



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
Кафедра подготовки педагогов профессионального
обучения и предметных методик

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы магистратуры
«Менеджмент профессионального образования»

Проверка заимствований
85,42 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 5 » февраля 20 20 г.
зав. кафедрой Подготовки педагогов
профессионального обучения и
предметных методик
_____ к.п.н., доцент
Корнеева Наталья Юрьевна

Выполнила:
Магистрант группы ЗФ-309/174-2-1
Муфтахова Елена Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент, зав. кафедрой
Подготовки педагогов
профессионального обучения и
предметных методик _____
Корнеева Наталья Юрьевна

Челябинск,
2020

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

ЗАДАНИЕ

по подготовке магистерской диссертации

Магистранту Муфтаховой Елене Александровне

Направление подготовки: 44.04.04 –Профессиональное обучение (по отраслям):

Направленность: Менеджмент профессионального образования

Тема работы: **Формирование проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций**

Руководитель выпускной квалификационной работы:

Корнеева Н.Ю., к.п.н, доцент, зав. кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик.

Исходные данные к работе (проекту) Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Миасский машиностроительный колледж».

Отчет по преддипломной практике, первичные документы, нормативная и законодательная документация, специальная литература, периодические издания, Интернет.

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ

Разделы работы (описание основных вопросов, подлежащих разработке, исследованию)	Срок выполнения
ВВЕДЕНИЕ Оговаривается значение и актуальность темы работы, объект и предмет исследования, проблема, цель и задачи работы, пути их решения. Указываются используемые источники литературы, включая законодательные и нормативные акты; методы исследования.	01.02.2018
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций Выводы по 1 главе	01.04.2018
ГЛАВА 2. Опытно-практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций Выводы по 2 главе	01.05.2019
ЗАКЛЮЧЕНИЕ (объем в пределах 3 стр.) Заключение содержит кратко и четко сформулированные выводы и рекомендации. Необходимо соблюдать логическую последовательность и обоснованность выводов, а также уметь их отстаивать на предстоящей защите магистерской диссертации	01.06.2019
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (сначала располагаются нормативно – законодательные акты, остальные источники в алфавитном порядке). Законы и нормативные акты, справочно-статистические материалы, монографии, учебники, сборники брошюры, статьи из периодической печати, иностранная литература.	01.02.2019
ПРИЛОЖЕНИЯ (вспомогательный материал, использование которого может улучшить восприятие)	01.09.2019
ПРЕЗЕНТАЦИЯ (НАГЛЯДНЫЕ МАТЕРИАЛЫ) предоставляется в виде слайдов рекомендаций MicrosoftPowerPoint, 10-12 слайдов, раскрывающих содержание дипломной работы, либо схемы, таблицы, графики, диаграммы – в виде раздаточного материала	01.11.2019
ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ЗАЩИТА	22.01.2020
СДАЧА МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ НА КАФЕДРУ	09.02.2020

Зав. кафедрой _____ /Корнеева Н.Ю./

Магистрант _____ /Муфтахова Е.А./

Дата принятия задания к выполнению 01.02.2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций	10
1.1. Состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС	10
1.2. Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций	16
1.3. Педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов	46
Выводы по первой главе.....	61
ГЛАВА 2. Опытно-практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций	63
2.1. Анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»	63
2.2. Реализация модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»	74
2.3. Диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»	84
Выводы по второй главе.....	94
Заключение.....	96
Библиографический список	100
Приложения	106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы существенно повысились требования со стороны работодателей к выпускникам организаций среднего профессионального образования. Современному специалисту недостаточно обладать набором базовых профессиональных знаний и умений, необходимо постоянно поддерживать их на уровне, достаточном для оказания квалифицированных профессиональных услуг.

Достижение высокого профессионального уровня выпускника является основной задачей организаций среднего специального образования, что в свою очередь обеспечивает социальную защищенность и конкурентоспособность будущего специалиста в его профессиональной деятельности.

В этой связи становится особо актуальным изучение вопроса формирования проектировочной компетенции у студентов организаций среднего профессионального образования. Отметим, что проектировочная компетенция формируется постепенно по мере накопления опыта решения учебно-профессиональных задач, в процессе учебно-профессиональной деятельности. Студенты, обучающиеся в системе среднего специального образования, уже обладают определенными навыками работы над учебными проектами, приобретенными в процессе общеобразовательной подготовки, однако навыки разработки проектов профессиональной направленности могут быть приобретены ими только в процессе активной деятельности в рамках профессиональной подготовки в колледже.

Проектировочная компетентность, как правило, формируется через реализацию проектной деятельности. Главной целью которой является создание благоприятных условий для выявления, формирования и развития творческих и исследовательских способностей студентов, реализации этих способностей в разнообразных сферах деятельности.

В основе организации проектной деятельности студентов лежит ряд важнейших характеристик: раскрытие в процессе работы над исследовательским проектом личностного образовательного потенциала студентов; получение значимого результата деятельности; активное формирование важных качеств личности в сфере развития ключевых компетенций; освоение опыта коллективной познавательной деятельности; достижение коллективно полученных результатов; выстраивание индивидуальных траекторий развития профессиональных компетенций в процессе проектной деятельности; самоконтроль, самокоррекция, поэтапная рефлексия проектной деятельности и др.

В связи с вышепредставленной актуальностью, была сформулирована **тема выпускной квалификационной работы:** «Формирование проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций».

Объект исследования: образовательная деятельность в системе среднего профессионального образования.

Предмет исследования: формирование проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Цель исследования – изучить теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций и опытно-практическим путем проверить эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Задачи исследования:

- 1) изучить состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС;
- 2) разработать модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций;

3) выделить педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций;

4) осуществить анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»;

5) осуществить внедрение модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»;

6) осуществить диагностику и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Гипотеза исследования. Уровень сформированности проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» возрастет, если:

1) изучить состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС;

2) разработать и внедрить модель формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»;

3) выделить педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1) изучено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках Федерального государственного образовательного стандарта;

2) разработана модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций;

3) выделены педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций.

Практическая значимость исследования:

1) осуществлен анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»;

2) осуществлено внедрение модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»;

3) осуществлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Методы исследования: анализ научной литературы и нормативно-правовых документов в области образования, теоретико-методологический анализ, моделирование, изучение и обобщение эффективного педагогического опыта по формированию проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций, понятийно-терминологический анализ, наблюдение, беседа, обобщение, анализ и систематизация результатов исследования и др.

Теоретико-методологическая основа исследования: теоретические основы проектной технологии обучения разработаны в трудах зарубежных ученых Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика и отечественных исследователей В.В. Гузеева, В.М. Монахова, М.Е. Бершадского, В.А. Сластенина, С.Т. Шацкого и др. Исследованию сущности и структуры профессиональных компетенций и профессиональной компетентности посвящены работы отечественных (Е.В. Бережновой, А.А. Деркача, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Никитиной) и зарубежных (Ж. Давидсона, Б. Оскарссона, Д. Равена, Р. Уайта, Д. Хаймса, В. Хутмахера) исследователей. Проблемы формирования профессиональных компетенций

специалистов различного профиля рассматриваются в работах К.Э. Безукладникова, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.В. Сенько. Проектирование в педагогических исследованиях отечественных авторов рассматривается с различных позиций: как деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов (Н.В. Борисова); целенаправленная профессиональная деятельность по изменению педагогической действительности (О.Г. Прикот); целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы (Н.О. Яковлева); как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности (В.С. Безрукова). Формированию проектировочных умений студентов посвящены работы Г.А. Лебедевой, О.В. Тарасюк. Теория и практика формирования проектировочной компетенции анализируются в работах Н.В. Зеленко, Ю.Г. Комендровской, Г.Е. Муравьевой, Н.О. Яковлевой и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Общие компетенции могут последовательно и поэтапно формироваться на основе приобретенного студентами опыта самостоятельной проектной деятельности.

2. Для разработки модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций в качестве основных методологических подходов выделены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

3. Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций базируется на следующих принципах: принцип мотивированности, принцип самостоятельности, принцип субъектности, принцип действенности, принцип профессиональной направленности, принцип рефлексии деятельности.

4. Структурно-функциональная модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций состоит из целевого компонента, ценностно-

мотивационного компонента, содержательно-технологический компонента, который включает в себя обучающую, воспитательную, развивающую функции, а также результативно-оценочный компонента.

5. Эффективность формирования проектировочной компетенции повысится при выполнении следующих условий: организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов; активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения; организация внеаудиторной проектной деятельности в рамках научного общества обучающихся.

База исследования: ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж». Адрес базы исследования: 456318, Россия, Челябинская область, г. Миасс, пр. Октября, д.1 тел. (8-3513) 53-04-95, e-mail: miassmk@mail.ru.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, параграфов, выводов по главам, заключения, библиографического списка. Материал изложен на 115 страницах машинописного текста, содержит 3 рисунка, 6 таблиц, библиографический список содержит 61 источник, два приложения.

Во введении обозначено актуальность и проблема исследования; формулируется объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования; определяется теоретическая и методологическая основа исследования; представляется база исследования; обосновывается выбор методов исследования; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций» изучено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС, разработана модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций, выделены педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций. Во второй главе «Опытно-

практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций» осуществлен анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», описана реализация модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», осуществлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

1.1. Состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС

В данном параграфе исследования будет рассмотрено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции на примере Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального обучения (СПО) «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». Однако прежде чем осуществим анализ стандарта, остановимся на актуальности вынесенной в заголовок параграфа темы.

В последние годы существенно повысились требования со стороны работодателей к специалистам среднего звена. Современному специалисту недостаточно обладать набором базовых профессиональных знаний и умений, необходимо постоянно поддерживать их на уровне, достаточном для оказания квалифицированных профессиональных услуг.

Достижение высокого профессионального уровня выпускника является основной задачей организаций среднего специального образования, что в свою очередь обеспечивает социальную защищенность и конкурентоспособность будущего специалиста в его профессиональной деятельности.

