуру. 8. Подготовьте презентацию.
14	Способность проявлять гражданскую позицию (ОК4)	1. Изучив статью И. Л. Гуляевой [64, С. 683-686]. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности (Приложение), подготовьте «Синквейн». 2. Заполните таблицу «ЗХУ» (Приложение).
15	Готовность проявлять ответственность	3. Изучите статью «Формирование социальной активности и гражданской позиции – важнейшая задача современного образования». Подготовьте презентацию и проведите воспитательное

ть (OK5)	<p>мероприятие для учеников вашего класса. В процессе проведения воспитательного мероприятия акцентируйте внимание на таких важных компонентах, характеризующих гражданскую позицию как:</p> <ul style="list-style-type: none"> – жизненная позиция (активная/социальная активность и пассивная); – этапы становления качеств личности: <ol style="list-style-type: none"> 1 – осознания своего «Я»; 2 – становление качеств личности – готовность к выбору; 3 – готовность к проявлению «Я»; 4 – использование возможностей среды для собственного развития [https://xn--d1abrj0c7b.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/file/]; – особенности гражданского образования на уровне 3-х ступеней общеобразовательной школы [https://xn--d1abrj0c7b.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/file/]: <ol style="list-style-type: none"> 1) основные моральные ценности, нормы поведения, коммуникативные способности, интеграция в сообщество, умение разрешать конфликтные ситуации, развитие творческого потенциала, включенность в коллектив, эмпатия, социальная чуткость, опыт лидерства и подчинения, организаторские способности; 2) формирование системы ценностей и установок, знания и умения для самостоятельной жизни в обществе, формирование ответственности перед обществом, правовая грамотность, понимание моральных и правовых норм, организаторские способности, ученическое самоуправление; 3) формирование знаний о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, о гражданской позиции человека, его социально-политической ориентации, формирование готовности и умения защищать свои
----------	---

		<p>права и права других, готовности проявлять ответственность, совершенствуется умение строить индивидуальную и коллективную деятельность.</p> <p>4. Изобразите с помощью графических организаторов систему формирования гражданской позиции по отношению к себе, к своей семье, к организации, в которой обучаетесь, к Родине (стране), к планете Земля. Продемонстрируйте в данном кластере место «готовности проявлять ответственность».</p> <p>5. Посетив уроки (иностраннй язык, предметы общественно-научного цикла, историю, обществознание) учителей в школе понаблюдайте, реализуется ли посредством всех предметов в школе формирование гражданской позиции, готовности проявлять ответственность? Какие признаки характеризуют данный процесс (опишите)?</p>
--	--	---

Важное значение при оценке уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории имеет его способность проектировать, планировать и осуществлять разработку конспекта урока по истории, соответствующего календарно-тематическому планированию учителя.

К сожалению, не все учителя современной школы, с особой ответственностью относятся к данному процессу. Стоит отметить, что несмотря на то, что в школах действуют ШМО (школьные методические объединения) и ресурсы стимулирующего фонда, не каждый учитель владеет знаниями о «Теории структуры урока» (Леднев В.С., [123]), не каждый учитель знает по каким критериям оценивается урок и какие у него показатели. В этой связи, особый интерес для нашего исследования представляют разработки группы авторов-составителей инструментария для прохождения учителями процедур аттестации в республике: Низовской И.А., Хамзиной С.А., Дюшеевой Н.К., Тилешалиева Н. [153]

Далее опишем разработанные данным составом разработчиков параметры урока, форму наблюдения урока, которые апробированы на базе общеобразовательных организаций и активно используются администрацией школ, а также учителями [153].

Таблица 3.8. - Параметры оценки урока [153]

№	Наблюдаемые параметры	Общепрофессиональные компетенции
1.	Постановка целей урока	ИК3
2.	Оценивание достижений учащихся	ИК1, ИК3, КК1, КК2, ОК1, ОК2, ОК5
3.	Критериальность оценивания	
4.	Наличие и качество обратной связи	ИК5, ИК6, КК3, КК4, ОК5
5.	Результативность урока (достижение целей)	КК1-КК4, ИК1-ИК6, ОК3, ОК5
6.	Использование педагогом различных источников информации	ИК1, ИК2, ИК3, ИК4
7.	Использование различных методов и приемов активного обучения	ИК3, ИК4, ИК6, КК1, КК2, КК3, КК4
8.	Использование дифференцированного подхода в обучении	ОК1, ОК2, ОК3, ОК4, ОК5
9.	Использование технологий, формирующих компетентности	ИК1, ИК2, ИК3
10.	Использование ИКТ и формирование информационной компетентности	ИК1, ИК2
11.	Создание доброжелательной среды обучения для всех учащихся	ОК1, ОК2, ОК3, КК2, КК3, КК4, ИК6
12.	Создание среды равных возможностей,	

	учет индивидуальных потребностей учащихся	
13.	Создание среды для развития самостоятельности учащихся	

Урок и деятельность студента-практиканта оцениваются от 0 баллов до 3 баллов. Максимально возможное количество баллов по результатам наблюдения урока – 39 баллов. Минимальный пороговый балл по результатам наблюдения урока- 13 баллов.

Интерпретация полученных баллов по уровням:

Высокий уровень: 31-39 баллов

Достаточный уровень: 22- 30 баллов

Средний уровень: 13-21 баллов

Низкий уровень: 0-12 баллов

1. Форма наблюдения урока [153]

(разработчики Низовская И.А., Хамзина С.А., Дюшеева Н.К., Тилешалиев Н.)

Педагог _____ Предмет _____ класс _____

Тема урока _____

Дата наблюдения: _____

В ходе урока отмечайте в соответствующем месте соответствие наблюдаемой деятельности определенным уровням (от нуля до трех баллов), основываясь на пояснениях к каждому баллу.

Делайте комментарии. По окончании урока обсудите результаты с руководителем педагогической практики/учителем-предметников/студентом-практикантом, который наряду с достижением основных целей урока должен показать, какие из наблюдаемых параметров (компетенций) проявились на уроке наиболее успешно, а какие наименее. Также могут быть обсуждены возможные причины и пути улучшения деятельности будущего учителя на уроке

Таблица 3.9. Форма для оценки наблюдения урока

I	Планирование и оценивание ожидаемых результатов					
	1.1. Планирование ожидаемых результатов (целеполагание)					
		0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	Над чем поработать
						Рекомендации для

						педагога
1	Постановка целей урока	() Цели урока озвучены в общем виде, не с позиции учащегося	() В начале урока педагогом озвучены конкретные, измеряемые цели урока, поставленные с позиции учащегося.	() В начале урока педагогом предложены и обсуждены с учащимися конкретные, измеряемые цели урока, поставленные с позиции учащегося, а также критерии\ индикаторы успешности учащихся	() В начале урока педагогом вместе с учащимися сформулированы конкретные, измеряемые цели урока, поставленные с позиции учащегося, а также критерии\ индикаторы успешности учащихся. Озвученные цели урока прослеживаются на всех этапах урока.	
1.2. Оценивание ожидаемых результатов						
2	Оценивание достижений учащихся	() Оценивает только сам педагог, ограничивается выставлением отметок	() Использует отдельные техники и приемы формативного оценивания в течение урока	() Использует на уроке разнообразные приемы и техники формативного оценивания, варьирует их с учетом разных потребностей и особенностей учащихся.	() Использует на уроке разнообразные приемы и техники формативного оценивания, активно привлекает учащихся к самооценке и взаимооценке своих работ и процесса обучения на уроке.	

3	Критериальность оценивания	<input type="checkbox"/> Не информирует учащихся о критериях оценки	<input type="checkbox"/> Информирует учащихся о критериях оценки заранее, до начала выполнения заданий	<input type="checkbox"/> Информирует учащихся о критериях оценки и обсуждает их с учащимися до начала выполнения заданий	<input type="checkbox"/> Совместно с учащимися разрабатывает критерии оценивания на уроке перед выполнением заданий	
4	Наличие и качество обратной связи	<input type="checkbox"/> Не дает развернутой, своевременной обратной связи, ограничиваясь словами «Молодец», «хорошо», «неправильно» или выставлением отметок без комментариев	<input type="checkbox"/> Дает развернутую, позитивную и своевременную обратную связь отдельным учащимся или классу в целом в конце урока.	<input type="checkbox"/> Дает развернутую, позитивную и своевременную обратную связь группам учащихся разного уровня учебных достижений и дает рекомендации по дальнейшей работе каждой из групп на отдельных этапах урока.	<input type="checkbox"/> Дает развернутую, позитивную и своевременную обратную связь группам учащихся разного уровня учебных достижений, обсуждает с отдельными учащимися задачи по дальнейшему улучшению индивидуальных результатов обучения на всех этапах урока	
5	Результативность урока	<input type="checkbox"/> Цели урока не достигнуты, не все	<input type="checkbox"/> Урок завершен вовремя. Цели урока	<input type="checkbox"/> Большинство учащихся продемонстрировал и достижение	<input type="checkbox"/> Все учащиеся участвовали активно на уроке, показали свои знания/ навыки	

		запланированные действия были выполнены в запланированное время	достигнуты частично	запланированных результатов на уроке. Педагог обобщил вместе с учащимися итоги урока на основе целей урока. Выполнены все этапы урока, решены задачи каждого этапа. Цели урока достигнуты полностью.	по теме урока и были способны выразить то, чему они научились на уроке. Учащиеся подвели итоги урока, рефлексию приобретенного на уроке опыта, сделали вывод о достижении целей, педагог обобщил итоги, поставил задачи на следующий этап работы по теме. Цели урока достигнуты полностью.	
Количество набранных баллов по планированию и оцениванию ожидаемых результатов						
II Отбор и конструирование содержания и владение методами активного обучения/учения						
		0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	
6	Использование педагогом различных источников информации	() Не использует	() Использует только один учебник, рекомендованный МОиН	() Использует на уроке дополнительные источники информации (книги, тексты,	() Использует на уроке дополнительные источники информации (книги, тексты,	

				энциклопедии, интернет-ресурсы и т.д.), подготовленные самим педагогом	энциклопедии, интернет-ресурсы и т.д.), подготовленные самим педагогом, а также подготовленные самими учениками дома или на уроке. Стимулирует и поощряет учащихся использовать и представлять различные источники, что приводит к многообразию мнений и информации по теме урока среди учащихся.	
7	Использование различных методов и приемов активного обучения	<input type="checkbox"/> Не использует	<input type="checkbox"/> Использует единичные методы и приемы активного обучения в соответствии с целями урока в течение очень короткого времени на	<input type="checkbox"/> Использует методы и приемы активного обучения в зависимости от целей обучения на определенном этапе урока (например, при объяснении новой темы)	<input type="checkbox"/> Использует различные методы и приемы активного обучения в зависимости от целей обучения учащихся на уроке, варьирует их по ходу урока на основе обратной связи и наблюдения, особенностей и	

			уроке, либо использует набор методов и приемов, не привязывая их к цели урока.		способностей учащихся. На всех этапах урока прослеживается продуманное, взаимосвязанное, последовательное использование активных методов и приемов, что приводит к полному вовлечению каждого учащегося на уроке.	
8	Использование дифференцированного подхода в обучении	<input type="checkbox"/> Не дифференцирует подходы в обучении	<input type="checkbox"/> Дифференцирует задания, формы работы для учащихся исходя из ожидаемого результата урока.	<input type="checkbox"/> Задания, формы работы для разных групп учащихся разработаны с учетом их потребностей в обучении и особенностей восприятия (включая учащихся с особыми образовательными потребностями).	<input type="checkbox"/> Задания, формы работы и стратегии обучения тщательно разработаны, отобраны и адаптированы с учетом специфических потребностей в обучении и особенностей всех учащихся.	
9	Использование технологий,	<input type="checkbox"/> Не использует,	<input type="checkbox"/> Использует в основном	<input type="checkbox"/> Использует педагогические	<input type="checkbox"/> Использует педагогические	

	формирующих компетентности	типы вопросов и заданий направлены только на воспроизведение	задачи с решениями по образцу, включает продуктивные и творческие задачи	технологии для развития способностей учащихся решать проблемы, критического и творческого мышления (решение проблемных ситуаций: компетентностно-ориентированные задания, практические задачи по планированию, оценке);	технологии для развития самостоятельного поиска учащихся решать проблемы (проектная технология, создание собственных задач). Ориентируется на творческий уровень развития компетентностей учащихся. Учащиеся демонстрируют независимость при решении задач на уроке с минимальным вовлечением со стороны педагога.	
10	Использование ИКТ и формирование информационной компетентности	<input type="checkbox"/> Не использует ИКТ на уроке	<input type="checkbox"/> Использует ИКТ для проведения презентаций и демонстраций на уроке	<input type="checkbox"/> Использует ИКТ на уроке и поощряет использование ИКТ учащимися на уроке и при выполнении домашних заданий для формирования навыка поиска,	<input type="checkbox"/> Свободно использует ИКТ, в том числе при проведении проектных, исследовательских и экспериментальных видов работ, решения задач контроля	

				анализа и презентации информации	(тестирование), формируя у учащихся навыки работы с информацией разного типа. Учащиеся демонстрируют отработанные навыки работы с ИКТ во время урока.	
<i>Количество набранных баллов по отбору и конструированию содержания и владению методами активного обучения/учения</i>						
II	Создание мотивирующей образовательной среды для всех учащихся					
I		0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	
11	Создание доброжелательной среды обучения для всех учащихся	() Мнение педагога доминирует, учащиеся не имеют возможность высказать свое мнение или задать вопрос	() Демонстрирует уважение к мнениям учащихся, учащиеся могут высказать свое мнение или задать вопрос педагогу	() Побуждает учащихся свободно высказывать свое мнение и помогает им сформулировать свои аргументы или позицию, учащиеся задают вопросы друг другу и педагогу, выслушивают ответы	() Педагог и учащиеся демонстрируют уважение к мнениям друг друга, учащиеся свободно и аргументированно высказывают свое мнение и выслушивают друг друга. Учащиеся уверены, что их мнения будут высоко	

					оценены и признаны педагогом.	
12	Создание среды равных возможностей, учет индивидуальных потребностей учащихся	<input type="checkbox"/> Процесс обучения на уроке строится как односторонне направленный процесс передачи информации от педагога к учащимся. Педагог работает только с отдельными учащимися.	<input type="checkbox"/> Почти все учащиеся, в том числе учащиеся с особыми потребностями, вовлечены в процесс обучения на уроке через фронтальную и индивидуальную форму работы	<input type="checkbox"/> Использует разные типы взаимодействий учащихся, сотрудничества и взаимопомощи на уроках. Все учащиеся вовлечены в процесс обучения на уроке через работу в парах, группах. Педагог направляет, консультирует, организует работу групп.	<input type="checkbox"/> Целенаправленно используются разные типы взаимодействий учащихся, сотрудничества и взаимопомощи. Педагог включен во взаимодействие как ресурс, учащиеся сами организуют процесс работы в группах, активно слушают, ценят вклад других и разделяют ответственность и успех.	
13	Создание среды для развития самостоятельности учащихся	<input type="checkbox"/> Не прослеживается на уроке	<input type="checkbox"/> Поощряет самостоятельность учащихся при выполнении отдельных учебных заданий	<input type="checkbox"/> Предоставляет учащимся возможности делать выбор средств и способов выполнения заданий и форм групповых презентаций. Учащимся	<input type="checkbox"/> Предоставляет учащимся возможности делать выбор заданий, средств и способов их выполнения, и форм индивидуальных и групповых презентаций. Учащиеся	

				предоставляется возможность работать самостоятельно на определенных этапах урока.	демонстрируют навыки самостоятельного планирования, распределения и выполнения заданий в группах, самостоятельного поиска информации и т.д.	
<i>Количество набранных баллов по созданию мотивирующей образовательной среды для всех учащихся</i>						
ИТОГОВОЕ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ						

Комментарии анализирующего урок студента-практиканта (будущего учителя истории) [153]:

1. Какие аспекты деятельности педагога наиболее успешны/эффективны? _____

2. Какие аспекты деятельности педагога нуждаются в изменении, улучшении? _____

3. Дополнительные комментарии,
рекомендации _____

Наряду с вышеописанными организационно-методическими условиями, перейдем к описанию разработанной нами образовательной программы для преподавателей вуза: **«Компетентностно-ориентированное обучение в вузе» (24 ч.)**.