Прежде чем перейти к рассмотрению состояния проблемы формирования проектировочной компетенции, необходимо дать определение ключевого понятия, на которое мы опирались в своем исследовании. Мы разделяем мнение Ю.Г. Комендровской, которая дает следующее определение проектировочной компетенции: «...совокупность знаний, умений, качеств личности, необходимых ей для осуществления

проектировочной деятельности в любой сфере жизнедеятельности: профессиональной, научной, социальной и т.д.» [28].

Проектировочная компетенция формируется постепенно по мере накопления опыта решения учебно-профессиональных задач, в процессе учебно-профессиональной деятельности. Студенты, обучающиеся в системе среднего профессионального образования уже обладают определенными навыками работы над учебными проектами, приобретенными в процессе общеобразовательной подготовки, однако навыки разработки проектов профессиональной направленности могут быть приобретены ими только в процессе активной деятельности в рамках профессиональной подготовки в колледже.

Формирование проектировочной компетенции в процессе обучения предполагает, наряду с приобретением студентами специальных знаний, умения и навыков, развитие их личностных и профессионально значимых качеств. Самостоятельное осуществление учебной, а затем и профессиональной деятельности превращает саму личность в фактор дальнейшего развития деятельности. Приобретение специалистом новых деловых и личностных качеств выводит профессиональную деятельность на качественно новый уровень, что в свою очередь приводит к последующему личностному развитию [29; 32; 33; 48].

Проблема формирования проектировочной компетенции видится нам особенно актуальной в свете активного внедрения компетентного подхода в образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [53] выдвигает в качестве основных требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» владение следующими компетенциями:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами.

ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды, результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием.

Данные компетенции могут последовательно и поэтапно формироваться на основе приобретения студентом опыта самостоятельной проектной деятельности.

На основе анализа ФГОС СПО «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» и представленных в нем общекультурные компетенций, которые необходимы для формирования проектировочной компетентности, мы выделили и осуществили характеристику профессионально-значимых личностных качеств (табл. 1).

Таблица 1 - Характеристика профессионально-значимых личностных качеств, составляющих проектировочную компетентность

Личностные качества	Характеристика проявления качества	Область проявления качества
Профессиональная направленность	Совокупность мотивов, побуждений, волевых усилий связанных с достижением профессиональных целей, стремление к расширению профессиональных знаний и умений, ориентированность на профессиональные достижения	профессиональная деятельность, профессиональное обучение, исследовательская, проектная деятельность
Инициативность	Способность к новым, оригинальным формам деятельности, самостоятельным начинаниям; умение инициировать свою профессиональную активность на основании внутренних установок	познавательная деятельность, профессиональная деятельность, общение, творчество
Активность	Деятельное отношение к освоению профессии, способность изменять внешние учебно-профессиональные условия; способность мобилизовать волевые и интеллектуальные усилия для достижения целей	интеллектуальная деятельность, общение, учебная и профессиональная деятельность
Ответственность	Осознание последствий своих учебных и профессиональных действий и поступков; способность воспринимать успехи и неудачи как результат собственной деятельности, не приписывая их внешним обстоятельствам; высокая мотивация	учебная деятельность, самостоятельная деятельность, поведение
Мобильность	Способность к смене вида деятельности, при изменении внешних условий; способность самостоятельно изменять свои действия, осваивать новые способы деятельности	изменение квалификации в рамках имеющейся профессии, профессиональный рост
Организованность	Умение лично выстраивать рабочий процесс для выполнения учебно-профессиональных задач, владение навыками «тайм-менеджмента» для четкого распределения нагрузок	учебная и профессиональная деятельность, умственная деятельность
Способность к рефлексии	Осмысление внутренних состояний, самооценка собственных учебно-профессиональных действий, их анализ и коррекция	поведение, профессиональная деятельность, коммуникативная деятельность

Вышеперечисленные личностные качества имеют ключевое значение для формирования проектировочной компетенции специалиста-бухгалтера в современных условиях. Профессиональная направленность придает личностный смысл освоению новых знаний и умений, обеспечивает стремление к поддержанию профессиональных знаний, умений и навыков на соответствующем уровне, потребность в самообразовании и самовоспитании, овладению новыми видами профессиональной деятельности.

Активность, мобильность, инициативность приобретают особое значение в современных условиях трансформирования содержания и характера профессиональной деятельности бухгалтера, связанных с введением новых законодательных норм, преобразованием и совершенствованием системы бухгалтерского и налогового учета.

Ответственность и организованность обеспечивают самостоятельное принятие решений при разработке системы организации бухгалтерского учета для конкретного хозяйствующего субъекта: составлении графика и схемы документооборота, построении рабочего плана счетов, утверждении форм первичных учетных документов и порядка проведения инвентаризации.

Выбор данных качеств обусловлен: 1) особенностями будущей профессиональной деятельности специалистов-бухгалтеров, связанной с повышенной ответственностью за принятие решений, мобильностью и организованностью; 2) требованиями к личности бухгалтера; 3) спецификой образовательного процесса в колледже, обеспечивающей возможность формирования проектировочной компетенции студентов; 4) возможностью оценить их сформированность в рамках опытно-практической работы.

При организации проектной деятельности, с точки зрения Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (СПО) «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа студентов, что органично сочетается с групповым подходом к обучению и способствует развитию коммуникативных умений и

навыков. Участвуя в работе над проектом, студент последовательно проходит стадии целеполагания, планирования, активной деятельности, представления полученных результатов, их обсуждение и анализ. Постановка интересной проблемы, решение конкретных задач, достижение значимого для студента результата, повышают мотивацию к самостоятельной деятельности, стимулируют активность и инициативность студентов в определении нестандартных подходов, способствуют приобретению проектировочного и исследовательского опыта. Темы проектов выбираются с учетом проблемных практических тем, актуальных для современного состояния бухгалтерского учета и налогообложения предприятий.

Перечисленные в стандарте компетенции специалиста-бухгалтера определяют профессиональную компетентность выпускника. Формирование проектировочной компетенции будущего выпускника является, таким образом, непременным условием дальнейшего непрерывного повышения профессиональной компетентности в процессе овладения профессиональным мастерством.

Формирование проектировочной компетенции организуется в рамках общего процесса профессионального обучения и предполагает создание модели формирования проектировочной компетенции студентов среднего профессионального образования.

Успешная реализация этого процесса зависит от применяемых методов, организационных форм и средств обучения, которые определяются в соответствии с контекстом будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в данном параграфе было изучено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (СПО) «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». В следующем параграфе выпускной квалификационной работы будет разработана модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций.

1.2. Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

В предыдущем параграфе исследования было изучено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального обучения «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». В данном параграфе работы будет рассмотрена модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций.

Отметим, что разработанная нами модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций проектировалась с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального обучения «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)».

Формирование проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, рассматривается нами как неотъемлемая часть общего процесса профессионального становления студента и заключается в организации системы обучения, способствующих целенаправленному осуществлению этого процесса.

Однако прежде чем перейдем к подробному описанию и проектированию модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций осуществим теоретический анализ ключевых понятий, таких как «модель», «моделирование», а также рассмотрим виды моделей, подходы на которые мы опирались в процессе построения модели и выделенные для нашего исследования принципы.

В нашем исследовании основным методом для изучения и описания процесса формирования проектировочной компетенции выбран метод

моделирования, как один из основных методов науки, научного познания, который «обладает огромной эвристической силой, ибо с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и к осязаемому, незнакомого к знакомому, то есть любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения» [6, с. 19].

Понятие «модель» отличает многозначность и многоплановость, обеспечивающих процесс выяснения, воспроизведения, описания свойств объекта, явления или процесса через описание и воспроизведение других специально подобранных или построенных объектов, явлений или процессов, которые и выступают в роли «модели».

Моделирование – это общенаучный метод создания и исследования структуры и условий функционирования моделей, который используется во всех областях деятельности человека и на всех этапах научных исследований.

С.И. Архангельский определяет моделирование, как научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные свойства объектов исследования [6].

Академик В.Г. Афанасьев подчеркивает, что «моделирование – непрерывный процесс, не ограничивающийся, как правило, одной обособленной моделью. Это, скорее, последовательная разработка серии сменяющих друг друга моделей, что обеспечивает все большее приближение модели к моделируемому оригиналу» [8, с. 119].

Под социально-педагогическим моделированием понимается отражение ведущих характеристик преобразуемой системы в специально сконструированной модели [10]. По мнению В.И. Михеева, широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообразием его гносеологических функций, что обуславливает изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом – педагогом-исследователем и предметом исследования [35].

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте [23]. Принципы построения научных моделей рассмотрены в работах философов (Н.Р. Аксенов, В.Г. Афанасьев, Б.А. Глинский, В.А. Штофф и др.) [7; 24; 31; 60] и педагогов (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, И.П. Подласый и др.) [20; 27; 28; 30; 32].

В.А. Штофф в своей работе «Моделирование и философия» дает следующее определение модели: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [31, с. 142].

Это означает, что модель, находясь в определенном соответствии с познаваемым объектом, позволяет при исследовании получить определенную информацию и переносить ее на оригинал по правилам аналогии.

Приступая к моделированию некоторого объекта, процесса или явления, следует помнить, что модель должна быть проще изучаемого объекта, процесса или явления (с этой целью она и создается), между свойствами модели и ее объекта должно устанавливаться взаимное и однозначное соответствие.

В педагогике под моделью понимается система объектов и знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала и являющейся обобщенным отражением явления. Основной функцией модели является целостное представление сложной структуры изучаемого явления или процессов в виде более простой, схематичной системы. В.А. Загвязинский отмечает, что модель «в чем-то проще оригинала, и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто в силу его сложности и завуалированности многообразием явлений» [10, с. 67].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные подходы к классификации моделей.

Так, В.А. Штофф выделяет модели физические (материальные), имеющие природу, сходную с оригиналом, и идеальные (мысленные), которые существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики, это так называемые знаковые, образные модели [61].

По мнению Л.М. Фридмана, все модели можно объединить в группы по способу их представления: модели-представления воображаемых объектов, модели-представления реальных объектов, прогнозирующие модели-представления, описательные модели-представления [54].

Е.В. Яковлев [67] выделяет следующие виды моделей, которые используются в педагогическом моделировании: структурно-функциональные и функционально-структурные, раскрывающие связи между структурными и функциональными характеристиками модели; организационные, раскрывающие особенности и возможности взаимодействия субъектов педагогического процесса; образовательные, отражающие подходы к преподаванию; процессные, дающие представление о последовательности перехода исследуемого педагогического явления из одного состояния в другое; компетентностные, служащие для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса (например, профстандарт, профессиограмма, психограмма и др.); математические модели, представляющие собой количественное описание педагогического процесса.

Анализ существующих подходов к классификации научных моделей позволил определить, что по способу реализации целям нашего исследования отвечает создание идеальной модели (описывает деятельность людей и функционирует по законам логики: объективна по содержанию, так как отражает закономерности действительности, но субъективна по своей форме).

По характеру воспроизводимых сторон оригинала, разрабатываемая нами модель, является структурно-функциональной (имитирующей внутреннюю организацию и способы функционирования оригинала), поскольку при построении модели формирования проектировочной компетенции будущих специалистов мы будем моделировать внутреннюю структурную организацию этого процесса.

Проанализировав принципы построения моделей педагогических процессов, мы выделяем следующие общие требования, предъявляемые к педагогической модели:

- гибкость (способность быстро приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям);
- информационная полнота (возможность моделирования максимально большего количества характеристик);
- достоверность (соответствие модели оригиналу).

Таким образом, под моделью формирования проектировочной компетенции мы будем понимать целостную педагогически обоснованную систему, включающую структурно-функциональные компоненты этого процесса и направленную на развитие личности будущего специалиста.

Разработанная нами модель формирования проектировочной компетенции студентов, будущих бухгалтеров, также соответствует ориентирам, представленным в Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 г.

Исследуемая нами проблема формирования проектировочной компетенции предполагает выбор методологических подходов, наиболее соответствующих целям исследования.

Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг определяют методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [64, с.74].

Мы разделяем мнение Н.В. Ипполитовой о том, что при выборе методологического обоснования научного исследования необходимо

соблюдать ряд условий, таких как: избираемые методологические подходы должны быть адекватными, т.е. в полной мере соответствовать целям и задачам исследования; для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов; методологические подходы, применяемые в исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях [11, с.10].

В качестве основных методологических подходов, наиболее адекватных целям нашего исследования, были выбраны: системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Системно-деятельностный подход базируется на принципах системного и деятельностного подхода.

Системный подход является общенаучным методом и применяется во всех областях научного познания, в том числе и в педагогике. Философская сущность системного подхода заключается в теоретическом представлении и воспроизведении объектов или явлений как систем и рассмотрена в работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, А.И. Умова и др. [5; 25; 38]. Основой системного подхода является изучение не отдельных элементов как таковых, а всей структуры объекта и места элементов в ней.

Основными аспектами, определяющими сущность системного подхода, ученые считают:

- системно-элементный, состоящий в выявлении элементов, образующих систему;
- системно-структурный, определяющий внутреннее строение системы, взаимосвязь ее элементов;
- системно-функциональный, выявляющий функции системы в целом и ее отдельных компонентов;
- системно-целевой, определяющий цели системы;

– системно-интеграционный, обеспечивающий целостность системы, ее сохранение и развитие;

– системно-коммуникационный, означающий необходимость выявления внешних связей данной системы с внешней средой [24; 37; 46].

Системный подход в образовании рассмотрен в работах педагогов В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской, Т.А.Ильиной, Ю.А.Конаржевского и др., которые определяют педагогическую систему как взаимодействие различных взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены одной образовательной целью развития индивидуальности и личности [34; 39; 46].

Таким образом, именно внутреннее взаимодействие компонентов системы определяет ее эффективность и ведет к возникновению ряда отличительных признаков системы, которые не удастся обнаружить ни в одном из составляющих ее элементов.

Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить следующие признаки педагогической системы: наличие цели; полноту компонентов, способствующих достижению цели; наличие взаимных связей между компонентами; появление у компонентов системы общих качеств, открытость, т.к. система испытывает влияние внешней среды и в свою очередь влияет на внешнюю среду.

Системный подход позволяет рассмотреть формирование проектировочной компетенции студентов в виде целостной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов, организованных в определенную структуру и обеспечивающую внутреннюю связь между элементами, и внешнюю связь системы с другими системами в образовательной среде.

Деятельностный подход в профессиональной подготовке специалистов призван разрешить основное противоречие между теоретическим и предметным характером обучения и практическим характером профессиональной деятельности, который предполагает применение комплексных умений. Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко среди средств совершенствования профессиональной подготовки выделяют «во-первых,

обеспечение ее полноты (практической подготовки к выполнению всех основных профессиональных функций), во-вторых, ее целостности (готовности к выполнению не только отдельных операций, но и целостной деятельности от начального этапа до анализа результатов)» [48, с. 173]

Основы деятельностного подхода в образовании заложены в работах психологов Л.В. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., которые с разных сторон исследовали понятие деятельности, ее компонентов и условий успешного осуществления [18, 19, 26; 55].

А.Н. Леонтьев дает следующее определение деятельности: «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» и подчеркивает, что «исследование деятельности требует анализа именно ее внутренних системных связей» [30, с. 82]. Таким образом, можно считать, что деятельность человека, также представляет собой открытую систему, включенную в более сложную систему социальных отношений.

Основой деятельностного подхода в образовании является постулат о том, что личность формируется в процессе деятельности. Основным видом деятельности студентов является учебная деятельность, следовательно, формирование проектировочной компетенции студентов возможно в процессе их самостоятельной учебной и внеучебной деятельности. Для организации подобной деятельности необходимы следующие условия: учебная информация используется как средство, а не цель обучения; преподаватель выступает в роли организатора деятельности, а не только передает студенту знания; процесс обучения направлен на формирование у студентов комплексных знаний и умений, освоение ими самостоятельных способов деятельности.

Одним из способов реализации деятельностного подхода является моделирование профессиональной деятельности в процессе обучения. Моделирование профессиональной деятельности заключается в

воспроизводстве профессиональной деятельности в специально созданных условиях, имитирующих реальные производственные условия.

А.А. Вербицкий [16] обозначает эту деятельность, как «квазипрофессиональную», отражающую лишь наиболее существенные черты будущей профессиональной деятельности. Освоение студентами новой для них деятельности происходит поэтапно, от простого к сложному, от учебной к «квазипрофессиональной» и наконец, к профессиональной.

Системно-деятельностный подход, представляющий собой диалектическое соединение системного и деятельностного подходов, позволяет создать целостную, открытую и динамичную систему формирования профессиональной самостоятельности, актуализирующую положительную мотивацию и познавательные процессы; рационально организовать самостоятельную познавательную и профессиональную деятельность студентов.

Один из основоположников гуманистического направления в психологии К. Роджерс отмечал стремление человека быть личностью, которая стремится к самопознанию и самореализации, обладает внутренней потребностью в самосовершенствовании. Многие идеи К. Роджерса легли в основу личностно-ориентированного подхода к обучению, который заключается в становлении обучающегося как активного субъекта, реализующего в процессе обучения свою личностную сущность. Личностно-ориентированный подход рассмотрен в трудах ведущих отечественных психологов и педагогов Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, К.К. Платонова, П.Я. Гальперина, Б.С. Гершунского, В.В. Серикова, И.А. Зимней, Е.С. Полат и др. [16; 21; 25, 40].

Сущность личностного подхода заключается в переориентировании процесса обучения с преподавателя на студента, преподаватель перестает быть основным транслятором и контролером знаний и становится квалифицированным координатором и консультантом. При этом в центре обучения находится личность самого обучающегося, а деятельность педагога

направлена на развитие личностного потенциала обучавшегося, с учетом его способностей и индивидуальных особенностей [8; 10; 12; 23].

И.С. Якиманская определяет обучающегося как «активного носителя субъектного опыта» и рассматривает обучение как процесс приращения и преобразования подобного опыта. «Учение... это субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса»[66, с. 37].

Студенты, обучающиеся в системе СПО, уже обладают неким субъектным опытом по самоорганизации собственной деятельности, имеют учебные умения самостоятельной работы, задачей преподавателя становится закрепление и развитие навыков познавательной самостоятельности, стимулирование развития имеющихся у студентов потенциальных качеств, доведения их до желательного уровня.

Изменения, происходящие в обществе, быстрая смена технологий в сфере производства определяют новые требования к профессиональной подготовке, которая должна обеспечить возможность дальнейшего саморазвития выпускника учебного заведения, его успешную адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям. Подготовка специалистов, таким образом, заключается не просто в усвоении ими определенной совокупности профессиональных знаний и умений, необходимо обучить студентов приемам самостоятельной деятельности, в том числе самостоятельного поиска информации, подготовить к решению нестандартных профессиональных задач.

Применение личностного подхода в обучении В.В. Сериков видит в создании определенных условий, для проявления личностных функций студента, его универсальных личностных способностей: мотивации, выбора, смысла, творчества, самореализации, рефлексии. К подобным условиям на

наш взгляд относятся: планомерное вовлечение каждого студента в процесс активной проектной деятельности, обеспечение свободного доступа к необходимой для этой деятельности информации, формирование на основе полученных знаний практических профессиональных умений; регулярная проверка и самопроверка полученных результатов.

Рассматривая личностно-ориентированный подход при подготовке специалистов, В.Д. Симоненко подчеркивает, что он состоит «не столько в присвоении профессиональных знаний, способов деятельности, норм и ценностей..., сколько в раскрытии сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала, ее способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных обстоятельствах, ...осуществлять инновационные, творческие процессы» [36, с. 166].

Личностно-ориентированный подход, при обучении студентов, таким образом, направлен на формирование целостной личности человека как субъекта труда, владеющей рядом профессионально-значимых качеств, и способной к саморазвитию и самореализации.