Реализацию данной программы мы предлагаем в форме тренинга, т.к. в отличие от обычного семинара для преподавателей, который имеет информационный характер, отличается малоподвижностью и доминирующей ролью лектора, тренинг позволяет:

- приобрести новые знания, умения и навыки в области определенного педагогического явления/процесса;
- приобрести новые модели коммуникативного поведения;
- реализовать процессы саморазвития и самопознания;
- сформировать уверенность в процессе публичных выступлений;
- узнать модели поведения, способности участников тренинга;
- научиться уметь выслушивать другое мнение, аргументировать свои предложения, работать в групповой динамике;
- научиться регулировать свое эмоциональное состояние, снять эмоционально-психологическое напряжение;
- и др.

Анализ занятий преподавателей, их документации позволил отметить, что преподаватели, руководствуясь государственным образовательным стандартом, не в достаточной мере реализуют требования, предъявляемые данным важным и основополагающим документом.

В этой связи уточним, что эффективность компетентностно-ориентированного обучения в вузе зависит от следующих факторов:

- знание и понимание сущности и содержания понятий: «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход»;

- навыки реализации педагогических технологий для формирования компетенций;
- способности реализации процесса компетентностно-ориентированного обучения в вузе.

Основная **цель** тренинговых занятий – формирование знаний о компетентностно-ориентированном обучении в вузе и навыков реализации педагогических условий, способствующих формированию компетенций у будущих выпускников вуза.

Задачи:

- обучение теоретическим основам организации учебного процесса в вузе, основанного на компетентностном подходе;
- развитие и совершенствование навыков организации компетентностно-ориентированного обучения средствами современных образовательных технологий.

Этапы реализации тренинга:

- подготовительный (теоретический);
- прикладной (практический);
- рефлексивно-оценочный.

Целевая аудитория: профессорско-преподавательский состав.

Временной ресурс: тренинг – 24 ч. (пятница-воскресенье)

Формы работы: информационные сообщения, дискуссии в группах, тренинговые упражнения, индивидуальные занятия.

Требования к оборудованию: раздаточный материал, флипчарт, стикеры цветные, маркеры, скрепки, клей, ножницы, бумага формата А4, скотч.

Таблица 3.10. Тематическая сетка тренинговых занятий для преподавателей вуза.

№	Тема	Кол-во часов
---	------	--------------

1	НПА в системе ВПО о компетентностно-ориентированном обучении (Закон КР «Об образовании», ГОС ВПО, ГОС школьного образования, анализ ведущих мировых тенденций)	2
2	«Компетенция» и «компетентность»: сущность и содержание понятий (Закон КР «Об образовании», аналитический обзор и сравнительный анализ 2-х понятий путем использования диаграммы Венна, использование 2-частного дневника, синквейна, текстов на основе ЗХУ).	2
3	Компетентностный подход в организации целостного педагогического процесса в вузе (модели реализации компетентностного подхода в формировании компетенций, другие методологические подходы: системный, деятельностный и др., ЦПП в вузе: механизм реализации)	2
4	Классификация компетенций по ГОС ВПО (анализ, типология, описание компетенций; дифференциация с ожидаемыми результатами)	2
5	Формирование компетенций в условиях вуза (анализ и обзор возможностей вуза для формирования компетенций будущего выпускника)	2
6	Создание интерактивной мотивирующей образовательной среды (анализ среды вуза, интерактивные методы обучения, мотивация, современные способы активизации познавательного процесса студентов)	2
7	Возможности содержания преподаваемых	2

	дисциплин в формировании компетенций: междисциплинарный контент (анализ в проекции на блоки ГОС ВПО: Б1-Б6, аннотирование дисциплин в проекции на требуемый перечень компетенций).	
8	Современные образовательные технологии в формировании компетенций (классификация педагогических технологий, анализ и разбор технологий в проекции на формируемые компетенции студентов).	2
9	Психолого-педагогический аспект в формировании личностных компетенций (анализ психологических условий в формировании личностных компетенций, определение наиболее эффективных, структура личности, кризисы возраста, профилактика конфликтов, управление эмоцией)	2
10	Теория Б.Блума в формулировании образовательных результатов (теория Блума: сущность, содержание; методология формулирования ожидаемых результатов, основанная на таксономии Б. Блума)	2
11	Оценивание ожидаемых результатов (виды оценивания ожидаемых результатов согласно ГОС ВПО, технология формулирования ожидаемых результатов на основе компетентностного подхода)	2
12	Роль педагогического мастерства преподавателя в формировании компетенций студентов (педагогическое мастерство, структурные компоненты педагогического мастерства, педагогическая техника, педагогический такт,	2

	педагогическое общение).	
	ИТОГО	24 ч.

Как и любой тренинг, данный тренинг пройдет эффективно в случае, если кроме знания и понимания своего преподаваемого предмета, тренер (в лице преподавателя) будет осуществлять следующее:

- организованное знакомство с участниками тренинга;
- совместное принятие правил тренинговой работы;
- озвучить цель тренинга, а также объем времени на проведение тренинга;
- не ограничивать участников тренинга в высказываниях;
- активно применять работу в парах и микрогруппах;
- менять пространственную локацию в аудитории, т.е. пересаживать местами, ротировать в группах и т.п.;
- наблюдать за психологическим состоянием и настроением участников тренинга;
- регулярно способствовать мотивации к достижению целей группы.

Нами использовались в процессе проведения тренинга следующие **приёмы эффективной коммуникации:**

- «Авансирование» - провозглашение достоинств участников с целью содействия достижению будущих успехов;
- «Безмолвный слушатель» - невербальный поведенческий приём, который использует не коммуникатор, а слушатель, входя в образ рефлексивного слушателя;
- «Закрытые-Открытые вопросы» - техника задавания вопросов, на которые будет либо однозначный ответ, либо развернутый индивидуализированный ответ»;
- «Отзеркаливание» - невербальный поведенческий прием, в процессе которого собеседник должен точно воспроизводить невербальные проявления своего собеседника.

- «Пролонгация» - обозначение следующих процессов при общении.
- «Парафраз» - перефразирование принятых предложений с целью выяснить понимание основной высказываемой мысли.
- «Аннотирование. Резюмирование» - прием высказывания сути чего-либо или формулирования выводов.

Таким образом, разработанный нами тренинг для ППС вуза был очень эффективным, интересным и актуальным. Участие в тренинге приняли 5 групп по 25 человек из числа ППС вуза. Претест показал, что не все участники тренинга обладали знаниями в части тех тематик, терминов, которые имеются в содержании тренинговой программы. Итоговый тест отличался значительным ростом знаний ППС о компетентностно-ориентированном обучении студентов. Большая часть ППС имела фрагментарные знания о ключевых понятиях.

Разработанный тренинг позволил конкретизировать знания ППС, систематизировать их в проекции на содержание вузовского образования, нормативных и правовых актов, а также позволил сформировать и совершенствовать новые знания в области методологии реализации компетентностного подхода, новые умения и навыки в реализации современных образовательных технологий, навыки самостоятельного формулирования ожидаемых результатов по методологии Блума и др.

Далее, опишем следующее условие: **диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.**

Структура педагогического процесса имеет несколько компонентов, одним из которых выступает коммуникативный. Коммуникативный компонент является одним из преобразующих и определяющим эффективность целостного педагогического процесса. Составляющими компонентами трудовой деятельности учителя являются: обучающая, воспитательная деятельность, процесс непрерывного профессионального развития, а также процесс педагогического общения. Наряду с этими компонентами, следует отметить,

что индикаторами достижения выступают уровень сформированности компетенций обучающихся в проекции на обученность и воспитанность.

Так, А.К. Маркова [125], исследуя трудовую деятельность учителя, выделяют в качестве важных составляющих: профессионально-предметные знания, умения, навыки и способности, психолого-педагогические позиции, индивидуально-личностные особенности, которые интегрируются в психолого-педагогический портрет учителя.

А.К. Маркова [125] считает, что трудовая деятельность учителя является профессионально-компетентной тогда, когда в его деятельности проявляются все качества, характеризующие психолого-педагогический портрет. Успешность диалогического взаимодействия, а, следовательно, и эффективность в достижении образовательных результатов зависит от профессиональной компетентности учителя, индивидуально-психологической особенности личности учителя, культурно-нравственных его качеств, социального статуса в образовательном пространстве.

Априори, индивидуально-психологические и личностные особенности учителя влияют на успешность и продуктивность в достижении планируемых ожидаемых образовательных результатов.

В.А. Сластенин [158] в своих исследованиях, характеризуя личность педагога, выделяет педагогическую направленность, которая выступает как главная доминирующая совокупность мотивов, а именно убеждений, интересов, мировоззрения, склонностей, которые и определяют его поведение, ответственность к профессиональной деятельности и педагогическое взаимодействие с обучающимися.

Анализ педагогической практики обучающего процесса позволил нам выделить важные компоненты диалогического взаимодействия, а педагогическом процессе, обеспечивающем его эффективность:

- 1) Педагогическая направленность.
- 2) Целеполагание, которое формулируется на основе уровней содержания образования.

3) Мышление, характеризующееся «прохождением» 6-ти уровней мыслительного процесса.

4) Педагогическое мастерство учителя.

Как показала практика педагогических ситуаций, в основе педагогических конфликтов лежат процессы терпимости и нетерпимости, принятия и непринятия и др. Однако в основе этих процессов выстраивается алгоритм взаимосвязанных и взаимозависимых процессов, коррелирующих между собой:

- если учитель имеет навыки и способность организовать эффективное грамотное общение, следовательно, у него формируется способность рефлексировать и проявлять педагогический такт;
- если учитель способен координировать процессы рефлексии, следовательно, у него проявляются такие качества как толерантность, гуманность и этичность в отношении обучающихся;
- если учитель руководствуется стереотипами восприятия тех или иных социумов, стереотипами социальных установок и межличностных отношений, то, как следствие, в диалогическом взаимодействии будет проявляться нетерпимость, которая снижает возможность достижения планируемых образовательных результатов;
- если уровень рефлексии растет, то снижается уровень нетерпимости, т.к. самоанализ позволяет выявить причины понимания происходящих процессов, их интерпретацию.

Как мы указали современные тенденции в первой главе, коммуникативная компетенция важна не только в формировании обучающихся на всех уровнях образования, но и в профессиограмме учителя истории, которая определяется уровнем общительности.

Эффективными способами диалогического взаимодействия выступают: проявление учителем открытости, доверия, прозрачности в процессах,

поощрении, проявлениях эмпатии, создании условий для саморазвития, самопознания, самораскрытия обучающихся.

Немаловажная значимость в процессе обучения будущих учителей истории диалогическому взаимодействию отводится формированию методических компетенций, которые реализуются в обучающем процессе, а также умению кооперироваться, работать в команде, проявлять сотрудничество. Учитель истории должен используя диалогическое взаимодействие формировать такие общие/ключевые компетенции как толерантность, гуманность, гражданственность, которые в целом и формируют такие виды культуры как психологическая, толерантная, гражданственная, этическая, нравственная. Владение этими видами культур позволяет человеку обладать психическим здоровьем, умением управлять своим психоэмоциональным состоянием, умением предотвращать конфликты и выходить из стрессовых ситуаций, тем самым оказывая подобное влияние на окружающих по принципу «домино».

В современном мире проявляются всё больше и больше формы поведения, характеризующиеся безличностью, т.е. равнодушием, отсутствием сострадания, отсутствием эмпатии и т.п. На наш взгляд, подобные явления - это следствие модели поведения учителя, в основе которой стандартизация мировосприятия, подчинение стереотипам, угодничество внешним проявлениям требований социумов, их ожиданий, авторитаризм, манипуляция и отношения симбиоза. Следствием чего являются и в образе учителя, и в образе их обучающихся: заниженная самооценка, консерватизм, отсутствие индивидуальности, наличие неуверенности, закомплексованность.

В решении данной проблемы высока значимость непрерывного профессионального развития будущего учителя истории, которая предполагает самоанализ, самодиагностику и выявление сфер педагогической собственной деятельности, которые нуждаются в развитии и совершенствовании.

Таким образом, эффективность диалогического взаимодействия возможна от сформированности главных аспектов трудовой деятельности

будущего учителя: личностного, обучающе-воспитательного, психологического.

В свете событий, происходящих в той или иной стране, которые характеризуются нестабильностью, общественным хаосом, социальной нетерпимостью, можно отметить, изменения конструктивного характера общественных взаимоотношений возможны только в том случае, если будет совершенствована человеческая культура отношений и общения.

Так, И.Д. Рудинский [150] характеризует коммуникативный процесс как форму деятельности, которая происходит между людьми как равными партнерами и приводит к «психическому контакту», то есть сопереживанию и взаимному обмену эмоциями. Следовательно, проявление терпимости будет выступать в виде эмпатийных сопереживаний.

М.С. Каган [93] выделяет общение как источник возможных споров 2-х оппонентов, которые должны соблюдать принципы межличностного взаимодействия и проявлять мотивы не соподчинения и доминирования друг над другом, а обоюдный поиск компромисса.

В современном мире динамика актуализации принципа диалога становится доминантой не только в обыденной жизнедеятельности, но и в процессе обучения, трансформируясь в одну из ведущих его целей.

Существует ряд дефиниций, характеризующих понятие «диалогичность», однако наиболее существенное, раскрывающее суть и само содержание, характеризуется *как ситуативная коммуникация, основанная на субъект-субъектном взаимодействии и признании многообразия и многомерности социокультурной реальности.*

Диалогичность позволит сформировать группы определенных нами компетенций, представленных в структуре общепрофессиональных компетенций: ключевые, инструментальные и системные.

Происходящие в политической и экономической сферах общественности явления в корне изменили межличностные взаимоотношения, которые в большей степени характеризуются коммерциализацией, взаимовыгодными

отношениями, жадной легкой наживы, что привело общество к потере нравственности, культуры. Высокие темпы научно-технического прогресса делают из года в год невозможным человеческие коммуникации, диалогическое взаимодействие, проявление доверительности, эмоциональную бедность, дефицит духовных и нравственных отношений, что актуализирует архиважность диалогического взаимодействия.

Формируя критическое мышление, возможно опираться на диалог, который позволит каждой личности будущего учителя самоактуализироваться. В центре диалогической полемики должна быть личность, которая владеет искусством спора, умением аргументировать и формулировать контр-аргументы, способностью осуществлять выбор информации из открытых информационных данных, а также навыками установления профессиональных и личных контактов.

Будущий учитель истории должен уметь проявлять готовность к диалогу, готовность к проявлению толерантного поведения. Однако в этом контексте наблюдается значительный пробел на уровне вузовской практики, а именно в формировании между педагогом и студентами коммуникативно-диалогических умений, которые позволяют выработать диалогический стиль общения, мастерство и культуру ведения диалога.

Для того, чтобы оптимизировать процессы диалогического взаимодействия в условиях подготовки будущих учителей истории, нами были путем технологизации учебного процесса:

- обеспечена возможность двусторонней коммуникации;
- активизирована коммуникативная межгрупповая и межличностная мобильность;
- разработаны дидактические средства, способствующие диалогическому взаимодействию;
- реализованы конвексатории, способствующие конструктивному диалогическому взаимодействию.

В процессе наблюдения за диалогическим взаимодействием будущих учителей истории нами были отмечены следующие характеристики:

- устанавливалась устойчивая, активная прямая и обратная связь между студентами;
- формировалась способность к саморефлексии и самонаблюдению;
- проявлялись поведенческие отношения партнерства и сотрудничества;
- минимизировались деструктивные формы проявления нетерпимости.