Применение личностно-ориентированного подхода при формировании проектировочной компетенции будущих специалистов заключается в:

- совместной работе по обсуждению и принятию цели деятельности;
- наполнению содержания образования значимыми для студентов проблемами, решение которых побуждает приобретать новые знания и умения;
- организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, с учетом их потребностей и способностей;
- диагностике, контроле и корректировке этой деятельности, с целью оказания помощи в преодолении трудностей;
- создании условий для самоактуализации личности студентов, побуждении их к раскрытию внутреннего потенциала и личностному росту.

- Достижении студентами определенного личностно-значимого результата, стимулирующего к дальнейшему личностному и профессиональному росту.

В результате теоретического анализа рассмотренных выше методологических подходов, в рамках которых проводится исследование, мы опирались на общедидактические (систематичности и последовательности, связи теории с практикой, активности и сознательности, наглядности) и специальные (мотивированности самостоятельной деятельности, рефлексии деятельности, действенности, самостоятельности, субъектности, профессиональной направленности) принципы, как исходные положения какой-либо теории, основные требования, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность.

Мы разделяем мнение В.И. Загвязинского, что принцип – это «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [23, с. 67].

Не останавливаясь на характеристике общедидактических принципов, рассмотрим специально выделенные для нашего исследования принципы и дадим им характеристику:

Принцип мотивированности – любой вид деятельности должен быть мотивированным, то есть у студента необходимо сформировать потребность в выработке самостоятельности как важного профессионального качества, развить ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, желание ответственно выполнять свои профессиональные функции.

Принцип самостоятельности – приобретает особое значение в условиях быстрого развития науки, экономики, производства, роста объема знаний, которые должны постоянно обновляться. В связи с этим становится актуальным формирование у студентов навыков самостоятельного

приобретения знаний и умений, способности быстро реагировать на происходящие изменения в обществе, развитие у них способностей к самосовершенствованию, саморазвитию и самообразованию.

Принцип субъектности – в процессе разработки и функционирования модели формирования самостоятельности студентов следует рассматривать студента как активного субъекта образовательного процесса, учитывать его субъектный опыт, познавательные потребности и возможности, будущие профессиональные запросы и интересы, индивидуальные особенности, определяющие успешность их подготовки.

Принцип действенности – обеспечивает прочность и осознанность знаний, умений и навыков, а также способов деятельности, их практическую направленность на решение профессиональных задач.

Принцип профессиональной направленности – подразумевает максимальное приближение учебных дисциплин, изучаемых в колледже, всех видов теоретической и практической подготовки будущих специалистов в специфике будущей профессии; воспитание у студентов лично и профессионально значимых качеств; развитие профессионально значимых способностей.

Принцип рефлексии деятельности – результаты всякой деятельности, а тем более самостоятельной, следует анализировать, выявляя как положительные стороны, так и причины неудач, затруднений, с целью последующего их предупреждения и устранения.

Выделенные нами принципы позволили определить совокупность требований, которым должна удовлетворять разработанная нами модель формирования проективной компетенции студентов:

- 1) направленность процесса формирования проектной деятельности студентов на углубление теоретико-методологических знаний ее сущности, формах и методах, отработку основных видов самостоятельной проектной деятельности;

2) создание условий для возникновения и проявления активности, инициативы студентов в организации проектной деятельности по овладению профессиональными знаниями и практическими навыками;

3) интеграции учебной аудиторной и самостоятельной внеаудиторной проектной деятельности студентов, ориентирующих их на творческую самообразовательную, исследовательскую деятельность;

4) формирование у студентов готовности к самостоятельной проектной деятельности в соответствии с поэтапным формированием умений самостоятельно ставить цели и задачи предстоящей деятельности, составлять алгоритм деятельности, определять наиболее рациональные формы и методы её выполнения, анализировать полученные результаты и делать выводы.

Разработанная модель формирования проектировочной компетенции, в основу которой положены обозначенные ранее методологические основания и принципы, является структурно-функциональной, так как имеет определенную структуру, включающую определенные взаимосвязанные компоненты, которые выполняют ряд функций.

Следует подчеркнуть, что модель формирования проектировочной компетенции студентов в полной мере учитывает специфические требования, диктуемые особенностями моделирования учебного процесса в колледже.

Основным системообразующим компонентом любой педагогической модели является **целевой компонент**, на который ориентированы все остальные компоненты данной модели. При разработке модели мы исходили из понимания цели как осознанного образа планируемого результата, который определяет структуру и функции модели. Выбор цели обусловлен социальным заказом общества на подготовку специалиста-бухгалтера, способного к самостоятельной профессиональной деятельности в современных условиях. Целью разрабатываемой нами модели является формирование проектировочной компетенции будущих специалистов-бухгалтеров. Эта общая цель определяет содержательную и технологическую сторону процесса формирования проектировочной компетенции студентов,

позволяет определить компонентный состав разработанной модели, представляющей собой целостную систему, включающую следующие компоненты: ценностно-мотивационный, содержательно-технологический и результативно-оценочный. Существующие взаимосвязи между названными компонентами модели формирования проектировочной компетенции студентов позволяют рассматривать ее как систему, обладающую признаками целостности и интегративности.

Ниже мы дадим характеристику каждого из компонентов разработанной нами модели.

Ценностно-мотивационный компонент.

Мотивация – это внешнее или внутренне побуждение субъекта к деятельности, во имя достижения каких-либо целей [20]. В учебном процессе мотивация выступает как совокупность всех факторов, определяющих побуждение, стремление к освоению новых знаний и приобретению умений. Ценности – значимые для личности материальные, социальные объекты [44]. Реализация ценностно-мотивационного компонента призвана довести до сознания студентов значимость, ценность изучаемого материала, вызвать познавательный интерес к нему; необходимость непрерывного самостоятельного повышения своей профессиональной компетентности.

Ценностно-мотивационный компонент, включающий мировоззрение, убеждения, идеалы, интересы, способствует формированию профессиональных потребностей, направленных на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для осуществления последующей профессиональной деятельности.

В основе учебного процесса лежит осознанная потребность в овладении специальностью. Мотивы обучения студентов различны. Так, Кон И.С. выделяет среди них внутренние (стремление к получению новой информации, овладению новыми практическими умениями и навыками; потребность в профессиональном и социальном саморазвитии, опыте) и внешние (потребность в общественном признании, в достижении успеха,

карьерные устремления), и подчеркивает, что деятельность учения как правило является полимотивиционной, с динамичной сменой роли и доминирования мотивов [29].

А.К. Маркова относит к числу побудителей в мотивационной сфере потребность в учении, смысл учения, мотив учения, эмоциональное воздействие учения на личность студентов, его отношение и интерес к учению [33]. Следует отметить, что студенты с высоким ценностным отношением к будущей профессии мотивированы на получение специального образования, имеют интерес к новым знаниям, необходимым в профессиональной деятельности, стремятся самостоятельно преодолевать возникающие трудности.

К формированию положительной мотивации, возникновению профессионального интереса будущих специалистов-бухгалтеров, ведет увлеченность изучением нового профессионально важного материала, желание повысить уровень профессиональной подготовки, стремление к самообразованию. В образовательном процессе это может быть реализовано путем обеспечения профессиональной направленности учебной деятельности, включения студентов в информационно-исследовательскую самостоятельную деятельность, поиск и принятие самостоятельных проектных решений задач возникающих в учебной, а позднее и профессиональной деятельности.

Таким образом, данный компонент выполняет следующие *функции*: мотивационную, заключающуюся в формировании и развитии позитивного отношения к проектной деятельности, в потребности самообразования и саморазвития; ценностно-ориентированную, направленную на осознание ценности проектной деятельности для будущей профессиональной деятельности.

В качестве основных компонентов проектировочной компетенции студентов, мы выделяем следующие: мотивационно-ценностный,

информационно-содержательный,
профессионально значимые качества.

операционно-действенный,

Структура проектировочной компетенции представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Структура проектировочной компетенции студента обучающего по специальности СПО «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»

Мотивационно-ценностный компонент определяет интерес, положительную мотивацию к освоению приемов и способов проектной деятельности, активное стремление к ее осуществлению, осознание ценности проектировочной компетентности, как составляющей профессиональной компетенции специалиста.

Когнитивный компонент включает систему знаний, полученных при освоении общепрофессиональных и специальных дисциплин и знаний технологии организации проектной деятельности. Блок общепрофессиональных знаний содержит учебный материал, который является базовым для всех специальностей экономического направления, включает общие знания в области экономики, управления и права, и позволяет выпускнику осваивать при необходимости смежные профессии. Блок специальных знаний содержит учебный материал, необходимый для

осуществления деятельности по конкретной профессии – бухгалтер, и включает знания: основных принципов ведения учета и оформления отчетности; нормативно-правовой базы бухгалтерского учета; способов ведения учета имущества и источников его формирования на предприятии; особенностей организации учета на предприятиях различных форм собственности.

Знания технологии организации проектной деятельности предполагают владение информацией о целях проектной деятельности, этапах ее выполнения, последовательности действий на каждом этапе, способах корректировки и анализа деятельности. Фонд знаний по организации самостоятельной проектной деятельности формируется в процессе изучения дисциплины по выбору «Основы исследовательской деятельности» и в процессе внеаудиторной деятельности в рамках научного общества обучающихся по направлению «Экономика и право» в соответствии с требованиями ФГОС среднего профессионального образования.

Операционно-деятельностный компонент включает общепрофессиональные и специальные профессиональные умения, а также умения самостоятельной проектной деятельности. Основой формирования составляющих данного компонента являются общеучебные умения (познавательные, организационные, оценочные, коммуникативные), которые уже частично освоены студентами в процессе предшествующего обучения в школе и изучения общеобразовательных дисциплин на первом курсе. В процессе профессиональной подготовки эти умения развиваются, наполняются новым содержанием с учетом характера и условий будущей профессиональной деятельности специалиста.