Особую значимость при моделировании нами диалогического взаимодействия имели не только аудиторные занятия, но и внеаудиторные, которые имели не просто обучающий, а воспитательный характер:

- студенты заучивали наизусть отрывки из исторических произведений, которые они представляли в группах с последующим обсуждением, основанных на использовании описываемых нами технологий;

- студентам предлагалась работа по поиску диалогов из исторических источников, которые анализировались, оценивались и резюмировались с записями в двучастном дневнике;

- успешно практиковался процесс прогнозирования диалогов в зависимости от тех или иных исторических событий, изучаемых будущими учителями истории;

- инсценированные диалогического взаимодействия тех или иных персонажей из исторических источников.

Особый интерес вызывали у студентов конверсатории, позволяющие выстраивать диалогическое взаимодействие, включающее и диалог, и беседу, и полемику, и умение прогнозировать, формулировать гипотезу.

Формируемое диалогическое взаимодействие позволяет будущим учителям истории трансформировать его и в процесс профессионального педагогического общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ГЛАВЕ 3

1. Соотношение общепрофессиональных (универсальных) и профессиональных компетенций демонстрирует их разноплановость в содержании формулировок компетенций, в разных возможностях их формирования: общепрофессиональные компетенции формируются в процессе использования технологий обучения и воспитания, специально организованных условиях, путем предметного (Блок 3 по дисциплинам исторического цикла) и дисциплинам психолого-педагогического цикла).

Структурно-содержательная модель формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории представлена следующими компонентами: цель, перечень общепрофессиональных компетенций, организационно-педагогические условия, принципы реализации и формирования компетенций, методологические подходы к процессу формирования общепрофессиональных компетенций, этапы формирования, ожидаемые результаты. Системный подход к реализации данной модели позволил совокупность всех компонентов педагогического процесса запрограммировать во времени и ориентировать на достижение цели.

2. Эффективность реализации процесса формирования общепрофессиональных компетенций зависит от создания и выполнения разработанных нами условий:

Организационные: учебно-методическое обеспечение на уровне модернизации содержания рабочих программ, основанных на компетентностном подходе; реализация образовательного модуля (24 ч.) для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе»; технологизация учебного процесса путем реализации современных образовательных технологий. *Педагогические:* диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

4.1. Программа экспериментальной работы по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, как правило, базируется на традиционном информационно-диалоговом обучении, переводящем академическое знание в академическое умение и учебно-профессиональный навык. Это, как показывает практика, в современных условиях затрудняет будущему учителю истории активность и мобильность в учебно-познавательных видах деятельности. Все это, предполагает объективную необходимость введения в профессиональную подготовку, организационно-педагогических условий.

Исходя из теоретических положений, рассмотренных нами в первой, второй и третьей главах диссертационного исследования, раскроем программу опытно-экспериментальной работы, т.е. определим:

- цель опытно-экспериментального исследования;
- принципы организации экспериментальной работы;
- критерии и показатели, которые характеризуют уровень формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей.

Гипотеза исследования: Процесс формирования общепрофессиональных компетенций будет эффективным, если:

- будет использована *совокупность методологических подходов: компетентностно-технологический, критериально-процессный* к формированию общепрофессиональных компетенций будущего учителя

истории, обеспечивающая практико-ориентированность, технологичность, критериальность и процессуальность реализуемых в данном процессе видов деятельности;

- будет реализована *модель формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, обеспечивающая системность и этапность* функционирования процессов, обеспечивающих качество формирования;
- будут созданы *педагогические*, обеспечивающие планомерность и всеохватность достижения конструктивных уровней сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Далее конкретизируем цель нашего опытно-педагогической работы.

Цель опытно-педагогической работы – в рамках определенных педагогических условий доказать эффективность выявленных нами педагогических условий в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории (т.е. если мы достигнем в результате проведения эксперимента уменьшения количества студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций и достигнем увеличения базового и повышенного уровня, этот факт будет демонстрировать эффективность разработанных и выявленных нами педагогических условий).

Для достижения поставленной цели мы использовали диагностико-оценочный инструментарий, позволяющий выявить уровень сформированности ОПК.

Этапы исследования: В ходе проведенного экспериментального исследования выделено три основных этапа:

Первый этап (2013 – 2014гг.) – *констатирующий эксперимент*. Изучение опыта вузов республики по формированию общепрофессиональных компетенций; разработка и реализация спецкурса для студентов; выявление исходного уровня сформированности ОПК студентов; систематизация результатов.

Второй этап (2015 – 2016 гг.) – поисковый эксперимент. Разработка программы диагностики уровня сформированности ОПК студентов и определения эффективности некоторых аспектов опытно-экспериментальной работы: выбор критериев и показателей состояния исследуемого объекта; определение методики для оценки каждого критерия; определение степени эффективности использования системы современных образовательных технологий; определение степени эффективности процесса формирования ОПК, интеграция инструментов оценивания (Таблица 4.11).

Третий этап (2017 – 2019 гг.) – формирующий эксперимент состоял из четырех этапов (адаптационный, интегрирующий, репродуктивно-деятельностный, творчески-исследовательский). Разработка структурно-содержательной модели системы общепрофессионального становления и апробация методики ее внедрения; анализ эффективности системы современных образовательных технологий; определение основных направлений структурно-логической схемы применения системы современных технологий (модернизация рабочих программ, учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин, технологизация и информатизация систем обучения и контроля знаний); подготовка преподавателей к данному процессу; анализ эффективности методики формирования общепрофессиональной готовности; обоснование динамики формирующего этапа педагогического эксперимента.

На эффективность проведения опытно-экспериментального исследования педагогических явлений существенное влияние оказывает система общенаучных и конкретно-научных принципов, которая отражает общие требования к организации и проведению экспериментальной работы. В своей работе мы опирались на следующие принципы:

Принцип эффективности. Это и принцип, и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях, за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным

принципом мы руководствовались при выдвижении гипотезы, а также при обосновании педагогических условий, проведении опытно-экспериментальной работы, анализе получаемых экспериментальных данных и их оценке.

Принцип целостного изучения педагогических явлений, который предполагает использование компетентностного, технологического и

Суть инструментария: произвести оценку сформированности ОПК, путем реализации разных методов, способов.

Таблица 4.11. Интегрированная система оценочных инструментов в определении уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Виды оценивания ОПК, каждый из которых в баллах имеет проекцию на 4 уровня: высокий, достаточный, средний, низкий (и соответственно – выражен в баллах, которые указаны с тексте диссертации Главы 4).	Оценка урока в процессе прохождения педпрактики (наблюдение за проявлениями ОПК студента)	Оценка за тестирование студентов на уровень знаний в области критического мышления, креативности, кооперации, коммуникации, ИКТ, планирования, прогнозирования, обратной связи, рефлексии, толерантности, эмпатии, гражданской ответственности, гражданственности.	Оценка за выполнение Кейс-стади (по методу Нельски)	Текущее оценивание (в процессе прохождения дисциплин Педагогика, психология, где они, выполняя различные процессы при обучении, демонстрируют проявления ОПК)	Промежуточное оценивание (по итогам прохождения модулей/разделов по дисциплинам «Педагогика», «Психология», где в УМК запланированы по каждой теме формирование ОПК при выполнении некоторых видов деятельности)	Портфолио	СУММА БАЛЛОВ
ФИО студентов	Достигнутый уровень: Пв - повышенный, Б - базовый, Пр - пороговый, Н – низкий. ПРОПИСЫВАЕТСЯ В БАЛЛАХ.						В кол.показ.
1.	Б	В	В	Б	Б	В	
2.	Пв	Пв	Б	Б	Пв	В	
3.	Н	Пр	Пр	Б	Пр	Б	
4. ...	Б	Н	Д	Б	Б	Н	

Затем, согласно разработанным нами интервалам значений в баллах, мы определяли уровень сформированности той или иной ОПК

Уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей	Интервал шкалы в баллах	Преодоление порогового балла и компонентов измерителя
Низкий (Н)	$0 \leq k \leq 14$	Студенты не преодолели пороговый балл по всем компонентам измерителя
Пороговый (Пр)	$15 \leq k \leq 43$	Студенты, преодолевшие пороговый балл и 1/3 компонента измерителя
Базовый (Б)	$44 \leq k \leq 72$	Студенты, преодолевшие пороговый балл и 2/3 компонента измерителя
Повышенный (Пв)	$73 \leq k \leq 100$	Студенты, которые преодолели пороговые баллы и 3 компонента измерителя

критериального методологических подходов; четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие динамики изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при анализе сущности и структуры формирования ОПК, роли педагогических технологий в повышении эффективности и качества подготовки к ОПК, моделировании педагогических условий.

Принцип объективности, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию проявления изменений исследуемого объекта. Этим принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего экспериментов, в ходе разработки диагностики уровня сформированности ОПК будущих учителей, а также при анализе полученных нами результатов.

Рассмотрим ход каждого этапа опытно-экспериментального исследования.

4.2. Результаты экспериментальной работы по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Педагогическое исследование, выполняемое нами, осуществлялось в соответствии с научной логикой и характеризуется следующими этапами:

Первый этап – мы ознакомились с проблемой исследования, обосновали её актуальность, определили уровень разработанности, обозначили объект, предмет и сформулировали тему исследования.

Второй этап – мы осуществили выбор методологии, т.е. исходной концепции, существующих до нашего исследования положений, обозначили единый замысел, который определил ход и прогнозируемые результаты исследования, определили совокупность методологических исследовательских подходов в проекции на предмет исследования.

Третий этап – сформулировали гипотезу исследования, т.е. предположение, которое требовало проверки в ходе опытно-педагогической работы.

Четвертый этап – путем изучения различных источников, мы осуществили выбор различных методов исследования, которые были спроецированы на определение достижения уровней по некоторым признакам. Провели констатирующий эксперимент, который позволил выявить исходный уровень состояния предмета нашего исследования.

Пятый этап – мы разработали план проведения и организации констатирующего и формирующего эксперимента. Что позволило нам путём применения некоторых методик сопоставить показатели «до» и «после».

Шестой этап – провели анализ данных эксперимента, представили толкование результатов, оформили в табличных данных количественные и качественные показатели.

Седьмой этап – Выработали рекомендации по итогам проведенной опытно-педагогической работы.

Первый этап — констатирующий эксперимент.

Для определения общей стратегии и направления исследований был осуществлен констатирующий эксперимент.

Исходя из логики констатирующего эксперимента, нами был изучен опыт вузов республики по проблеме нашего исследования.

По результатам данного курса будущие учителя должны овладеть следующими компетенциями:

- знать содержание и основные этапы целостного педагогического процесса;
- знать концептуальные основы и особенности интерактивных методов обучения;
- знать методику применения интерактивных методов обучения;
- уметь использовать теоретические знания в области интерактивных методов обучения для решения практических задач;
- уметь формулировать цели и задачи обучения, и в соответствии с этим уметь выбирать необходимые интерактивные методы обучения, модифицировать традиционные;
- уметь оперировать интерактивными методами обучения;
- иметь навыки оформления итогов проделанной работы;
- иметь навыки самостоятельной обработки полученных результатов, их анализа и осмысления.

В процессе констатирующего эксперимента нами был осуществлен анализ уровня знаний учителей в области своего предмета, в качестве примера представим данные тестирования, которые были проведены на основании приказа № 627/1 МОиН КР.

Так, было проведено пробное компьютерное тестирование учителей-предметников, с целью определения потребности педагогов в

целенаправленном непрерывном повышении квалификации и переподготовки, **а также определения уровня знаний своего предмета** и проведения независимой оценки качества образования учителей общеобразовательных организаций. Инициация проведения тестирования учителей-предметников была обоснована тем, что итоги тестирования выпускников, претендовавших на аттестат с отличием, показали отрицательны результаты, а именно: по Нарынской области области претендовали 199 выпускников, доказали 2 выпускника.

Компьютерное тестирование осуществлялось посредством автоматизированной технологии оценивания профессионального потенциала и определения уровня квалификации и профессионализма деятельности педагогических работников. Учитель-предметник проверяет знания своего предмета. Объективность проведения тестирования обеспечивается стандартностью условий, времени, подсчета результатов, содержания тестов.

Тестирование состояло из 4 – этапов:

1. подготовка к тестированию помещения и материалов тестирования;
2. инструктаж учителей по прохождению тестирования;
3. прохождение тестов учителями;
4. выдача результатов тестирования учителям.

Для компьютерного тестирования были адаптированы и использованы тесты НЦТ по следующим предметам: математика, физика, химия (40 вопросов), биология, **история**, география (50 вопросов), кыргыз тил жана адабият, русский язык и литература, английский язык, немецкий язык, французский язык (60 вопросов).

На каждый предмет отводилось определенное время, по истечении которого, программа автоматически закрывается. Это позволило тестируемым не отвлекаться на посторонние вопросы и сосредоточиваться только на тестовых заданиях, тем более программа не позволяет возвращаться назад. По инструкции допускается во время тестирования только однократный вход в систему.

Подсчет правильных ответов компьютерного тестирования проводится автоматически, при помощи заложенной компьютерной программы (по завершении тестовых заданий на мониторе появляется результат). Результаты распечатываются на принтере индивидуально для каждого учителя с таблицей результатов.

Общее количество учителей, которые должны были пройти тестирование составляло 188, на тестирование пришли 92 учителя. Из общего количества учителей набравших 60 % и выше 57 учителей, что составляет 62 %, ниже 60 % - 35 учителей, что составляет 38 %.

В таблице 3.8. можно посмотреть максимальный и минимальный баллы по предметам (максимальный балл тестирования составляет 100 %, пороговый балл 60%; выше 60% - зачет, ниже 60 % незачет).

Таблица 4.12. – Показатели тестирования учителей в процессе констатирующего эксперимента

№	предмет	максимальный балл	минимальный балл
1	математика	97,5 %	45 %
2	физика	55 %	17,5 %
3	химия	80 %	25 %
4	история	82 %	46 %
5	биология	88 %	32,0 %
6	география	82 %	46 %
7	кыргыз тили ж-а адабияты	83,3 %	36,7 %
8	русский язык и литература	86,7 %	31,7 %
9	английский язык	76,7 %	31,7 %
10	немецкий язык	91,7 %	90,0 %

По результатам тестирования максимальный балл 97,5% набрал учитель по предмету математика, минимальный балл 17,5% учитель по предмету физика.

Учителя общеобразовательных школ показали результат - 83,3 % от общего числа тестируемых. Если сравнить результаты Нарынского 47,6 %, и Ат-Башинского районов 48,5 %, то результаты Ат-Башинского района выше на 0,9 %.

Таблица 4.13. – Сводная таблица результатов

№	районы	набравшие выше 60	набравшие ниже 60
		%	%
1	г. Нарын	26	6
2	Нарынский	18	11
3	Ат-Башинский	17	18

НЦТ для такого мероприятия были разработаны: протокол проведения тестирования, ведомость – общие сведения об учителях, правила по проведению компьютерного тестирования, инструктаж для учителей (к анализу прилагаются). **Из ведомости, заполненной учителями, был констатирован тот факт, что у некоторых учителей преподаваемый предмет не соответствует базовому образованию, что и повлияло на результаты тестирования.**

Для каждого района перед тестированием была проведена разъяснительная работа: с какой целью проводится тестирование. Учителя были очень агрессивны, не хотели участвовать в тестировании, основной причиной, по словам учителей: неумение работать с компьютером, а также боязнь показать слабые результаты из-за незнания техники. Но после того, когда они получили ответы на свои вопросы и сели за компьютеры, они поняли, что работа с программой тестирования является интуитивно понятной, не требующей от тестируемого знаний компьютерной техники и умения работать с ней. По окончании тестирования учителя высказали слова благодарности за

проведенную работу, написали свои пожелания. Это позволило поднять свою самооценку, узнать о своих пробелах и т. д.