В состав общепрофессиональных умений бухгалтера входят умения: осуществлять поиск и анализ экономической информации, рационально организовывать использование материальных и финансовых активов, определять основные финансово-экономические показатели деятельности предприятия, владеть средствами деловой и управленческой коммуникации.

Специальные профессиональные умения отражают специфические особенности деятельности бухгалтера.

К умениям организации самостоятельной проектной деятельности относятся: умения определять цель деятельности, планировать этапы ее осуществления, производить поиск и анализ информации, осуществлять учебно-профессиональную деятельность, анализировать и при необходимости корректировать ее осуществление; оценивать полученные результаты.

Существенным условием успешного овладения проектировочной компетенцией является четвертый компонент – профессионально-значимые личностные качества, который с одной стороны обеспечивает связь информационно-содержательного и операционально-действенного компонентов, оказывая влияние на глубокое и прочное овладение профессиональными знаниями и умениями, с другой стороны способствует дальнейшему развитию специалиста. Данные качества были выделены в параграфе 1.2. настоящего исследования (табл. 1).

Содержательно-технологический компонент.

Содержательно-технологический компонент модели тесно связан с ценностно-мотивационным и является основой для формирования способностей студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, создает базу для ее осуществления. Превращение цели в результат происходит благодаря усвоению содержания обучения (обще профессиональных и специальных дисциплин). Чтобы это усвоение было результативным, содержание должно отвечать определенным требованиям: научности, системности, всесторонности, целенаправленности, связи теории с практикой [25].

Основными функциями данного компонента являются обучающая, воспитательная и развивающая.

Обучающая функция состоит в том, что в процессе изучения учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом профессиональной

подготовки будущих бухгалтеров и выполнении разнообразных видов деятельности, студенты приобретают знания, умения и навыки, необходимые для последующего этапа обучения, развития навыков проектной компетенции как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Воспитательная функция направлена на формирование профессионально личностных качеств, осознанного стремления к самостоятельной деятельности, что является необходимой основой для развития потребности в саморазвитии, самообразовании, самовоспитании и самореализации.

Развивающая функция заключается в создании необходимых условий для развития творческого мышления, познавательного и профессионального интереса, творческой самостоятельности.

Реализация этого компонента способствует формированию общепрофессиональных и специальных компетенций, качественному усвоению профессиональных знаний, развитию умений применять полученные знания и принимать ответственные решения в различных практических ситуациях, обогащению профессии своим творческим вкладом.

Содержание профессиональной деятельности опирается на подобранные готовые образцы, т.е. на знания и умения, которые специалист получил в процессе обучения. Следовательно, за годы обучения необходимо сформировать базу для дальнейшего профессионального развития специалиста.

Содержательно-технологический компонент модели включает в себя содержательную составляющую, обеспечивающую овладение общепрофессиональными, специальными знаниями и умениями, а также знаниями технологии организации проектной работы. Общепрофессиональные знания специалиста - бухгалтера включают знания о технико-экономических показателях деятельности организации, требованиях к составлению и оформлению документов, основах правового регулирования

в сфере профессиональной деятельности, основных требований к ведению бухгалтерского учета.

К специальным знаниям относятся знания о документировании хозяйственных операций и ведении учета имущества предприятия и его источников, проведении расчетов с бюджетом и внебюджетными фондами, правилах и принципах проведения инвентаризации имущества и обязательств, составлении бухгалтерской и налоговой отчетности организации.

Содержание основных общепрофессиональных и специальных дисциплин дополнено также специализированным курсом по выбору «Основы исследовательской деятельности», включающим знания о технологии организации исследовательской и проектной работы, о значимости этого вида деятельности, для развития важного профессионального качества специалиста – самостоятельности. Практическая подготовка студентов в рамках содержательно-технологического компонента разработанной модели формирования проектировочной компетенции предполагает овладение студентами основными умениями самостоятельной работы.

Умения представляют собой сложное образование, которое выражаются в способности осознанно применять знания на практике. И.П. Подласый определяет умение, как «готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков» [39, с. 26]. Половникова Н.А. рассматривает умения, как готовность в умственном и практическом планах выполнять определенные виды работы, опираясь в своей деятельности на ранее приобретенные знания и навыки [41].

Таким образом, под умением, понимают освоенный человеком способ выполнения действия, обеспеченный определенной совокупностью знаний.

Формирование умений самостоятельной деятельности предполагает поэтапное, последовательное развитие уже имеющихся умений, их

систематизацию, постепенный переход от элементарных умений к сознательно-контролируемым действиям, на основе имеющихся знаний и навыков.

В составе умений самостоятельной деятельности можно выделить:

Мотивационные – умения оценивать значимость самостоятельной профессиональной деятельности, заинтересованность в ее осуществлении.

Организационные – умения ставить цели, планировать самостоятельную деятельность, постепенно усложнять применяемые методы самостоятельной работы, самостоятельно регламентировать время на выполнение конкретных видов работ, создавать и организовывать условия для осуществления самостоятельной деятельности, анализировать и корректировать полученные результаты.

Технологические – умение выбирать методы, приемы и средства самостоятельной работы, структурировать материал, выделять главное и второстепенное, самостоятельно работать с нормативными и законодательными документами, самостоятельно решать учебно-производственные задачи.

Контрольно-оценочные – умения адекватно оценивать результаты своей деятельности, корректировать их в соответствии с собственными возможностями, осуществлять систематический самоконтроль выполняемой деятельности.

Умения самостоятельной деятельности рассматриваются нами, как применение имеющихся знаний и отработанных навыков для выбора способов и приемов действия в нестандартных условиях, в соответствии с поставленной целью. Предпосылки для формирования прочного умения создают многочисленные упражнения, варьирующие условия учебной деятельности и предусматривающие ее постепенное усложнение [27]. Таким образом, формирование умений самостоятельной деятельности происходит в процессе обучения, в ходе которого студенты решают учебно-производственные задачи, разбирают производственные ситуации,

моделируют профессиональную деятельность и впоследствии переносят на самостоятельную профессиональную деятельность.

Технологическая составляющая данного компонента определяет систему форм, методов и средств обучения и позволяет реализовать содержание обучения для эффективного достижения поставленной цели – формирования профессиональной самостоятельности.

Реализация данной составляющей осуществляется через применение информационных средств обучения: специальных бухгалтерских программ (1С:Бухгалтерия), электронных учебников и электронных методических пособий, мультитестеров для оценки и самооценки полученных знаний, работа в поисковых системах, в т.ч. специализированных (справочно-правовые системы Консультант + и Гарант), работа с профессиональными сайтами в сети Интернет и т.д. Используемые в учебном процессе информационные технологии позволяют студентам самостоятельно осуществлять поиск информации, соответствующей их образовательным, а затем и профессиональным потребностям, творчески применять ее в соответствии с целями и задачами обучения.

К методическим средствам формирования проектировочной компетенции относятся методические рекомендации по организации работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время: методические указания к выполнению практических работ, программы производственной практики и стажировки. Комплексное методическое обеспечение дисциплин позволяет студентам самостоятельно организовывать свою деятельность, способствует активизации мыслительной деятельности студентов, повышению их познавательной активности и самостоятельности.

Реализация содержания обучения осуществляется посредством организационных форм обучения, особое место среди которых занимает работа студентов над учебными проектами.

Самостоятельная работа студентов над учебными проектами способствует достижению ими соответствующего уровня знаний, умений и

навыков по выбранной специальности; выработке психологической готовности к систематическому пополнению и обновлению знаний; является условием формирования самостоятельности студентов в овладении приемами и способами будущей профессиональной деятельности.

Аудиторная работа включает: работу с конспектом; решение учебно-профессиональных задач, выполнение практических работ в программе «1С:Бухгалтерия»; анализ производственных ситуаций, выполнение контрольных работ; участие в деловой игре, составление таблиц, схем; самопроверка, взаимопроверка и консультирование.

Внеаудиторная самостоятельная работа заключается: в работе с учебниками, справочниками, нормативными документами; подготовке ответов на контрольные вопросы; написании рефератов и докладов; решение задач; выполнении курсового проекта; подготовке презентаций; работе в сети Интернет, участии в конференциях, олимпиадах, профессиональных конкурсах и т.д.

Основными видами самостоятельной работы во время производственной практики являются: изучение должностных обязанностей бухгалтера, структуры бухгалтерии и учетной политики предприятия, выполнение операций по документальному оформлению и учету хозяйственных средств и источников их формирования, написание и защита отчета по практике.

Технология формирования проектировочной компетенции предусматривает выбор методов обучения. Под методом обучения понимают «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [26], «способ организации познавательной деятельности студентов» [17].

Выбор метода обучения обусловлен общими и частными целями обучения; особенностями методики преподавания отдельных дисциплин; уровнем подготовленности студентов, их реальных познавательных способностей. При выборе оптимального метода обучения, по мнению

Ю.К. Бабанского, важно определить «соотношение репродуктивных и продуктивных методов», при этом предпочтение должно отдаваться продуктивным методам [9].

На наш взгляд, в процессе формирования проектировочной компетенции целесообразно использовать комплекс методов обучения с постепенным переходом от репродуктивных к продуктивным.

В своем исследовании мы отдали предпочтение проблемному, исследовательскому и эвристическому методам обучения (классификация по М.Н. Скаткину и И.Я. Лернеру).

На начальных этапах формирования проектировочной компетенции используется репродуктивный метод обучения. С этой целью организуется самостоятельное знакомство и изучение нормативных документов, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Затем перед студентами ставятся проблемные вопросы, создаются проблемные ситуации, отражающие особенности будущей профессиональной деятельности, что способствует развитию познавательной активности и самостоятельности студентов. Использование проблемного метода позволяет осуществить постепенный переход к продуктивным методам – эвристическому и исследовательскому, повышая самостоятельность студентов в овладении учебным материалом.

При достаточно высоком уровне развития самостоятельности возможно применение элементов исследовательского метода – когда студенты самостоятельно решают поставленную преподавателем проблему. Применение описанных методов обучения способствует развитию самостоятельности студентов, формируют умения самостоятельно применять полученные знания в практической деятельности.