Далее опишем использованные нами методики, совокупность которых представляет диагностический инструментарий в исследовании определения уровня общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

1. *Карта интересов Голомштока*, которая позволила нам на этапе констатирующего эксперимента определить сферу познавательных интересов студентов, в том числе и по истории [<http://www.miu.by/kaf.pdf>].

Данная карта содержит матрицу из 6 строк и 29 колонок, отражающих сферы интересов. К данной карте также прилагается перечень вопросов, ответы на которые нужно фиксировать «+» и «-», т.е., если:

- ✓ Очень нравится: «++»
- ✓ Просто нравится: «+»
- ✓ Не нравится: «0»
- ✓ Просто не нравится: «-»
- ✓ Очень не нравится: «--»

Каждый вопрос отражает сферу интересов опрашиваемого. В конечном итоге осуществляется анализ матрицы, завершающийся подсчётом «+» и «-».

Интерпретация осуществляется по следующим признакам обработанных результатов:

- ✓ Высшая степень отрицания характеризуется количеством «минусов» от 12 – 6;
- ✓ Интерес отрицается, если количество «минусов» от 5 – 1;
- ✓ Интерес выражен слабо, если количество «плюсов» от 1 – 4;
- ✓ Выраженный интерес, если количество «плюсов» от 5 – 7;
- ✓ Ярко выраженный интерес, если количество «плюсов» от 8 – 12.

Цель применения нами Карты Голомштока: выявить у первокурсников сферу интересов, которая позволит использовать возможности некоторых дисциплин блоков ГОС ВПО для создания педагогических условий в формировании общепрофессиональных компетенций, т.е. тех дисциплин,

которые отражают сферу интересов, отмеченных наибольшим количеством «плюсов».

2. *Методика для определения интеллектуальной лабильности* [<https://vsetesti.ru>]. Данная методика предназначена для экспресс-диагностики лабильности мыслительных процессов респондентов, а также позволяет путём заполнения карты с символами, основанной на выполнении несложных заданий, определить уровень лабильности опрашиваемых, т.е. их способность к обучению. На время выполнения заданий отводится от 3 – 5 секунд. В конечном итоге, экспериментатор подсчитывает количество ошибок респондента. Если оно варьируется: от 0 – 4, то у респондента высокая способность к обучению; если от 5 – 9, то это характеризуется как средняя лабильность; если от 10 -14, то это низкая лабильность; в случае, если от 15 и выше, то респондент мало успешен в учебном виде деятельности.

Целевой ориентир использования данной методики: выявить способность к переключению внимания и умение переходить с решения одних задач на выполнение других, при этом не допуская ошибок, учесть данные в процессе интерпретации результатов достижения уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Для доказательства эффективности структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории нами использовались следующие методики:

3. *Шкалирование результатов многостадийных измерений в рамках компетентностного подхода.* Данный метод нами был использован в целях установления количественных зависимостей. В этой связи нами были введены цифровые показатели, характеризующие критерии сформированности общепрофессиональных компетенций. При использовании данного метода каждому из показателей мы приписывали определенное количество баллов, а затем, на основе этого, составили шкалы оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций по каждому оценочному критерию. Данный процесс позволил нам формализовать полученные данные, путём

перевода их в числовые показатели, которые мы сравнивали с определенными нормативами и выявили отклонения.

Оценки параметров в шкале логитов находятся в интервале $(-5; +5)$. Преобразования данных носят линейный характер и в нашем случае – это переход в 100-балльную шкалу ($\theta^* = 10\theta + 50$). В случае, если мы оставим одну цифру после «,» (запятой) во всех оценках параметров, то оценки логитов будут укладываться в интервал от -5 до $+5$, а результаты респондентов будут меняться от 1 до 100, т.е. сохранится целый вид. Это позволило нам соотнести уровни общепрофессиональных компетентностей с диапазонами 100-балльной шкалы.

Отметим алгоритм шагов, проделанных нами при использовании шкалирования:

- 1) Подсчитали сырые баллы по каждому компоненту и измерителю в целом.
- 2) Преобразовали их в Z-шкалу и шкалу логитов.
- 3) Построили в единой шкале логитов распределение оценок параметров трудности заданий и компетентности респондентов.
- 4) Корректировали трудности заданий компонентов измерителя.
- 5) Перевели оценки шкал в целые числа в 100-балльной шкале.
- 6) Осуществили экспертизу заданий.
- 7) Установили пороговые баллы.
- 8) Классифицировали респондентов по выбранным диапазонам компетентности.

Есть 3 стратегии, которые применяются в установлении пороговых баллов: **дизъюнктивная, конъюнктивная и компенсационная** [М.В. Гуськова]. Мы использовали *компенсационную стратегию*, согласно которой разработали 3 варианта измерителя по дисциплине «Педагогика»: содержание варианта соответствовало единой спецификации, одинаковое число заданий, одинаковые порядковые номера. Измеритель предназначался для оценки общепрофессиональных компетентностей, которые формировались в рамках

возможностей содержания дисциплины «Педагогика» и апробировался на выборке студентов 4-го курса (на этапе формирующего эксперимента). Далее на 100-балльной шкале мы отметили 4 уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей: низкий, пороговый, базовый, повышенный [М.В. Гуськова].

Таблица 4.14. – Уровни сформированности общепрофессиональных компетентностей

Уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей	Интервал шкалы в баллах	Преодоление порогового балла и компонентов измерителя
Низкий (Н)	$0 \leq k \leq 14$	Студенты не преодолели пороговый балл по всем компонентам измерителя
Пороговый (Пг)	$15 \leq k \leq 43$	Студенты, преодолевшие пороговый балл и 1/3 компонента измерителя
Базовый (Б)	$44 \leq k \leq 72$	Студенты, преодолевшие пороговый балл и 2/3 компонента измерителя
Повышенный (Пв)	$73 \leq k \leq 100$	Студенты, которые преодолели пороговые баллы и 3 компонента измерителя

Нами были привлечены 3 эксперта из числа преподавателей, которые устанавливали вероятности правильного выполнения разработанных нами заданий (тесты и кейсы), которые использовали *метод Недельски* для заданий с выбором ответов. В разработанном первом компоненте измерителя (тест со множеством заданий, один из которых с конструируемым ответом), содержащего задания с конструируемым ответом, каждое задание имело по 4

ответа, один из которых был верным. Если выбирался 1 правильный ответ, а 3 неправильных исключались, то принималось значение – 1. При исключении 2-х неправильных ответов – 0,5; При исключении одного неправильного ответа – 0,33. Пороговым баллом для данного теста мы считали число 15, т.е. студенты, выполнившие меньше 15 заданий – не проходят за пороговый балл (всего 25 заданий).

Таблица 4.15. - Результаты подсчётов экспертами по методу Нельски уровня сформированности общепрофессиональных компетенций по 1-му компоненту измерителя (выполнение тестовых заданий с частичным применением конструируемого ответа).

Номер эксперта				
№ задания	Оценки экспертов			Среднее значение
	1	2	3	
1	0,33	0,50	0,50	0,44
2	0,50	1,00	1,00	0,83
3	1,00	1,00	1,00	1,00
4	0,50	0,33	0,50	0,44
5	0,33	0,33	0,50	0,39
6	1,00	1,00	1,00	1,00
7	1,00	1,00	1,00	1,00
8	0,50	0,50	0,50	0,50
9	1,00	1,00	1,00	1,00
10	0,33	0,33	0,33	0,33
11	0,50	0,50	0,50	0,50
12	0,50	0,50	0,50	0,50
13	1,00	1,00	1,00	1,00
14	0,50	1,00	0,50	0,67
15	1,00	1,00	1,00	1,00

16	1,00	1,00	1,00	1,00
17	1,00	1,00	1,00	1,00
18	0,50	0,50	0,50	0,50
19	1,00	1,00	1,00	1,00
20	1,00	1,00	1,00	1,00
21	0,50	0,50	0,50	0,50
22	1,00	1,00	1,00	1,00
23	0,50	0,50	0,50	0,50
24	1,00	1,00	1,00	1,00
25	0,50	0,50	0,50	0,50
Общая сумма = 18,6				
Среднее значение = 6,2				

Таким образом, проекция на интервал шкалы позволяет определить уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей по 1-ому измерителю в процессе использования возможностей изучения дисциплины «Педагогика» в данном конкретном примере, приравнивая его к базовому уровню.

Далее, мы суммировали количественные показатели уровней сформированности общепрофессиональных компетенций по 1 компоненту измерителя у респондентов экспериментальных (Э1-Э4) и контрольных (К1-К4) групп. В результате чего нами были получены следующие результаты (Таблица 3.12).

Таблица 4.16. - Результаты формирующего эксперимента по 1 компоненту измерителя на определение уровня сформированности общепрофессиональных компетенций (уровень сформированности знаний, как компонента общепрофессиональных компетенций).

Группа	На этапе констатирующего	На этапе формирующего
---------------	---------------------------------	------------------------------

Уровни	эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %				эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %			
	Н	Пг	Б	Пв	Н	Пг	Б	Пв
Э1	29,3	41	18	12	13	35	37	15
Э2	33	40	16	12	15	29	40	16
Э3	32	42	15	11	19	25	42	14
Э4	27	39	19	15	13	33	36	18
К1	28	42	17	13	27	43	16	14
К2	32	42	15	11	32	41	15	12
К3	33	40	16	11	35	38	15	12
К4	29	39	20	12	34	37	18	11

Рост значений в уровнях показателей в экспериментальных группах свидетельствует о том, что реализуемые нами педагогические условия, влияющие на эффективность уровня сформированности общепрофессиональных компетенций, оказали свое положительное воздействие и способствовали динамике роста исследуемых уровней.

Тестовым заданиям предшествовали такие виды работ, способствующие формированию знаний (как составляющего компонента компетенций): терминологический диктант, эссе по ключевым словам, кроссворды по основным понятиям, техники «двучастный дневник», «Г-схема», «Диаграмма Венна», «Синквейн», «Ротация», «Кьюбинг», метод цитирования и др. Данные стратегии и технологии направлены на анализ понятий, терминов, способствующий обучающимся пройти 6 уровней мыслительного процесса, их усвоению и дальнейшему применению на практике.

4. *Методика установления сформированности уровня общепрофессиональных компетентностей по 2-му компоненту измерителя (выполнение кейсовых заданий), в основе которого также лежит компенсационная стратегия и метод Нельски. Отличительная особенность от*

предыдущего варианта в том, что нами было разработано 15 кейсов, которые студенты должны были выполнить в процессе учебной и внеучебной (педагогическая практика) деятельности, используя групповые формы работы. Каждая из групп, таким образом, должна была выполнить по 15 кейсовых заданий, в основе которых лежало содержание дисциплины «Педагогика». Каждое кейсовое задание было направлено на выявление уровня сформированности способностей и готовности 15 видов компетентностей, которые отражены в «Структуре общепрофессиональных компетенций» (Рис. 3.15 главы 3). Далее, аналогичным образом осуществлялся подсчет баллов и толкование их в проекции на интервалы шкалы.

Таблица 4.17 - Результаты подсчётов экспертами по методу Нельски уровня сформированности общепрофессиональных компетенций по 2-му компоненту измерителя (выполнение кейсовых заданий с частичным применением конструируемого ответа).

№ кейса	Оценки экспертов			Среднее значение
	1	2	3	
1	1,00	1,00	1,00	1,00
2	0,50	1,00	1,00	0,83
3	1,00	1,00	1,00	1,00
4	0,50	1,00	0,50	0,67
5	1,00	1,00	1,00	1,00
6	1,00	1,00	1,00	1,00
7	1,00	0,50	0,50	0,67
8	0,50	0,50	0,50	0,50
9	1,00	1,00	1,00	1,00
10	0,50	0,50	1,00	0,67
11	0,50	1,00	0,50	0,67
12	1,00	1,00	0,50	0,83

13	1,00	1,00	1,00	1,00
14	0,50	1,00	0,50	0,67
15	1,00	1,00	1,00	1,00
Общая сумма = 12,51				
Среднее значение = 4,17				

Таким образом, каждая группа после подсчета результатов имела свой уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей, который суммировался и выводился общий уровень сформированности экспериментальной группы.

Таблица 4.18.

Результаты формирующего эксперимента по 2 компоненту измерителя на определение уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей (уровень сформированности умений и способностей, как компонента общепрофессиональных компетенций).

Группа	На этапе констатирующего эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %				На этапе формирующего эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %			
	Н	Пг	Б	Пв	Н	Пг	Б	Пв
Э1	27	43	17	13	11	37	38	14
Э2	32	41	14	14	12	30	43	15
Э3	29	43	17	11	17	23	45	15
Э4	24	40	21	15	13	33	36	18
К1	28	42	17	13	27	43	16	14
К2	29	39	17	15	32	41	15	12
К3	31	41	18	10	35	38	15	12

К4	29	38	21	12	34	37	18	11
-----------	----	----	----	----	----	----	----	----

Таким образом, сопоставительный анализ данных констатирующего и формирующего экспериментов позволил нам определить динамику роста уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей у будущих учителей истории, которая заметно увеличилась. Так, в экспериментальной группе Э1 базовый уровень сформированности вырос на 19%, в группе Э2 на 24%, в группе Э3 на 27%, в группе Э4 – на 17%, что демонстрирует эффективность используемых нами педагогических условий при формировании общепрофессиональных компетентностей. В то же время, важным в нашем исследовании также является уменьшение низкого уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей. Так, в группе Э1, низкий уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей уменьшился на 16% , в группе Э2 – на 18 %, в группе Э3 – на 13%, в группе Э4 – на 14%.

В контрольных группах К1-К4 заметных изменений не выявлено, т.е. в этих группах процесс осуществлялся без создания педагогических условий, описываемых нами в нашем исследовании.

5. *Тест-опросник «Социально-коммуникативная компетентность».*
6. *Тест-опросник «Учебная компетентность».*
7. *Оценивание урока (учебно-методическая разработка конспекта урока), сопровождающегося портфолио.*

Общеизвестно, что качество образования зависит не только от того, какова материально-техническая база в школе, но и от ряда других факторов, в числе которых и кадровый состав, и профессионализм и компетентность данного состава, и мн. др. В этой связи, мы посчитали, что каждый педагог обязан подготовить грамотный, запрограммированный во времени конспект урока, который бы обеспечивал качество проводимого урока. Именно конспект урока содержит описание всех этапов педагогического процесса: целеполагание, планирование, организацию, прогнозирование, оценивание.

Данные этапы урока, в свою очередь, могут показать различные виды проявлений способностей будущего педагога, которые отражены на рисунке ниже. Это и послужило основанием, для диагностики третьего компонента измерителя в определении уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Для диагностики данного компонента (уровней сформированности способностей: КК1, КК2, КК4, ИК1-ИК6, ОК1-ОК5), нами были разработаны: макет конспекта урока на компетентностном подходе, диагностическая матрица компетентностно-ориентированного урока, которую мы (эксперты и студенты в процессе взаимооценки) использовали в процессе прохождения студентами различных видов педагогической практики.