Содержательно-технологический компонент направлен на формирование целого комплекса профессионально-ориентированных умений и навыков: организационных (умения осознать и сформулировать самостоятельно цель, соотнести цель с условиями, осуществить отбор

средств для реализации цели, оценить и скорректировать полученный результат), творческих (умения работать в условиях постоянно изменяющегося законодательства, разрабатывать новые способы решения производственных задач), управленческих (умения планировать коллективную деятельность, организовывать и регулировать и контролировать ее выполнение, определять сроки выполнения, анализировать полученные результаты) и технологических (умения вести учет имущества и его источников, оформлять первичную и сводную документацию, осуществлять предварительный и текущий контроль хозяйственных операций, проводить инвентаризацию и оформлять ее результаты, использовать в работе современную компьютерную технику и прикладные бухгалтерские программы).

Наполнение содержательно-технологического компонента модели базируется на разработанных автором дидактических комплексах (по учебным дисциплинам «Теория бухгалтерского учета», «Бухгалтерский учет», «Аудит», «Налоги и налогообложение»), включающих в себя профессионально-ориентированные учебные программы дисциплин, методические указания студентам по организации самостоятельной работы, задания для самостоятельного выполнения в учебное и внеучебное время, разработанные с учетом профессиональной направленности каждой изучаемой темы дисциплины и активизирующие когнитивную, личностно-ориентированную и профессионально-ориентированную деятельность студентов.

Результативно-оценочный компонент.

Результативно-оценочный компонент модели обеспечивает своевременное получение информации об эффективности процесса формирования проектировочной компетенции студентов, о затруднениях и типичных ошибках, о достижениях обучающихся в овладении знаниями и умениями, необходимыми для самостоятельной работы.

Данный компонент в структуре модели выполняет ряд функций: информационную (предоставление информации об уровне сформированности проектировочной компетенции студентов); прогностическую (выявление тенденций и перспектив развития процесса формирования профессиональной самостоятельности, установление причин, влияющих на развитие самостоятельности как важного профессионального качества); аналитическую (выявление затруднений и определение путей и способов совершенствования образовательного процесса); контролирующую (соотнесение результатов с целями методической работы и требованиями к профессиональной компетентности специалиста); стимулирующую (формирование уверенности студентов в достижении высоких результатов самостоятельной аудиторной и внеаудиторной деятельности, побуждение их к познавательной активности и самостоятельности, развитие интереса к будущей профессиональной деятельности); оценочную (констатация достигнутого уровня самостоятельности); рефлексивную (обеспечение субъектной осмысления и оценки собственной деятельности, выработка собственного стиля самостоятельной работы, профессионально-личностной позиции).

Основными личностными характеристиками, способствующими успеху в реализации данного компонента, являются рефлексивные умения, способность к адекватной самооценке своей деятельности.

Под рефлексией понимают «размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир; склонность к самоанализу» [59]. Цель рефлексии – выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее цель, возникшие проблемы и способы их решения, полученный в процессе самостоятельной деятельности результат.

Рефлексивные умения, включают в себя способность анализировать собственную деятельность, осуществлять самоконтроль своих действий, осознавать способы достижения цели, отслеживать их выполнение,

дифференцировать известное и неизвестное, критически оценивать новую информацию.

Методами реализации данного компонента выступают оценка, самооценка, тестирование, анкетирование.

Проектировочная компетентность, как одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности выпускника, обеспечивает успешное осуществление учебно-познавательной, а затем и профессиональной деятельности. Поэтому актуальной проблемой является диагностирование сформированности проектировочной компетенции у будущего специалиста-бухгалтера. Методика такого диагностирования должна быть основана на идее комплексного подхода к структуре исследуемого качества и диалектике его развития, учитывать внешние и внутренние аспекты самостоятельности. Одной из главных задач этой методики является разработка критериев сформированности исследуемой компетентности, дидактические возможности ее совершенствования.

Внешняя сторона сформированности проектировочной компетенции оценивается через умения планировать и организовывать свою деятельность без непосредственного участия преподавателя; применять необходимые для решения конкретной задачи знания и умения; контролировать и корректировать результат деятельности.

Внутренняя сторона сформированности проектировочной компетенции оценивается как положительное мотивационно-ценностное отношение к самостоятельной деятельности; сформированность потребности в самостоятельной профессиональной деятельности, активность, инициативность, ответственность, мобильность

Разработанная нами модель формирования проектировочной компетенции студентов является целостным, открытым, динамичным образованием. Ее особенностью являются целенаправленность, системность, целостность, гибкость, динамичность, этапность, технологичность и прогностичность (рис. 2).

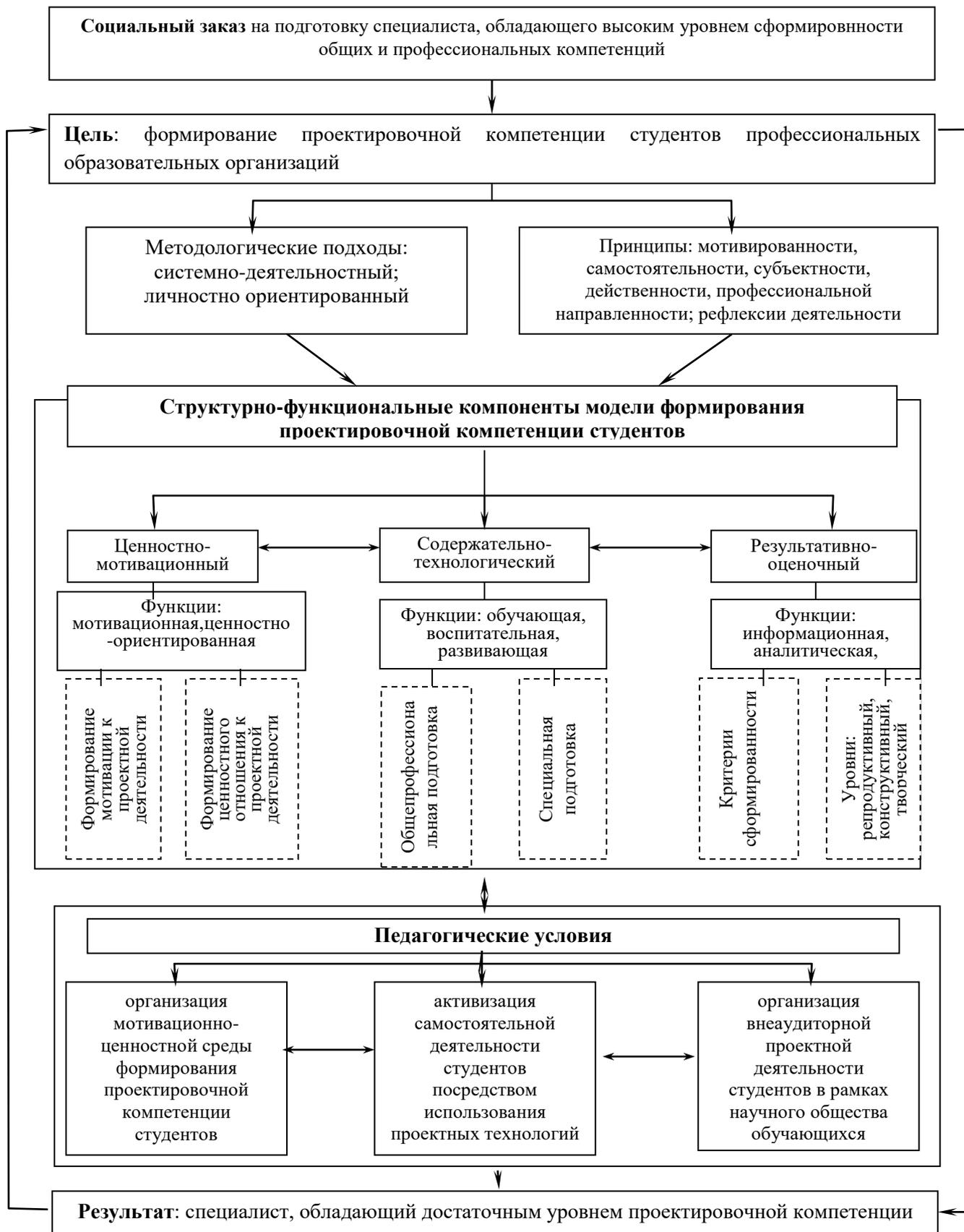


Рисунок 2 - Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

Как можно сделать вывод по анализу представленной выше модели, процесс формирования проектировочной компетенции мы разделяем на три последовательных этапа: *первый* направлен на формирование положительной мотивации, развитие интереса к будущей профессии и проектировочной деятельности, вызывающих потребность к овладению профессиональными знаниями и умениями; *второй* этап предполагает активное приобретение общепрофессиональных и специальных знаний, формирование умений самостоятельной проектной деятельности; на *третьем* этапе происходит закрепление опыта самостоятельной проектной деятельности в период производственной практики, выполнение курсовых и дипломного проекта.

Таким образом, в данном параграфе представлена структурно-функциональная модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций в качестве основных методологических подходов которой были выделены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Разработанная модель базируется на следующих принципах: принцип мотивированности, принцип самостоятельности, принцип субъектности, принцип действенности, принцип профессиональной направленности, принцип рефлексии деятельности. Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций состоит из целевого компонента, ценностно-мотивационного компонента, содержательно-технологический компонента, который включает в себя обучающую, воспитательную, развивающую функции, а также результативно-оценочный компонента. В следующем параграфе будут выделены и описаны педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов.

1.3. Педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов

В предыдущем параграфе выпускной квалификационной работы была разработана структурно-функциональная модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций, которая состоит из целевого, ценностно-мотивационного, содержательно-технологического и результативно-оценочного компонента. В данном параграфе будут выделены и описаны педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов.

Отметим, что разработанная нами модель формирования проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, будет эффективной при реализации совокупности педагогических условий, способствующих решению задач формирования проектировочной компетенции в целостном учебно-воспитательном процессе колледжа.