Таблица 4.19. – Оценочный лист экспертов

Студенты (Э1)	Оценки экспертов			Среднее значение
	1	2	3	
1	3	2	3	2,7
2	2	3	3	2,7
3	2	2	3	2,3
4	3	3	3	3
5	3	3	2	2,7
6	2	3	2	2,3
7	2	2	3	2,3
8	2	2	2	2
9	3	3	2	2,7
10	3	3	3	3
11	3	2	2	2,3
12	3	2	3	2,7
13	2	2	3	2,3
14	2	2	2	2
15	2	1	2	1,7
16	3	2	2	2,3

17	2	2	1	1,7
18	3	3	2	2,7
19	2	3	1	2
20	3	3	3	3
21	3	3	3	3
22	2	3	3	2,7
23	3	3	3	3
Общая сумма = 57,1 Среднее значение = 2,5				

Таблица 4.20. - Уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей

Уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей	Интервал шкалы в баллах	Преодоление порогового балла и компонентов измерителя
Низкий (Н)	$0 \leq k < 1$	Содержание конспекта не отражает требований макета урока, следовательно, не преодолен пороговый балл по всем компонентам измерителя
Пороговый (Пг)	$1 < k < 2$	Содержание конспекта преодолевает пороговый балл и 1/3 компонента измерителя
Базовый (Б)	$2 < k < 3$	Содержание конспекта, преодолевает пороговый балл и 2/3 компонента измерителя
Повышенный (Пв)	$3 \leq k < 4$	Содержание конспекта преодолевает пороговый балл 3-ти компонента измерителя

Таблица 4.21. – Результаты опытно-педагогической работы.

Группа	На этапе констатирующего эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %				На этапе формирующего эксперимента (в данных по средним значениям показателей), %			
	Н	Пг	Б	Пв	Н	Пг	Б	Пв
Э1	12	24	53	11	0	9	69	22
К1	11	26	50	13	10	29	48	13

Таким образом, на таблице 4.21 видно, что показатели низкого и порогового уровней демонстрируют рост динамики данных уровней, что и было нашим целевым ориентиром, т.е. уменьшить количество студентов, имеющих низкий и пороговый уровень сформированности общепрофессиональных компетенций по третьему компоненту измерителя (способности).



Схема 4.4. Структура общепрофессиональной компетенции.

Анализ данных опытно-педагогической работы позволил нам прийти к выводу о том, что используемые нами методики позволили выявить уровни сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории. Представим сводные данные в следующей таблице (Таблица 4.22)

Таблица 4.22. - Уровень сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории

На этапе констатирующего эксперимента								
Группы	Уровни общепрофессиональных компетенций							
	Низкий		Пороговый		Базовый		Повышенн ый	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол чел	%	Кол чел	%
Э-1	11	35,5	12	38,7	6	19,4	2	6,4
Э-2	9	31,0	10	34,5	7	24,2	3	10,3
К-1	12	38,7	11	35,5	7	22,6	1	3,2
На этапе формирующего эксперимента								
Э-1	4	13	9	29,0	13	41,9	5	16,1
Э-2	3	10,3	7	24,2	14	48,3	5	17,2
К-1	10	32,3	10	32,3	9	29	2	6,4

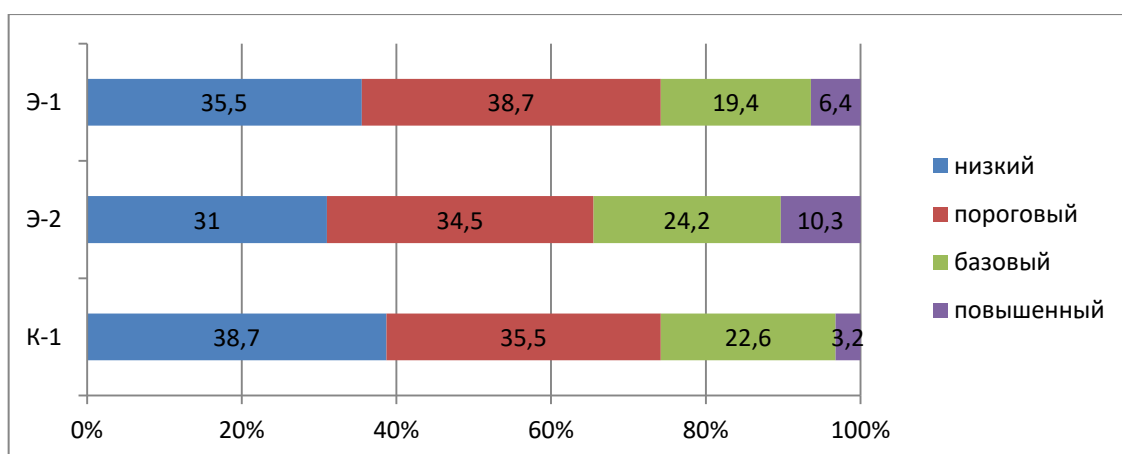


Рис. 4. 25. Диаграмма уровней сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории на этапе констатирующего эксперимента

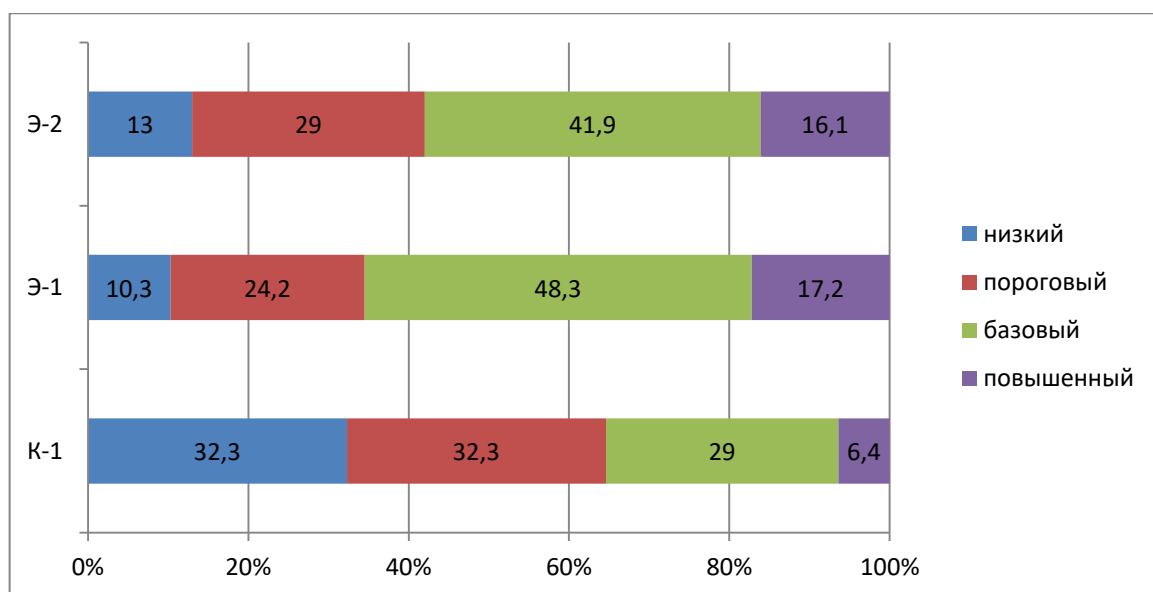


Рис. 4.26. Диаграмма уровней сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории на этапе формирующего эксперимента

Так, сравнительный анализ результатов опытно-педагогической работы констатирующего и формирующего экспериментов показал, что количество студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций упало на 22,15%; пороговый уровень количества студентов уменьшился на 9,7 %; базовый уровень увеличился на 22,5%; повышенный увеличился на 9,7%.

Таким образом, главным целевым ориентиром в нашем исследовании было увеличить количество базового уровня сформированности общепрофессиональных компетенций (увеличение на 22,5%) и уменьшить количество студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций (уменьшение на 22,15%), что доказывает эффективность выявленных и разработанных нами педагогических условий, а также подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ГЛАВЕ 4

1. Программа экспериментальной работы имела своей целью доказать эффективность выявленных и разработанных педагогических условий в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории. В ходе подготовки к проведению эксперимента, был разработан диагностический инструментарий, направленный на определение уровня сформированности заданных общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа (констатирующий, поисковый, формирующий), которые определили ход и содержание опытно-педагогической работы: разработку структурно-

содержательной модели системы общепрофессионального становления и апробация методики ее внедрения; анализ эффективности системы современных образовательных технологий; определение основных направлений структурно-логической схемы применения системы современных технологий (модернизация рабочих программ, учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин, технологизация и информатизация систем обучения и контроля знаний); подготовку преподавателей к данному процессу; анализ эффективности методики формирования общепрофессиональной готовности; обоснование динамики формирующего этапа педагогического эксперимента.

В процессе проведения экспериментальной работы были учтены общенаучные и конкретно-научные принципы: принцип эффективности, принцип целостного изучения педагогических явлений, принцип объективности.

2. Сопоставительный анализ данных констатирующего и формирующего экспериментов позволил определить динамику роста уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей у будущих учителей истории, которая заметно увеличилась. Так, в экспериментальной группе Э1 базовый уровень сформированности вырос на 19%, в группе Э2 на 24%, в группе Э3 на 27%, в группе Э4 – на 17%, что демонстрирует эффективность используемых нами педагогических условий при формировании общепрофессиональных компетентностей. В то же время, важным в нашем исследовании также является уменьшение низкого уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей. Так, в группе Э1, низкий уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей уменьшился на 16% , в группе Э2 – на 18 %, в группе Э3 – на 13%, в группе Э4 – на 14%.

Главным целевым ориентиром в нашем исследовании была задача увеличить количество базового уровня сформированности общепрофессиональных компетенций (увеличение на 22,5%) и уменьшить количество студентов с низким уровнем сформированности

общефессиональных компетенций (уменьшение на 22,15%), что доказывает эффективность выявленных и разработанных нами педагогических условий, а также подтверждает гипотезу исследования.

ВЫВОДЫ

1. Научно-педагогическую основу формирования общефессиональных компетенций будущих учителей истории составили труды в области педагогики, психологии, нормативные источники в области образования, а также концепции научной школы компетенций И.А. Зимней, научной школы профессионального развития Э.Ф. Зеера, теория моделирования целостного педагогического процесса А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, теория построения урока Леднева В.С., зарубежные теории

мотивации достижений Дж. Уайта, Д.К. Макклелланда, Дж. Равена, Л.М. и С.М. Спенсеров, теория управления в образовании М. Барбера, которые явились основой для определения ведущих тенденций в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории является важным процессом в подготовке профессиональных выпускников, которые должны обладать не только перечнем компетенций, обозначенных в рамках ГОС ВПО, но и соответствовать общемировым требованиям для выпускников вузов. Данные требования отражены в образовательных документах межгосударственного значения, реализуемые в странах СНГ. При этом важно разработать современные механизмы по реализации данного процесса, которые бы отвечали требованиям базовых навыков 21 века в контексте человеко-центрированного образования на протяжении всей жизни.

Классификация вышеизложенных компетенций позволила прийти к выводу о том, что «Четвёртая научно-техническая революция», демонстрирующая информационно-технологический прогресс, диктует типологию компетенций, востребованных в том или ином промежутке времени человеческого развития.

Историографический обзор анализа исследователей по проблеме современного состояния и модернизации содержания исторического образования, показал, что существуют несколько внешних и внутренних факторов, влияющих на ее развитие. К числу первых относятся, переходное состояние самого общества, находящегося в стадии социально-экономической и политической трансформации. В этой обстановке недоверие значительной части общества к прежним схемам перемежается с восприимчивостью к псевдоисторическим и внешне эффектным, но далеким от науки "открытиям" и построениям. Альтернативой им служит зачастую, увы, не добротная современная научная продукция, а перепечатки различных трудов. К числу вторых, развиваются тенденции превращения истории в элемент "медийной

культуры", чему активно и успешно содействуют средства массовой информации. Современная историческая наука отличается от исторической науки всех предшествующих эпох тем, что она развивается в новом информационном пространстве, заимствуя из него свои методы и сама влияя на его формирование. Сейчас на первый план выходит задача не просто написания исторических трудов на ту или иную тему, а создание верифицированной истории, проверяемой большими и надежными базами данных, создаваемыми усилиями творческих коллективов. Особую роль в настоящее время играют создаваемые коллективами ученых банки и базы данных, становящиеся основой обобщающих научных публикаций. И этот процесс мы считаем очень важно учитывать в процессе подготовки будущих учителей истории.

Мировые тенденции в подготовке будущего педагога: тенденция образовательных систем мира *ориентировать все процессы на образовательные результаты*; тенденция, демонстрирующая *корреляцию роста экономики и непротиворечивость потребителей* образовательных услуг; тенденция *комплексного подхода к оцениванию* результатов систем образования путем применения измерительных инструментов; *динамика роста международных сопоставительных исследований* школьных систем в противовес университетским.

2. Методологические подходы, избранные нами для исследования: *компетентностный* подход – формирует новый образовательный контент учебного процесса учителей истории, который может проявляться в междисциплинарных областях образовательной программы и сущностно отражаться в целеполагании того или иного образовательного модуля; *технологический* подход позволит систематизировать, упорядочить и повысить эффективность за счёт реализации различных педагогических технологий, сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории; *критериальный* подход позволил нам сформулировать стратегию развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценить соответствие между поставленными целями и

полученными результатами, оптимизировать процессы, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей – взаимно не исключают, а дополняя друг друга, способствуют достижению цели и поставленных нами задач в исследуемой проблеме; *процессный* подход объединяет процессы в части педагогического труда/деятельности, командной кооперации, внутриорганизационных связей, понимание места каждого участника в этих процессах, возможность определить «слабые звенья» и скорректировать в этом направлении процессы и их причинно-следственные связи.

Совокупность компетентностно-технологического и критериально-процессного подходов к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории обеспечивает реализацию совокупности общих принципов определения целей обучения, ожидаемых образовательных результатов, организацию технологизации учебного процесса и критериальность в диагностике и оценке образовательных результатов.

Совокупность методик исследования, шкалирование полученных результатов, тесты-опросники в проекции на перечень общепрофессиональных компетенций, позволила разработать диагностический инструментарий, разработанный на количественных показателях и позволяющий определить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории. Представленная нами система методов исследования, показала их эффективность реализованных нами условий формирования данных компетенций.

3. Соотношение общепрофессиональных (универсальных) и профессиональных компетенций демонстрирует их разноплановость в содержании формулировок компетенций, в разных возможностях их формирования: общепрофессиональные компетенции формируются в процессе использования технологий обучения и воспитания, специально организованных условиях, путем предметного.

Структурно-содержательная модель формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории представлена следующими компонентами: цель, перечень общепрофессиональных компетенций, организационно-педагогические условия, принципы реализации и формирования компетенций, методологические подходы к процессу формирования общепрофессиональных компетенций, этапы формирования, ожидаемые результаты. Системный подход к реализации данной модели позволил совокупность всех компонентов педагогического процесса запрограммировать во времени и ориентировать на достижение цели.

4. Эффективность реализации процесса формирования общепрофессиональных компетенций зависит от создания и выполнения разработанных нами условий:

Организационные: учебно-методическое обеспечение на уровне модернизации содержания рабочих программ, основанных на компетентностном подходе; реализация образовательного модуля (24 ч.) для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе»; технологизация учебного процесса путем реализации современных образовательных технологий. *Педагогические:* диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.

5. Программа экспериментальной работы имела своей целью доказать эффективность выявленных и разработанных педагогических условий в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории. В ходе подготовки к проведению эксперимента, был разработан диагностический инструментарий, направленный на определение уровня сформированности заданных общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа (констатирующий, поисковый, формирующий), которые определили ход и содержание опытно-педагогической работы: разработку структурно-содержательной модели системы общепрофессионального становления и апробация методики ее

внедрения; анализ эффективности системы современных образовательных технологий; определение основных направлений структурно-логической схемы применения системы современных технологий (модернизация рабочих программ, учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин, технологизация и информатизация систем обучения и контроля знаний); подготовку преподавателей к данному процессу; анализ эффективности методики формирования общепрофессиональной готовности; обоснование динамики формирующего этапа педагогического эксперимента.

В процессе проведения экспериментальной работы были учтены общенаучные и конкретно-научные принципы: принцип эффективности, принцип целостного изучения педагогических явлений, принцип объективности.