В энциклопедии профессионального образования условие определено как «...то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления» [63, с. 77]. Условие, как философская категория, отражает отношение предмета, явления или процесса к окружающей его среде; при этом сам предмет, явление или процесс выступает как нечто обусловленное, а условие как относительно внешняя к нему среда, обстановка, в которой происходит его возникновение, существование и развитие. В нашем исследовании мы будем определять условия эффективного функционирования модели формирования профессиональной самостоятельности, следовательно, необходимо обратиться к педагогическому осмыслению данного понятия.

В педагогических исследованиях понятие «условие» используется достаточно часто при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к понятию «педагогические условия».

В педагогических исследованиях условия определяются как:

- составные части или характеристики среды, в которой развивается студент [17, с. 10];

- совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности [61, с. 82];

- обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [5, с. 71];

- совокупность концептуальных, содержательных, организационно-технологических и вспомогательных составляющих [50, с. 76];

- предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие наибольшую эффективность протекания педагогического процесса [36, с. 64].

Таким образом, исследователи по-разному подходят к определению понятия «педагогические условия», рассматривая его исходя из присущих ему признаков и учитывая различные характеристики, однако общим компонентом всех проанализированных определений является ориентация условий на совершенствование образовательного процесса.

Опираясь на вышеприведенные определения понятия «педагогические условия», в своем исследовании под педагогическими условиями мы будем понимать комплекс мер, направленных на системное формирование проектировочной компетенции студентов в процессе их обучения в

колледже, который обеспечивает переход на более высокий уровень ее сформированности.

В педагогической литературе отмечается, что эффективность функционирования педагогической системы зависит от необходимых и достаточных условий [18; 25; 27]. Необходимые условия рассматриваются как условия, без которых система не может функционировать, достаточные условия определяются, как условия, которых достаточно для нормальной работы системы. Под достаточными условиями формирования проектировочной компетенции студентов мы будем понимать те условия, достаточность которых определяется положительными результатами опытно-исследовательской работы.

Формирование проектировочной компетенции студентов, будущих бухгалтеров, может эффективно осуществляться только в процессе системного и целенаправленного обучения, в котором предусмотрены все необходимые и достаточные педагогические условия.

Практически все современные исследователи, изучающие проблему формирования профессиональной компетентности, в той или иной степени затрагивают вопросы определения необходимых и достаточных педагогических условий [21; 32; 52; 61].

Так Г.Н. Сериков, рассматривая проблему совершенствования подготовки студентов, выделяет совокупность таких педагогических условий и средств: 1) усвоение студентами социального опыта на основе поэтапного управления самообразованием; 2) создание учебно-научно-воспитательно-производственного процесса, интегрирующего науку, образование и производство; 3) обеспечение целенаправленности педагогического процесса; 4) сближение педагогического процесса с самообразованием [25].

По мнению Семушиной Л.Г. , к педагогическим условиям формирования проектировочной компетенции студентов следует отнести такие, как: гибкость управления учебно-познавательной активностью

студентов; диалогичность; импровизационность; единство содержательной и процессуальной сторон учебного занятия [48].

В рамках задач нашего исследования педагогические условия целенаправленного формирования проектировочной компетенции студентов, в процессе их профессиональной подготовки в колледже были определены, исходя из:

- результатов анализа состояния проблемы формирования проектировочной компетенции студентов в теории и практике педагогики;

- выявленных особенностей профессиональной подготовки специалистов-бухгалтеров в организациях среднего профессионального образования в аспекте исследуемой проблемы;

- особенностей разработанной нами модели целенаправленного формирования проектировочной компетенции.

Мы разделяем мнение большинства современных исследователей, о том, что педагогические условия следует рассматривать как совокупность внешних (объективных) и внутренних (субъективных) обстоятельств необходимых для достижения целей [27, 44, 52].

К внешним, объективным условиям формирования проектировочной компетенции студентов колледжа, можно отнести такие условия, как: активизацию самостоятельной проектной деятельности студентов посредством использования инновационных технологий обучения; поэтапность овладения знаниями, умениями и навыками проектной деятельности; применение учебных и проектных заданий творческого характера с учётом индивидуальных особенностей студентов.

К внутренним условиям – формирование ценностного отношения к будущей профессии, наличие положительной мотивации к проектной деятельности, развитие рефлексии собственного отношения к результатам этой деятельности.

Исходя из проблемы нашего исследования, особенностей разработанной нами модели формирования проектировочной компетенции

студентов, мы предполагаем, что эффективность формирования проектировочной компетенции повысится при выполнении следующих условий: **организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов; активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения; организация внеаудиторной проектной деятельности в рамках научного общества обучающихся.**

Рассмотрим более подробно каждое из этих педагогических условий.

Первое условие – организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов.

Современная психолого-педагогическая теория и практика основной своей задачей ставит всестороннее развитие личности. Большинство исследователей подчеркивают значимость определения условий для подобного развития и выделяют в качестве одного из них - создание особой образовательной среды, оказывающей положительное влияние на формирование личностных качеств. Понятие среды, как источника социального развития индивидуума, рассматривал в своих работах Л.С. Выготский, который считал, что «любой поступок человека возникает в ответ на импульсы, раздражения извне, из среды его жизнедеятельности» [6].

А.Н. Леонтьев, подвергший критическому анализу теорию среды Выготского, подчеркивал, что окружающая среда, не только является источником развития личности, но и определяет это развитие и активно влияет на деятельность ребенка [30].

В отечественной педагогике условия организации среды, ее функций, структуры рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева, Н.М. Борытко, И.А. Зимней, А.Г. Калашникова, Т.С. Костюка, Т.В. Кудрявцева, М.Н. Филатовой и др.[14; 50; 46; 52]. Педагогическая среда определяется исследователями, как специально, сообразно с педагогическими целями создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу

[44]; или целенаправленное создание благоприятных воспитывающих и развивающих условий во всех сферах жизнедеятельности индивида [34].

Систематизация основных моделей образовательной среды проведена в работе Русакова Ю.Т [45], который выделяет следующие ее модели:

– эколого-личностную, согласно которой образовательная среда «должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» и рассматривается автором как взаимодействие мотивов и потребностей личности и определенных свойств среды, предусматривающих возможность его развития;

– коммуникативно-ориентированную, подразумевающую передачу знаний, умений и навыков от педагога к студентам посредством совместной деятельности, коммуникативного сотрудничества;

– антрополого-психологическую, предполагающую изначальную незаданность образовательной среды и рассматривающую ее как динамическое образования, являющееся связующим звеном во взаимодействии педагога и студентов;

– психодидактическую, основанную на принципах личностно-ориентированного подхода и предполагающую организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов;

– экопсихологический подход, предполагающий создание педагогических и психологических условий, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности студентов.

Несмотря на многообразие подходов к понятию «образовательная среда», большинство авторов рассматривает ее как систему педагогических и психологических условий, способствующих развитию способностей и личностных качеств студентов. Образовательная среда, это всегда специально организованная система, включающая предметно-пространственное окружение, сферу взаимодействия педагогов и

обучающихся, активно воздействующая на обучающихся, созданная с учетом их потребностей, интересов и способностей к развитию и совершенствованию.

В нашем исследовании мы рассматриваем мотивационно-ценностную среду обучения как совокупность условий, направленных на осознание ценностей и развитие мотивов проектной деятельности, в которой протекает обучение студентов, происходит формирование проектировочной компетенции, становление и развитие их личностных и профессиональных качеств: активности, инициативности, самостоятельности.

Мы разделяем мнение Зимней И.А. о том, что «для сознательной и свободной деятельности индивида нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение» [25]. Любая деятельность, как правило, не осуществляется только интуитивно, без заранее выработанной цели. Стремясь достигнуть определенного результата деятельности, человек исходит из соображений его существенности, значимости для себя. Следовательно, результат этой деятельности, представляет для него ценность.

Организуя педагогический процесс, мы учитывали, что ценность – это «...субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности» [12, с. 147]. Формирование собственной системы ценностей является необходимым условием личностного самоопределения. Асмолов А.Г. рассматривал ценности как первичные свойства личности, определяющие мотивы поведения [7]. Д.А. Леонтьев отмечает, что по функциональной роли в структуре мотивации личностные ценности относятся к классу устойчивых мотивационных образований [30].

Совокупность важнейших для человека ценностей может быть представлена как его ценностные ориентации, которые являются важнейшим составным элементом внутренней структуры личности. Формирование ценностных ориентаций в процессе подготовки студентов экономических

специальностей определяется развитием и осознанием собственных мотивов обучения, соответствующих ценностей, особенностями содержания и организацией процесса профессиональной подготовки, профессионализмом преподавателей [12; 18; 22]. В нашем исследовании ценностные ориентации связаны с формированием проектировочной компетенции студентов.

Мотивация – это внешнее или внутренне побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей [44]. В учебном процессе мотивация выступает как совокупность всех факторов, определяющих побуждение, стремление к освоению новых знаний и приобретению умений [28; 58; 61]. На каждом этапе профессиональной подготовки различные мотивы способствуют достижению ценностей личности, если на более ранних этапах профессиональной подготовки такими мотивами являются познавательные, то на более высоких уровнях на первый план выходят мотивы развития личности и мотивы достижения профессиональных целей.

В современных педагогических исследованиях, посвященных проблеме организации образовательной среды профессионального образования подчеркивается, что учебная деятельность студентов успешна, лишь когда овладение профессией становится личностно-ориентированной ценностью, которая мотивирует и стимулирует их к приобретению практически-значимых знаний и умений. Ценностная позиция студента является фактором развития устойчивой положительной мотивации учения, активного стремление к освоению новых видов деятельности, творческой самостоятельности [12; 26; 35].

Важным педагогическим условием формирования проектировочной компетенции является, таким образом, создание мотивационно-ценностной среды, которое подразумевает насыщение образовательного процесса мотивирующими и ценностными факторами, стимулирующими активность студентов и обеспечивающими формирование общих и профессиональных компетенций.