Сопоставительный анализ данных констатирующего и формирующего экспериментов позволил определить динамику роста уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей у будущих учителей истории, которая заметно увеличилась. Так, в экспериментальной группе Э1 базовый уровень сформированности вырос на 19%, в группе Э2 на 24%, в группе Э3 на 27%, в группе Э4 – на 17%, что демонстрирует эффективность используемых нами педагогических условий при формировании общепрофессиональных компетентностей. В то же время, важным в нашем исследовании также является уменьшение низкого уровня сформированности общепрофессиональных компетентностей. Так, в группе Э1, низкий уровень сформированности общепрофессиональных компетентностей уменьшился на 16% , в группе Э2 – на 18 %, в группе Э3 – на 13%, в группе Э4 – на 14%.

Главным целевым ориентиром в нашем исследовании была задача увеличить количество базового уровня сформированности общепрофессиональных компетенций (увеличение на 22,5%) и уменьшить количество студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций (уменьшение на 22,15%), что доказывает

эффективность выявленных и разработанных нами педагогических условий, а также подтверждает гипотезу исследования.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Образовательный модуль для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе» в процессе проведения необходимо реализовать во внеучебное время в форме семинара-тренинга, завершив итоговым контролем в форме тестирования, которое позволит выявить уровень сформированности знаний для выполнения требований ГОС ВПО в том числе.

2. Процесс формирования общепрофессиональных компетенций предусматривает обязательное использование образовательных технологий,

представленных в диссертации, иначе процесс формирования будет нацелен только на формирование знаний, а навыки, умения и способности останутся вне поля зрения. Отбор технологий позволил способствовать реализации практико-ориентированного способа формирования компетенций. Формулировка результатов обучения должна базироваться на методологии Блума.

3. Разработанная структурно-содержательная модель требует поэтапного её осуществления, соблюдения принципов организации учебного процесса и формирования компетенций, реализации методологических подходов, а также ориентира на конечный результат. В этой связи в условиях вуза должны быть созданы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

4. Использование диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности общепрофессиональных компетенций предполагает количественную и качественную обработку данных полученных результатов, что требует использования характеризующих ее форм.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.

2. Алимбеков, А.А. Формирование у будущих учителей готовности к эстетическому воспитанию младшего школьника на прогрессивных традициях

народной педагогики (На материале педвузов Киргизской ССР): [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Алимбеков. – М., 1990. – 16 с.

3. Абдрахманов, Т.А. Современные образовательные технологии в вузе [Текст]: учебное пособие / Т.А. Абдрахманов. – Бишкек, 2012. – 169 с.

4. Абдырахманов, Т.А. Азыркы билим берүүдөгү компетенттик мамиле: учебно-метод. пособие [Текст] / Т.А. Абдрахманов, М.А. Ногаев. – Бишкек, 2013.

5. Андреевская, Н.В. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. Вопросы преемственности [Текст]: пособие для учителей / Н.В. Андреевская. – М.: Просвещение, 1970. – 345 с.

6. Анисимова, О.Л. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения здоровья педагога [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Л. Анисимова. – М., 2002. – 20 с.

7. Антипов, Г.А. Историческое прошлое и пути его познания [Текст] / Г.А. Антипов. – Новосибирск: Наука, 1987. – 242 с.

8. Айтмамбетов Д., «Дореволюционные школы в Киргизии». - Фрунзе, 1961. стр. 14
Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения [Текст] / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. 1997. – №6. – С. 23-29.

9. Антонова, А.В. Основные подходы к определению дескрипторов профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе обучения в вузе [Текст] / А.В. Антонова // Сб. науч. ст. XX всерос. историко-пед. чтения. – Екатеринбург, 2016.

10. Антонова, А.В. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы по истории [Текст] / А.В. Антонова // Педагогическое образование в России. – М., 2011.

11. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19-27.

12. Асипова, Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Асипова. – Алматы, 1998. – 50 с.
13. Акопов, Г.В. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания [Текст] / Г.В. Акопов // Психология учителя. – М., 1989. – С. 3-4.
14. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
15. Барг, М.А. Категории и методы исторической науки [Текст] / М.А. Барг. – М., 1984. – 342 с.
16. Барабанов, В.В. История как учебный предмет в современной системе образования России [Текст] / В.В. Барабанов, П.А. Баранов // Матер. межд. семинара. – СПб: Образование, 1996.
17. Баранов, С.П. Педагогика [Текст] / С.П. Баранов, Л.Р. Болотин, В.А. Сластенин. – М., 1987. – 368 с.
18. Баткин, Л.М. Возобновление истории: размышления о политике и культуре [Текст] / Л.М. Баткин. – М.: Московский рабочий, 1996. – 299 с.
19. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-13.
20. Безукладников, К.Э. Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата в рамках реализации регионального сетевого проекта [Текст] / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №6. – С. 62-66.
21. Безрогов, В.Г. Учебная литература по истории: современное состояние и перспективы [Текст] / В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, О.Е. Кошелева // Первое сентября, 1997. – №11.
22. Безрогов, В.Г. Подходы к многомерности педагогического исследования с точки зрения истории детства [Текст] / В.Г. Безрогов // Материалы международной сетевой научной конференции РАО “Методология

научного исследования в педагогике” (Волгоград, 26-28 апреля 2016 г.). – М.: Планета, 2016. – С. 33-38.

23. Белгородская, Л.В. От факта к пониманию [Текст] / Л.В. Белгородская // Преподавание истории в школе. – 1994. – №3. – С. 36-38.

24. Берельковский, И.В. История. Методика преподавания [Текст] / И.В. Берельковский, Л.С. Павлов. – М.: Поматур, 2001. – 335 с.

25. Блонский, П.П. Задачи и методы новой народной школы [Текст] / П.П. Блонский // Избранные педагогические и социологические сочинения. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39-85.

26. Боголюбов, Л.Н. Новые социальные компетенции в курсе обществоведения [Текст] / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2000. – №9. – С. 22-33.

27. Боголюбов, Л.Н. К вопросу о методологических основах методики обучения истории в школе [Текст] / Л.Н. Боголюбов // Советская педагогика. – 1975. – №12. – С. 14-23.

28. Боголюбов, Л.Н. Применение ранее усвоенных теоретических знаний при изучении новейшей истории [Текст] / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории в школе. – 1976. – №1. – С. 38-47.

29. Богуславский, М.В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования в современной России [Текст] / М.В. Богуславский, С.В. Куликова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (77). – С. 142-149.

30. Богуславский, М.В. Современное историко-педагогическое образование в России [Текст] / М.В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 6-13.

31. Большой энциклопедический словарь под ред. Прохорова А.М. – Изд-во: Большая Российская энциклопедия, Норинт. – 2000 г. – 1456 с.

32. Болджурова Ишенкуль Садыковна. История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период : 13.00.01 Болджурова, Ишенкуль Садыковна История развития системы образования

Кыргызской Республики в переходный период (1990-2005 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Москва, 2006 256 с. РГБ ОД, 71:06-13/155

33. Болотов, В.А. Компетентность модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10.

34. Булынин А.М. Ценностное воспитание будущих специалистов в условиях вуза [Текст]/ Научный альманах · N 8 (10). – 2015.

35. **Буткевич В.В.** Гражданское воспитание детей и учащейся молодежи : пособие для руководителей учреждений образования, педагогов, классных руководителей и студентов / **В. В. Буткевич** . – Минск : Нац. ин-т образования (НИО), 2007 . – 280 с. – На рус. яз. - ISBN 985-465-295-5 : 4936.00 .Власова, Т.И. Учёт возрастных особенностей при формировании ключевых компетентностей учащихся [Текст] / Т.И. Власова // Педагогический альманах. Наука и практика. – 2003. – №1. – С. 69-77.

36. Власова, Т.И. Компетентностный подход к качеству образования [Текст] / Т.И. Власова // Школа Человека: моделирование педагогической системы в условиях модернизации образования. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2004. – С. 16-22.

37. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1986. – 536 с.

38. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории [Текст] / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2003. – 382 с.

39. Галагузова, Ю.Н. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода [Текст] / Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 129-133.

40. Гальперин, П.Л. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе [Текст] / П.Л. Гальперин. – М., 1968. – 39 с.

41. Гартвиг, А.Ф. К вопросу о преподавании истории в средних учебных заведениях [Текст] / А.Ф. Гартвиг. – М., 1891. – 51 с.

42. Гартвиг, А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории [Текст] / А.Ф. Гартвиг // Вестник воспитания. – М., 1992. – № 6.
43. Гафурова, А.Г. Формирование компетенций как фактора эффективной занятости выпускников вузов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Гафурова. – М., 2014. – 188 с.
44. Гайкова Оксана Викторовна. О готовности учителей истории к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки// Pedagogical Journal. - 2018, Vol. 8. Is. 1A
45. Гершунский, Б.С. Прогностические методы в педагогике [Текст] / Б.С. Гершунский. – М., 1974. – 54 с.
46. Гетманская, И.А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Гетманская. – Улан-Удэ, 2006. – 203 с.
47. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]: учебник пособие для вузов / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 104 с.
48. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики [Текст] / В.И. Гинецинский. – СПб, 1992. – 142 с.
49. Гиттис, И.В. Методика начального обучения истории [Текст]: учебник для педучилищ / И.В. Гиттис. – М.: Учпедгиз, 1945.
50. Глотова, М.И. Развитие информационной компетентности студентов в самостоятельной работе [Текст] / М.И. Глотова, П.Т. Петухова. – Оренбург, 2009. – 220 с.
51. Головатенко, А. Деидеологизация преподавания или обновление догм? [Текст] / А. Головатенко // Преподавание истории в школе. – 1991. – № 2. – С. 121-131.
52. Годер, Г.И. Методическое пособие по истории Древнего мира [Текст] / Г.И. Годер. – М.: Просвещение, 1988. – 318 с.

53. Гора, П.В. К разработке проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся [Текст] / П.В. Гора // Преподавание истории в школе. – 1974. – №5. – С. 83-94.

54. Гора, П.В. Опыт изучения истории Средних веков [Текст] / П.В. Гора. – М.: Просвещение, 1965. – 209 с.

55. ГОС ВПО по направлению Педагогическое образование. – Бишкек, 2015. – 135 с.

56. Гуськова, М.В. Основы эволюции в управлении качеством образования [Текст]: монография / М.В. Гуськова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 204 с.

57. Гузненко, З.И. Развитие общекультурных компетенций студентов историков в процессе самостоятельной работы по дисциплинам предметного цикла [Текст] / З.И. Гузненко, В.В. Шаламов // Самостоятельная работа в современном образовательном учреждении: теория и практика. – Екатеринбург, 2010.

58. Гуревич, А.Я. Историк конца 20 века в поисках метода [Текст] / А.Я. Гуревич // Одиссей. Человек в истории. – М., 1996. – 368 с.

59. Грибов, В.С. Активизация познавательной деятельности учащихся как условие разрешения противоречия между объемом содержания и временем на его изучение [Текст] / В.С. Грибов // Открытая школа. – 2000. – № 4. – С. 43-45.

60. Грибан, О.Н. Развитие информационной компетентности студентов исторического факультета педагогического вуза [Текст] / О.Н. Грибан // Материалы Международного молодежного научного форума Ломоносов-2012. – М.: МАКС Пресс, 2012.

61. Григорьев, Д.Н. Формирование социокультурной компетенции личности (на примере модели поликультурного воспитания) [Текст] / Д.Н. Григорьев // Сборник научной статьи. – 2017. – С. 22-27.

62. Григорьева, О.С. Формирование профессиональной химико-технологической компетенции у бакалавров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Григорьева. – Казань, 2012. – 182 с.

63. Голубева, В.А. Развитие компетентности начинающего учителя в Великобритании [Текст] / В.А. Голубева, Л.А. Клокова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4 (32). – С. 422-428.

64. И. Л. Гуляева «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Гл. ред. Г. В. Судаков. Сост. С. А. Тихомиров. — Вологда: Книжное наследие, 2007. — С. 683-686

65. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

66. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т / В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – 603 с.

67. Дайри, Н.Г. Повышение эффективности обучения истории в средней школе [Текст] / Н.Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

68. Дайри, Н.Г. Современные требования к уроку [Текст]: пособие для учителей / Н.Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

69. Дайри, Н.Г. Как подготовить урок истории [Текст] / Н.Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1959. – 125 с.

70. Дайри, Н.Г. Развивающее обучение, каким ему быть? [Текст] / Н.Г. Дайри // Народное образование. – 1976. – № 9. – С. 59-67.

71. Добаев, К.Д. Теоретические основы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной начальной школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.Д. Добаев. – Бишкек, 1999. – 35 с.

72. Донской, Г.М. О новых методических идеях и их использование в практике [Текст] / Г.М. Донской // Преподавание истории в школе. – 1975. – № 4.

73. Дорохова, Т.С. О классификации методологических подходов в истории педагогики [Текст] / Т.С. Дорохова // «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры»: сборник научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. – Тверь, 2016. – С. 71-76.

74. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БКУ, 1976. – 175 с.
75. Дудина, М.Н. Преподавание истории в современных условиях: проблемы целеполагания [Текст] / М.Н. Дудина // «Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации»: сборник научных статей. – Екатеринбург, 2009.
76. Дудина, М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории [Текст] / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 2002.
77. Дюшеева, Н.К. Результаты обучения: сущность, содержание и методика описания [Текст] / Н.К. Дюшеева // Известия КАО. – Бишкек, 2014. – № 2 (30). – С. 63-70
78. Жаворонков, Б.Н. История и обществоведение в школе (Методы работы) [Текст] / Б.Н. Жаворонков, Н. Гейнике, А. Гартвиг. – М.: Работник просвещения, 1924. – 125 с.
79. Жыргалбекова, Г.К. Методика преподавания истории [Текст]: учебно-методическое пособие для подготовки государственной аттестации по специальности «История» / Г.К. Жыргалбекова, Ч.Ж. Карасартова. – Бишкек, 2014. – 120 с.
80. Запорожец, Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории [Текст]: пособие для учителей / Н.И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1978. – 144 с.
81. Захарова, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н. Новгород, 1995. – 136 с.
82. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989.
83. Закон Кыргызской Республики от 30 апреля 2003 года № 92 «Об образовании», <http://cbd.minjust.gov.kg/>”.

84. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – М., 2009. – №2. – С. 7-13.

85. Зиновьев, М.А. Очерки методики преподавания истории [Текст] / М.А. Зиновьев. – М., 1955.

86. Зотова, Т.А. Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов-историков педагогических вузов [Текст] / Т.А. Зотова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 179-181.

87. Зыкин, И.В. Готовность учителя истории к использованию информационно-коммуникационных технологий в преподавании новейшей истории России [Текст] / И.В. Зыкин // «Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации»: сборник научных статей. – Урал, 2009.

88. Ермаков, Д. Компетентность в решении проблем [Текст] / Д. Ермаков // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 87-93.

89. Егорова, В.И. Труды историков на школьных уроках [Текст] / В.И. Егорова, Ф.А. Молок // Преподавание истории в школе. – 1993. – № 6. – С. 15-20.

90. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М., 2005. – 101 с.

91. Историческое образование в европе: 10 лет сотрудничества между российской федерацией и советом европы. – Страсбург. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680651573> Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Белгород, 1993. – 126 с.

92. Кыргызстандын жана Дүйнөнүн тарыхы 6-класс: Мугалимдер үчүн колдонмо. – Бишкек, 2018. – 123 б.

93. Каган М. С. Человеческая деятельность. - М.: Гардарики, 1994.-328 с.

94. С.П.Карпов. Историческая наука и историческое образование в современном информационном пространстве: тупики и перспективы, http://www.hist.msu.ru/Science/History/karpov2009_2.

95. Кинкулькин, А.Г. Некоторые вопросы преподавания истории в школе [Текст] / А.Г. Кинкулькин, П.С. Лейбенгруб. – М., 1957. – 180 с.

96. Киршнер, Л.А. Формирование познавательных возможностей учащихся в процессе изучения истории [Текст]: пособие для учителей / Л.А. Киршнер. – М.: Просвещение, 1982. – 111 с.

97. Короткова, Г.В. Проблема формирования профессионально-правовой компетентности студентов [Текст] / Г.В. Короткова, А.А. Верховцев // «Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания». – 2017. – №3. – С. 89-94.

98. Колдаев, В.Д. Методология и практика научно-педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие / В.Д. Колдаев. – М., 2017. – 400 с.

99. Козберг, Г.А. Проблемы формирования профессиональной компетентности преподавателя [Текст] / Г.А. Козберг // «Проблемы государственного и муниципального управления и их кадрового обеспечения»: тезис докладов обл. науч.-практ. конф. – Воронеж, 1999. – С. 68-69.

100. Козберг, Г.А. Некоторые модели развития профессиональной компетентности учителя [Текст] / Г.А. Козберг // Вестник ВОИПКРО. – Воронеж, 1999. – Вып. 4-4.1. – С. 57-61.

101. Кондратенко Е.В. Становление и развитие теории воспитания как учебного предмета в системе профессиональной подготовки учителя, 1920-1980-е гг.// дисс.13.00.01.

102. Колоскова, А.Г. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе [Текст]: пособие для учителей / А.Г. Колоскова. – М.: Просвещение, 1984. – 271 с.

103. Колоскова, А.Г. Внутрипредметные и межпредметные связи в обучении истории [Текст] / А.Г. Колоскова. – М.: Просвещение, 1990. – 109 с.

104. Коровкин, Ф.П. К итогам обсуждения статьи о некоторых задачах и направлениях развития методики обучения истории [Текст] / Ф.П. Коровкин // Преподавание истории в школе. – 1976. – № 6. – С. 74-96.

105. Корнилова, А.Г. Личностно-развивающая ситуация как оптимальное условие профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / А.Г. Корнилова // Вестник Якутского государственного университета. – 2005. – № 1 (2). – С. 19-25.

106. Коршунова, Н.Л. Проблема междисциплинарных исследований в области образования (к постановке проблемы) [Текст] / Н.Л. Коршунова. – М.: Планета, 2016.

107. Костюкевич, Е.А. Использование источников в преподавании истории СССР [Текст] / Е.А. Костюкевич. – М.: Учпедгиз, 1948.

108. Костюкевич, Е.А. Использование письменных источников в процессе обучения истории [Текст] / Е.А. Костюкевич, А.И. Назарец // Преподавание истории в школе. – 1958. – № 3.

109. Косырев, В.Н. Культура учебного труда студента [Текст]: учебное пособие / В.Н. Косырев. – Тамбов, 1997. – 152 с.

110. Красноборова, А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Красноборова. – Пермь, 2010. – 217 с.

111. Крежевских, О.В. Компетентность или мировоззрение: к вопросу о парадигме современного образования [Текст] / О.В. Крежевских. – М., 2015. – 23 с.

112. Кудзоева, В.М. Формирование профессиональной педагогической компетентности преподавателей средних специальных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Кудзоева. – Волгоград, 2006.

113. Кузьмина, Н.В. Методы исследований педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1970.

114. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1980.

115. Кузнецов, И.Н. Диссертационные работы: Методика подготовки и оформления [Текст]: учебно-методическое пособие / И.Н. Кузнецов. – 4-е изд. – М.: Дашков и К, 2012. – 488 с.

116. Кузнецов, И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление [Текст] / И.Н. Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Дашков и Ко, 2006. – 460 с.

117. Кут Билим // Методические рекомендации: Иманкулова М.К., Козубаевой Б. – Бишкек, 2021.

118. Кулжинский, Я.С. Опыт методики систематического курса истории [Текст] / Я.С. Кулжинский. – Звенигород, 1913. – 196 с.

119. Кругляк, М.И. О проблемном изложении на уроках истории [Текст] / М.И. Кругляк // Преподавание истории в школе. – 1964. – № 3. – С. 38-48.

120. Ларионов, А. Историю нужно преподавать по-новому. Неясно только одно: как? [Текст] / А. Ларионов // История. – 1997. – №13. Приложение к газете Первое сентября.

121. Леонова Елена Николаевна. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Леонова Елена Николаевна; [Место защиты: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т].- Хабаровск, 2010.- 233 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-13/1165 Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории [Текст]: пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

122. Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога [Текст] / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – Самара, 1997. – 107 с.

123. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству [Текст] / В.С. Леднев. – М., 2002 – 120 с.

124. Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва, 20-21 февраля 2013 г. – Дело, 2014.

125. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика, 1990. – №8. – С. 82-89.

126. Масалова, С.И. Философские концепты как регулятивы гибкой рациональности: Трансформация от Античности до Нового времени [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С.И. Маслова. – Ростов н/Д, 2007. – 47 с.

127. Майкл Барбер, Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад [Текст] /.

128. Майная, Е.В. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов (на примере муниципальной системы образования малого города Крайнего Севера) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Майная. – Омск, 2006. – 206 с.

129. Максимова, Е.А. Реализация компетентного подхода при построении содержания технического образования [Текст] / Е.А. Максимова. – Волгоград, 2014. – 34 с.

130. Мамбетакунов, Э.М. Методология и качество педагогических исследований [Текст] / Э.М. Мамбетакунов. – Бишкек, 2006. – 108 с.

131. Макарова Е.А. Дидактический дизайн образовательных ресурсов интерактивного обучения//Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. – Уфа, 2013. – С.350-355

132. Мамытов, А.М. Система подготовки педагогических кадров: обзор опыта работы Германии, Чехии и Латвии [Текст] / А.М. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – 2010. – №1 (13). – С. 13-18.

133. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия.- Москва: Издательский дом «Дело», 2016. – с. 34-38 Мусина, Д.С. Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания в организациях дополнительного образования Кыргызской Республики [Текст] / Д.С. Мусина. – Бишкек, 2016.

134. Мирзагитова, А.Л. Модель формирования дидактической культуры будущего учителя истории [Текст] / А.Л. Мирзагитова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3.

135. Милашкина, Е.С. Феномен отношения учителя к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Милашкина. – М., 2006.

136. Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Наркозиев. – Бишкек, 2011. – 42 с.

137. Нерадовская, Л.С. К вопросу определения сущности и содержания понятия инновационная компетентность учителя общеобразовательного учреждения [Текст] / Л.С. Нерадовская // Вестник ТГГПУ. – 2010. – №3 (21). – С. 228-231.

138. Низовская, И.А. Словарь программы Развитие критического мышления через чтение и письмо [Текст] / И.А. Низовская. – Бишкек, 2003. – 148 с.

139. Обзор национальной политики в области образования Кыргызская Республика 2010 Уроки, извлеченные из программы международного оценивания образовательных достижений учащихся (PISA) Осмонов, О.Ж. Кыргызстандын жана Дүйнөнүн тарыхы. 5-6-класс [Текст]: мугалимдер үчүн колдонмо / О.Ж. Осмонов, Ш.К. Керимова, Г.К. Жыргалбекова. – Бишкек, 2018.

140. Ожегов, С.И., Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3-х томах С.И. Ожегов. – М., 1998.

141. Панкова Г.Д. Теоретические и практические проблемы совершенствования самостоятельной работы студентов на основе использования современных образовательных технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2005.- 42 с.

142. Подласый И.П. Педагогика (в 2-х книгах). – Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

143. Приказ МОН КР МОН КР от 20 июня 2017 года № 785/1 Об утверждении Программы поддержки и профессионального развития учителей

КР «Новый учитель» и Положения о непрерывном профессиональном развитии учителей Панарин, Л.И. Многоуровневое педагогическое образование [Текст] / Л.М. Панарин // Педагогика. – 1993. – №1. – С. 54-58.

144. Педагогическая компетентность, мобильность и творчество педагогов. / Сост. Н.Н. Лобанова. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – 125 с.

145. Педагогическая компетентность и инновационная деятельность в обновляющемся образовании. / Сост. Н.Н. Лобанова, Б.И. Любимов. – СПб: ИОВ РАО, 1993. – 105 с.

146. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: в 2-х книгах / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – 576 с.

147. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 211 с.

148. Рагозина, Г.А. Значение компетентностной парадигмы в образовании [Текст] / Г.А. Рагозина. – Белгород, 2014. – 34 с.

149. Радионова, И.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / И.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – Волгоград, 2004. – 356 с.

150. Рудинский, И.Д. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход [Текст] / И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров. – М., 2019. – 240 с.

151. Рыжикова А.М. Специальные компоненты информационной культуры учителя. - Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции // Формирование социально-профессиональных ценностей учащейся молодежи. - Нижний Тагил, 2014.

152. Рихтер, Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза [Текст] / Т.В. Рихтер // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 3 (9). – С. 73-75.

153. Руководство по прохождению аттестации педагогических работников образования в КР // Низовская И.А., Хамзина С.А., Дюшеева Н.К., Тилешалиев Н. – Бишкек, 2017 г.

154. Саванкова, М.В. Формирование межкультурно-коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной деятельности студентов по иностранному языку [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Саванкова. – Бишкек, 2020. – 26 с.
155. Сборник нормативных документов по применению Кредитной Системы в Кыргызской Республике. – Бишкек, 2016. – 32 с.
156. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе [Текст]/ В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2003. – С. 35-51.
157. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М., 2006. – Т. 1. – 115 с.
158. Слостенин, В.А. Формирование социально-активной личности учителя [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1984.
159. А.А. Скамницкий: Система государственного управления: Учебное пособие. – М: 2006. – 253 с.
160. Подробнее: <https://www.labirint.ru/books/116768/> Солянкина, Л.Е. Компетентностный подход как методологическая основа новой парадигмы образования в России [Текст] / Л.Е. Солянкина. – М., 2008.
161. Степанищев, А.Т. Методика преподавания и изучение истории [Текст] / А.Т. Степанищев. – М.: Владос, 2002. – 204 с.
162. Стражев, А.И. Методика преподавания истории [Текст] / А.И. Стражев. – М.: Просвещение, 1964. – 284 с.
163. Тарасова, И.А. Профессионально-педагогическая компетентность магистрантов технического вуза: диагностика состояния [Текст] / И.А. Тарасова, С.М. Пащина // Вестник СибАДИ. – 2013. – №2 (30). – С. 133-138.
164. Туманова, А.Б. Актуализация понятий «Компетенция», «Компетентность», «Компетентностный подход» в условиях интеграции науки и образования [Текст] / А.Б. Туманова // Вестник ТГУ. – 2015. №1 (1).

165. Тимофеева, Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск, 2008. – 23 с.

166. Тимофеева, Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск, 2011. – 136 с.

167. Тихонова, Е.В. Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle [Текст] / Е.В. Тихонова // Текст научной статьи по специальности Науки об образовании. – 2015.

168. Трофимова, Г.С. Компетентностный подход как предмет исследования в педагогике [Текст] / Г.С. Трофимова // «Актуальные проблемы образования в высшей школе»: материалы науч.-метод. конф. – Ижевск, 2003. – С. 9-11.

169. Трофимова, Г.С. Структура коммуникативной компетентности педагога [Текст] / Г.С. Трофимова // «Психология, акмеология, педагогика в образовательной практике»: сборник научных статей. – СПб., 2001. – С. 190-196.

170. Тубеева, Ф.К. Становление компетентностного подхода в сфере образования [Текст] Ф.К. Тубеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5.

171. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

172. Чалданбаева, А.К. Теоретические основы формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Чалданбаева. – Бишкек, 2016. – 342 с.

173. Чельшкова, М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учебное пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Академия, 2007. – 223 с.

174. Шаматов, Д. Профессиональная социализация начинающих учителей в постсоветском Кыргызстане [Текст] / Д. Шаматов. – Торонто, 2005.

175. Шаропов, Ш.И. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей как педагогическая проблема [Текст] / Ш.И. Шаропов, М.М. Умарова // Ученые записки академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2012. – 121 с.

176. Штоббе, И.А. Профессиональные компетенции педагога [Текст] / И.А. Штоббе // Мир науки, культуры, образования. – 2009.

177. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 3. – С. 25-30.

178. Энциклопедический словарь: В 2-х т. – М.: Советская энциклопедия. – 1969. – 231 с.

179. Ямбург, Е.А. Сохранить педагогические позиции управления: медико-психолого-педагогическое сопровождение [Текст] / Е.А. Ямбург. – М., 2011.

180. Davenport, T. Process Innovation: Reengineering Work through Information Technology [Text] / T. Davenport. – Boston: Harvard Business School Press, 1993.

181. <https://edu.gov.kg> 22.03.2018

182. <https://official.academic.ru> 25.03.2018

183. <https://pt.slideshare.net> 29.03.2018

184. <https://pt.slideshare.net> 05.04.2018

185. mnenie.akipress.org 17.04.2018

186. <http://pt.slideshare.net> 25.04.2018

187. <http://pt.slideshare.net> 02.05.2018

188. <http://pt.slideshare.net> 10.05.2018

189. <http://pt.slideshare.net> 20.05.2018

190. <http://dic.academic.ru> 28.05.2018

191. <http://www.grandars.ru>, <https://ru.wikipedia.org> 09.06.2018

192. <http://www.grandars.ru> 17.06.2018

193. <https://www.forbes.com> 25.06.2018
194. <https://ioe.hse.ru> 05.07.2018
195. <https://ioe.hse.ru/monitoring/news/202975137.html> 14.07.2018
196. <https://externat.foxford.ru> 22.07.2018
197. <https://externat.foxford.ru> 10.08.2018
198. <https://dic.academic.ru> 24.08.2018

ПРИЛОЖЕНИЕ

Технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [38, 157]

Анализ вузовской практики показал, что данный вид педагогической технологии, который разработан в конце 20-го века в США Темпл Ч., Стил Д, Мередит К. [157] является одним из популярных, т.к. содержит разновидности альтернативных стратегий. Используя в процессе формирующего эксперимента данной технологии стратегии мы пришли к выводу, что они направлены на формирование не только критического мышления, но и других общепрофессиональных, ключевых и предметных компетенций.

Низовская И.А. в своих исследованиях систематизировала стратегии данной программы, при этом особый интерес вызывают краткие описания каждой стратегии и сформированный алгоритм шагов для педагогического работника, которых он должен придерживаться в формировании компетенций. Мы в своём исследовании использовали данные стратегии и далее обзорно представим их в проекции на формирование общепрофессиональных компетенций у будущего учителя истории [38]:

1. Кластер – данная стратегия нами была использована в качестве графического организатора для отображения мыслительных идей студентов. Благодаря данной стратегии у нас в процессе практических занятий была возможность быстро собрать идеи по теме дисциплины «Педагогика», «Психология». Практика показывает функционирование такого свойства памяти человека как кратковременность. Учёт данного фактора позволил нам фиксировать на бумаге возможно быстро исчезающие идеи и мысли студентов, которые затем систематизировались и интегрировались в блоки, модули, компоненты, взаимосвязываясь и взаимосходя друг из друга.

Пример (фрагмент лекционного занятия):

1. Тема «Педагогика». Запишите её в тетради.
2. Рядом, вокруг в кружках, «облаках» запишите все слова и ассоциации, при этом спонтанно, без анализа и критики.
3. Попробуйте установить связь между записанными вами понятиями.
4. Запись можете продолжать до завершения нашей лекции.

5. Обсудите разработанный Вами кластер после завершения лекции с теми, кто сидит с вами рядом (по 2-3 человека скооперируйтесь).
6. Интегрируйтесь в своих идеях и разработайте общий кластер.
7. Предложите, как в дальнейшем данный кластер можно использовать.

Формируемые компетенции при использовании Кластера:

КК2, КК3, КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК3, ОК2, ОК5.

2. Портфолио – папка, куда вкладываются коллекции самостоятельно разработанных работ студентов: по итогам педагогической практики, по итогам внеаудиторной работы, по итогам самостоятельно выполненных работ. Данная папка предоставляется преподавателю для текущего, промежуточного или итогового контроля наряду с тем, что преподаватель в процессе формативного оценивания фиксировал у себя в журнале.

Формируемые компетенции при использовании Портфолио: 15 ОПК

3. Эссе аргументирующее – это своего рода сочинение/изложение, которое написано студентом самостоятельно, при этом на изложенные факты должна быть представлена аргументация.

Пример (фрагмент семинарско-практического занятия):

Тема: «Ведущие тенденции современного развития мирового образования».

Инструкции для студента:

1. Изучите розданный текст.
2. Резюмируйте в формате тезисов ведущие тенденции мирового образования.
3. Сформулируйте аргументы, доказывающие убедительность утверждений сформулированных в виде тезисов.
4. Соотнесите данные аргументы с тезисами.
5. Предложите доказательства и доводы.
6. Обоснуйте примерами.
7. Сформулируйте выводы, которые завершают аргументацию.

Формируемые компетенции при использовании аргументирующего эссе:

ИК1, ИК3, ИК4, ИК5, ИК6, ОК5, КК1, КК2, КК3.

Синквейн - условная стихотворная форма резюмирования пройденного/изученного из 5 строк, каждая из которой имеет свое особое содержание и структуру.

Пример (фрагмент практического занятия):

- Преподаватель на доске записывает ключевое слово темы занятия «Методы педагогики» (методы педагогики).
- Обращается к студентам с заданием осуществить подборку слов согласно следующей схеме:

1-я строка – понятие «Методы педагогики». Записывается при помощи одного существительного или словосочетания.

2-я строка – описание данного понятия «Методы педагогики». Записывается два прилагательных, согласующихся с существительным в названии темы/понятия.

3-я строка – действия темы/понятия. Записываются три глагола, согласующихся с существительным в названии темы/понятия.

4-я строка – отношение к тому, что заявлено в теме/понятии. Предложение из четырех слов.

5-я строка – одно слово – синоним темы/понятия.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

В результате написания синквейна автоматически запоминается содержание ключевого слова; в групповой работе при чтении синквейна друг другу формируются коммуникативные навыки; в результате корректив и рекомендаций друг другу, выразительного чтения синквейна, формируется аналитическая работа и готовность принимать мнения других.

Формируемые компетенции: КК1, КК2, КК3, КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

4. З/Х/У (Знаю/Хочу узнать/Узнал) - стратегия исследовательской работы с текстом или информацией, заданной преподавателем по теме занятия.

Пример (фрагмент практического занятия):

Тема: «Зарождение педагогической мысли на ранних этапах развития человечества».

Преподаватель дает следующие инструкции студентам во время семинарско-практического занятия:

- Изучите текст.
- Нарисуйте таблицу, состоящую из 3-х колонок.
- Заголовок 1-ой колонки: «З» (что означает «знаю»)
- Заголовок 2-ой колонки: «Х» (что означает «хочу узнать»)
- Заголовок 3-ей колонки: «У» (что означает «узнал»)
- Записывайте свои идеи, вопросы, мысли согласно указанным категориям.
- Преподаватель далее заслушивает ответы студентов по выполненной работе в сл. последовательности: «З», «У», «Х».
- Обращается с вопросом к аудитории: кто сможет ответить на вопросы, которые появились?
- Предоставляет возможность желающим ответить, отвечает сам, а на оставшиеся вопросы определяет студентов (пожеланию) найти ответы из любых источников и представить их на следующем занятии.

Формируемые компетенции: 15 ОПК

5. Паутина дискуссии – способ для подготовки к дискуссии, который содержит противоположные позиции, а в конце – вывод.

Фрагмент практического занятия:

Тема: Педагогическая деятельность. Педагогическое воздействие.

Инструкции преподавателя:

- *Педагогическое воздействие – важный фактор формирования личности.*

- Нарисуйте T-схему, заполните её, обсудите в парах, выступите.

Педагогическое воздействие – важный фактор формирования личности.	
Аргументы «ДА»	Аргументы «НЕТ»
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
–	–
ВЫВОД	

Формируемые компетенции: КК1, КК2, КК3, КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5

6. Перепутанные логические цепочки – это способ прогнозирования, который позволяет восстановить хронологию событий, подумать о причинно-следственных связях в тексте.

Пример (фрагмент практического задания):

Тема: Гражданское и духовно-нравственное воспитание.

Инструкции преподавателя студентам:

- Преподаватель развешивает по всей аудитории на отдельные полоски ватмана цитаты, которые отражают факты, события, хронологические или причинно-следственные связи между ними.
- Делит группу на микрогруппы.
- Предлагает записать цитаты в тетради и пронумеровать их согласно их собственной прогнозируемой логике.
- Обсуждают в микрогруппах.

- Представитель от каждой группы выходит к доске, развешивает на ней цитаты в той последовательности, которая была принята в группе.
- Каждая группа представляет свою версию логического хода.
- Далее преподаватель читает текст и восстанавливает истинный ход процессов.
- Студенты резюмируют свои выводы от каждой группы.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК3, ИК4, ИК5, ИК6, ОК5, ОК3, ОК2.

7. Т-схема. Графический организатор, позволяющий записывать аргументы и контраргументы. Позволяет классифицировать, оценивать, систематизировать информацию. Схема состоит из бинарного вопроса, на который могут быть даны противоположные ответы, и двух колонок, отражающих отношения противопоставления: «да-нет», «достоинства-недостатки», «за-против», «плюс-минус», «черное-белое» и т.д.

Пример (фрагмент лекционного занятия):

Тема: Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития ребенка.

- Преподаватель сформулировал бинарный вопрос: «Семья: быть или не быть?»
- Ниже вопроса две колонки, одна из которых содержит заголовок «ДА», другая – «НЕТ».
- Далее студенты должны записать аргументы «за» и «против» в обе колонки одинаково по количеству.
- После – обсуждают в парах свои записи.

Формируемые компетенции: КК1 – КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК1 - ОК5.

8. Аналитическое обобщение – это вид письменной деятельности студента, который предполагает на основе прочитанного, синтез материала, т.е. его объединение. Используется при выполнении кейсовых заданий, научно-исследовательских проектов, работы.

Например (фрагмент семинарско-практического занятия):

Тема: Основные категории педагогики: образование, воспитание, обучение.

- После ознакомления студентами с текстом на вышеуказанную тему, преподаватель делит группу на микрогруппы
- На флипчарте преподаватель пишет сл. вопросы:
 1. Что утверждает автор?
 2. Как он это доказывает?
 3. Какие аргументы приводит?
 4. Какие цели преследует автор?
 5. Верим ли мы или не верим автору? Почему?
- После описаний студентами ответов на поставленные вопросы, осуществляется обсуждение и выступления каждой группы.
- Важно не просто получить ответы, а обосновать их и объединить согласно логике изложения.
- По итогам оценивание группами друг друга.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК1-ОК3, ОК5

9. Даймонд - прием творческого резюмирования изученного материала, который направлен на формирование навыков по отбору языковых средств. В отличие от синквейна, данный приём основан на использовании антонимов и имеет 7 строк.

- Преподаватель по итогам лекционного занятия в целях закрепления пройденного материала пишет на доске ключевое понятие темы: «Классно-урочная система».
- Знакомит студентов с технологией.
- Схематизирует 7 строк на доске:
 - 1 строка – «Классно-урочная система»
 - 2 строка – описание указанного понятия, 2 прилагательных, которые характеризуют это понятие.
 - 3 строка – 3 глагола, которые соотносятся с этим понятием.

4 строка - четыре существительных: два из них относятся к ключевому понятию в первой строке, два других - к понятию-антониму по отношению к понятию «Классно-урочная система» существительному в последней (седьмой) строке. Эта строка вместо четырех существительных также может содержать фразу или предложение, выражающее определенное отношение к основному понятию.

5 строка – 3 глагола, относящиеся к понятию-антониму в 7-ой строке.

6 строка – 2 прилагательных к антониму в 7-ой строке.

7 строка – понятие-антоним, противоположное «Классно-урочная система».

– Студенты по желанию озвучивают свой «Даймонд».

Данная технология позволяет понять и осмыслить сущность содержания ключевого понятия темы лекции, противопоставление позволяет в сравнении запомнить основные признаки ключевого понятия.

Формируемые компетенции: КК1, КК2, КК4, ИК1, ИК5, ИК6, ОК5

Инсерт - метод работы с информацией, способ маркировки, помогающей эффективно читать и думать. Способ диалогов с текстом и средство отслеживания и понимания информации.

Пример (фрагмент занятия проблемная лекция):

Тема: Дидактика.

Инструкции преподавателя студентам:

- *Преподаватель раздает текст студентам с полями для маркировки*
- *Интерпретирует значение значков, которые студенты должны проставить на полях: V (галочка) - знакомая информация; + (плюс) – новая информация; - (минус) - это противоречит тому, что вы знаете; ? (вопрос) - хотите получить более полную информацию по данному вопросу.*
- *После маркировок – обсуждение прочитанного, основанное на предшествующем студентам опыте.*

- В заключение составляется таблица с вопросами, на которые пожеланию несколько студентов готовят ответы к следующему занятию.

Формируемые компетенции: ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, КК1-КК4, ОК5.

10. Дискуссия "Оставьте за мной последнее слово" – данная стратегия позволяет студентам стимулировать их размышления после чтения предлагаемого преподавателем текста.

Например (фрагмент практического занятия):

Тема: Отметка и оценка в целостном педагогическом процессе.

Инструкции преподавателя студентам:

- В своих презентациях преподаватель представляет важные тезисы по теме занятия.
- Просит студентов выписывать наиболее значимые для них в форме цитат, отрывков.
- Выписывают на карточки при этом фиксируют номера слайдов откуда выписана цитата или отрывок.
- На оборотной стороне карточки студенты пишут комментарий к данной цитате.
- Другие студенты должны дать комментарии на цитату.
- В самом конце зачитывает свой комментарий студент-«держатель» цитаты на данный момент.

В процессе выдвигаемых группой комментариев, происходит анализ содержания высказываний по отношению к цитате, основанный на разных мнениях.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

11. Карта спора - графический организатор для интеграции данных спора дискуссии, полемики. Этот прием хорош для студенческой рефлексии, так как помогает раскрыть проблемы спора и его структуру.

Например (фрагмент практического занятия):

Тема: Дети с девиантным поведением.

Инструкции преподавателя:

- Преподаватель группу делит на микрогруппы.
- Раздает всем флипчарт.
- В середине листа студенты прописывают тему «Дети с девиантным поведением».
- Даёт задание студентам изложить на листе: утверждения_контр-утверждения_доказательства и предположения для утверждений и контр-утверждений_отдельно фиксирует вопросы.
- Каждая группа обсуждает написанное, готовит выступление от группы, презентует свою карту.
- Взаимооценивание группами.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1-ИК6, ОК1-ОК.

12. Двухчастный дневник – это интерактивный прием работы с текстом, состоящий из 2-х частей, в одну из которых записывается цитата из текста, а в другую – рассуждения, комментарии, оценка студента. Данный прием очень полезен в формировании новых знаний, закреплении имеющихся, способствует развитию аналитического мышления, коммуникативных умений, удобен в процессе проведения научных исследований.

Например (фрагмент для организации СРС):

Тема: Педагогическая технология и мастерство учителя.

Инструкции преподавателя:

- Изучите на стр.329-346 учебного пособия «Педагогика» (Сластёнин В.А., Исаев И.Ф. и др.) следующие вопросы: Сущность педагогической технологии. Структура педагогического мастерства. Сущность и

специфика педагогической задачи. Типы педагогических задач и их характеристика. Этапы решения педагогической задачи. Проявление профессионализма и мастерства учителя.

№	Цитата	Комментарии, ассоциации, рассуждения, интерпретации	Данные источника

- Вложите двухчастный дневник по данной теме в своё портфолио для оценивания преподавателем.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

13. Доклад по разным источникам – это способ подготовки к написанию письменной работы (доклада, реферативного сообщения, эссе и др.), основанный на таблице, в которой указаны источники для использования студентом. Студент должен их найти, ознакомиться, исследовать, изучить.

Например (фрагмент практического занятия):

Тема: Технология конструирования урока.

Инструкции преподавателя:

1. Заполните таблицу согласно указанным тематикам.

№	Вопросы для исследования	Источник 1	Источник 2	Источник 3	Источник 4
1	Тематическое планирование учебного материала				
2	Планирование урока				
3	Прогнозирование ожидаемых				

результатов урока				
----------------------	--	--	--	--

2. *Напишите эссе на тему: «Технология конструирования урока».*

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

14. Концептуальная таблица – это таблица, при помощи которой студенты ищут информацию из различных источников, прописывают ее, а затем сравнивают несколько аспектов согласно ведущей тематике. В графах по вертикали записывается то, что подлежит сравнению, а в графах по горизонтали – критерии и показатели, по которым проводится сравнение. Концептуальная таблица содействует подготовке к письменной работе.

Например (фрагмент практического занятия):

Тема: Оценивание в учебном процессе.

Инструкции преподавателя:

1. *Нарисуйте сл. таблицу и заполните её:*

№ источ-ника	Формативное оценивание	Аннотация/резюмирование по источнику	Суммативное огценивание	Аннотация/резюмирование по источнику
1				
2				
3				
4				
5				

2. *Составьте и оформите согласно требованиям ГОСТ использованные источники.*

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

15. Трехчастный дневник – это интерактивный прием работы с текстом, состоящий из 3-х частей, в одну из которых записывается цитата из

текста, а в другую – рассуждения, комментарии, оценка студента, а в третью – комментарии преподавателя. Данный прием очень позволяет формировать новые знания, закреплять имеющиеся, способствует развитию мыслительных процессов, коммуникативных умений, удобен в процессе проведения научных исследований и позволяет поддерживать обратную связь с преподавателем.

16. РАФТ – это вид креативной деятельности над письменной работой, в результате которой студент, согласно выбранной/определенной преподавателем теме, должен согласно определенному алгоритму написать эссе/сочинение.

Например (фрагмент практического занятия):

Тема: Профессиограмма учителя.

Инструкции преподавателя:

1. Выберите одну из предложенных тем (на доске на флипчарте написать 2 темы): 1) Профессиограмма учителя. 2) Профессиограмма учителя современной формации
2. Выбор роли: определите позицию от лица которой Вы будете создавать текст и далее выступать.
3. Выберите аудиторию, которой вы будете рассказывать, какие особенности этой аудитории?
4. Выберите форму: как будете говорить, в каком тоне, с помощью каких оборотов и выражений?
5. Определите суть темы: о чём именно будет идти речь?
6. Напишите эссе/сочинение.

Формируемые компетенции: КК1-КК4, ИК1, ИК4, ИК5, ИК6, ОК1, ОК2, ОК3, ОК5.

7. Дневник наблюдений за уроком студента - будущего учителя истории, содержащий критерии и баллы для критериального оценивания уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Для наблюдения за уроком нами выбрана методика, разработанная авторским коллективом Низовской И.А., Дюшеевой Н.К., Хамзиной С.А., Тилешалиевым Н. (в рамках проекта АБР «Программа развития сектора: Укрепление системы образования») [Руководство по прохождению аттестации педагогическими работниками КР], которое мы адаптировали для наблюдения за уроком будущего учителя истории:

2. Цель наблюдения за уроком будущего учителя истории в рамках нашего исследования – комплексная оценка урока, а также выявление уровня сформированных общепрофессиональных компетенций, которые будущий учитель истории должен использовать в своей профессионально-педагогической деятельности. Урок обсуждается с руководителем педагогической практики, либо с группой практикантов, распределённых в одну школу, либо с учителем-предметником. Урок оценивается согласно критериям, заданным в документе «Требования к квалификационным категориям учителя», которые являются базовыми для всех учителей Кыргызской Республики и содержат в перечне компетенций учителя как раз-таки и общепрофессиональные компетенции.