Работа по реализации первого условия включает актуализацию имеющихся положительных мотивов и позитивных установок в отношении проектной деятельности, формирование ценностного отношения к будущей профессии, способствование осознанию студентами значения проектировочной компетенции, как неотъемлемого элемента профессиональной компетентности специалиста. Опыт показывает, что развитию положительной мотивации к проектной деятельности, повышению ее ценности и значимости способствуют определенные факторы. Во-первых, осознание студентами возможности использовать полученные на занятиях специальные знания в сложных современных социально-экономических условиях; возможность самореализовываться в новых сферах деятельности, приобрести опыт практической деятельности, развивать собственную личность; некоторая материальная заинтересованность в том, что бы стать квалифицированным, высокооплачиваемым специалистом; естественная потребность занять в обществе определенное положение. Во-вторых, применение на занятиях современных педагогических технологий, использование средств, методов обучения: деловых игр, имитирующих особенности профессиональной деятельности в конкретных производственных ситуациях, практико-ориентированных проектов, выполняемых с использованием информационных компьютерных технологий и тренинговых методик.

Организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов предполагает реализацию следующих составляющих:

- эмоциональных: поощрение, создание ситуаций успеха, свободный выбор способов деятельности;
- познавательных: проблемные ситуации, опора на субъектный опыт, деловые игры, творческие задания, курсовые проекты по профессиональным дисциплинам и модулям;

- технологических: разработка учебно-методических рекомендаций (алгоритмов) по организации проектной деятельности, открытая информационно-насыщенная учебная среда, доступ к интернет-ресурсам, учебной и специальной литературе, нормативным документам;

- рефлексивных: информация об обязательных результатах проектной деятельности, анализ результатов, их оценка, самооценка и взаимооценка.

Большое значение в процессе формирования мотивации к проектной деятельности играет формирование самомотивации – осознанной, целенаправленной, активной деятельности студента по формированию у себя.

Мы рассматриваем мотивационно-ценностную среду, как возможность создания атмосферы взаимоуважения, сотрудничества, консолидации идей и интеграции деятельности. Такая среда способствует развитию личностных способностей студента, которые имеют для его самореализации не меньшее значение, чем предметно-личностные. Процесс обучения в мотивационно-ценностной среде является важным источником развития индивидуальности, самобытности, самооценности личности, поскольку предполагает высокую степень самостоятельности студента во всех видах деятельности.

Второе условие – активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения.

Одной из основополагающих характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности. Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [55].

Проектные технологии обучения – совокупность приемов и способов овладения определенной областью практического или теоретического знания в той или иной деятельности [40]. Технология проектного обучения,

предусматривает получение знаний через участие в реализации конкретных проектов, которые определяются практическими задачами.

Теоретические основы проектной технологии обучения разработаны в трудах зарубежных ученых Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика и отечественных исследователей В.В. Гузеева, В.М. Монахова, М.Е. Бершадского, В.А. Сластенина, С.Т. Шацкого и др.

Применение проектной технологии позволяет решать творческие задачи, применяя интегрированные знания, полученные при изучении дисциплин и профессиональных модулей, приближая студентов к работе в реальных условиях профессии, способствует повышению уровня их самостоятельности, формированию навыков поисковой, проблемной деятельности.

Реализуя проектные технологии в процессе формирования проектировочной компетенции студентов, мы опирались на типологию проектов, разработанную Е.С. Полат [40], в которой выделены следующие типологические признаки проектов:

- доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная;
- предметно-содержательная область: монопроект (в рамках изучения одной дисциплины); межпредметный проект;
- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);
- характер контактов (среди участников одной учебной группы, нескольких групп, курса, специальности).
- количество участников проекта (индивидуальные, парные, групповые)
- продолжительность проекта (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный)

Реализация в процессе профессионального обучения проектных технологий предполагает соблюдение определенных требований, предъявляемых к проектам:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, выбор системы налогообложения при создании малого предприятия, разработка учетной политики для конкретной организации, сравнительный анализ финансовой устойчивости предприятий города).

- структурирование содержательной части проекта, этапность его выполнения (определение проблемы, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, проведение собственно исследования, обсуждение результатов)

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад на студенческой конференции, подготовка методических рекомендаций по открытию собственного бизнеса для центра занятости, выпуск специального номера студенческой газеты, и т.д.)

Подготовка студентов в системе среднего профессионального образования должна обеспечивать, прежде всего, способность использовать знания в практической деятельности в изменяющихся условиях. Одна из основных проблем профессиональной подготовки студентов связана с противоречием между теоретическим и предметным характером обучения и практическим межпредметным характером будущей профессиональной деятельности [57]. Для разрешения этого противоречия в стандарт среднего профессионального образования включены междисциплинарные курсы и профессиональные модули, каждый из которых включает теоретическую подготовку по специальным и общепрофессиональным дисциплинам, курсовые проекты и дипломное проектирование.

Проектирование, представляющее собой одну из форм учебно-практической деятельности, имеет ряд особенностей, определение которых позволяет сформировать у студентов уровень готовности к проектированию в профессиональной деятельности.

В процессе учебного проектирования происходит одновременно как проверка теоретических знаний, сопровождающаяся их повторением, углублением, систематизацией, так и формирование умений применять полученные теоретические знания для решения конкретных профессиональных задач, развитие и закрепление у студентов навыков принятия решений и их практической реализации. Выполнение курсовых проектов по специальным дисциплинам и особенно дипломного проекта обеспечивает интеграцию знаний, умений и навыков, полученных студентами при изучении отдельных учебных дисциплин, в целостную систему профессионально значимых качеств, необходимых для эффективного выполнения будущим специалистом профессиональных функций.

Комплекс заданий для курсового проектирования в рамках профессиональных дисциплин и профессиональных модулей содержит задания максимально приближенные к профессиональным задачам, которые предстоит выполнять выпускникам колледжа в их будущей профессиональной деятельности.

Задания на дипломное проектирование направлены на максимальное сближение учебных задач и форм профессиональной подготовки с реальным содержанием и объемом работы специалиста. Индивидуальные задания на дипломное проектирование разрабатываются с учетом тематики курсовых работ, задания на прохождение производственной практики, специфических особенностей деятельности предприятий. В процессе прохождения преддипломной практики и выполнения дипломного проекта студенты имеют возможность самостоятельного выполнения всего комплекса работ по

специальности, закрепляет опыт самостоятельной профессиональной деятельности.

Алгоритм подготовки дипломного проекта включает следующие этапы:

- выбор темы дипломного проекта
- составление плана работы над дипломным проектом
- анализ нормативной документации и учебной литературе по теме проекта
- сбор практического материала по результатам деятельности базового предприятия
- анализ деятельности предприятия, выявление проблем, требующих решения
- разработку рекомендаций
- написание предварительного варианта пояснительной записки к дипломному проекту
- консультации руководителя от предприятия или колледжа, внесение корректировок.
- оформление окончательного варианта дипломного проекта.
- подготовка презентации и доклада.
- защита проекта.

Третье условие – организация внеаудиторной проектной деятельности в рамках научного общества обучающихся.

Основная цель работы секции научного общества обучающихся – создание условий для развития проектировочных и исследовательских компетенций студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, и формирование их общих компетенций в соответствии с требованиями ФГОС среднего профессионального образования [53].

При организации проектной деятельности в рамках научного общества обучающихся возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа студентов, что органично сочетается с групповым

подходом к обучению и способствует развитию коммуникативных умений и навыков. Участвуя в работе над проектом, студент последовательно проходит стадии целеполагания, планирования, активной деятельности, представления полученных результатов, их обсуждение и анализ. Постановка интересной проблемы, решение конкретных задач, достижение значимого для студента результата, повышают мотивацию к самостоятельной деятельности, стимулируют активность и инициативность студентов в определении нестандартных подходов, способствуют приобретению проектировочного и исследовательского опыта. Темы проектов выбираются с учетом проблемных практических тем, актуальных для современного состояния бухгалтерского учета и налогообложения предприятий.

Работа по методу проектов способствует формированию умений ставить близкие и далекие цели; самостоятельно планировать собственную деятельность; отбирать, обобщать и анализировать собранный в процессе исследования материал; формулировать и творчески решать проблему; логично и наглядно излагать полученные результаты. В целом применение проектных технологий обеспечивает личностное развитие студентов, стимулирует их творческую активность и самостоятельность, способствует повышению продуктивности обучения, его практической направленности.

Предложенный комплекс педагогических условий является необходимым для формирования проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, так как отражает специфику данного процесса, наполняет его содержанием и позволяет регулировать его. Достаточность комплекса педагогических условий была проверена в ходе опытно-практической работы, проведенной в рамках данного исследования.

Выводы по первой главе

В первой главе «Теоретические основы формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций» изучено состояние проблемы формирования проектировочной компетенции в рамках ФГОС, разработана модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций, выделены педагогические условия формирования проектировочной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций.

По результатам написания первой главы настоящего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования проектировочной компетенции видится нам особенно актуальной в свете активного внедрения компетентностного подхода в образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования выдвигает в качестве основных требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» владение следующими компетенциями: ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения задач, оценивать их эффективность и качество; ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения задач, профессионального и личностного развития; ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами; ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды, результат выполнения заданий;

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием. Данные компетенции могут последовательно и поэтапно формироваться на основе приобретения студентом опыта самостоятельной проектной деятельности.

2. Для разработки модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций в качестве основных методологических подходов выделены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

3. Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций базируется на следующих принципах: принцип мотивированности, принцип самостоятельности, принцип субъектности, принцип действенности, принцип профессиональной направленности, принцип рефлексии деятельности.

4. Структурно-функциональная модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций состоит из целевого компонента, ценностно-мотивационного компонента, содержательно-технологический компонента, который включает в себя обучающую, воспитательную, развивающую функции, а также результативно-оценочный компонента.

5. Эффективность формирования проектировочной компетенции повысится при выполнении следующих условий: организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов; активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения; организация внеаудиторной проектной деятельности в рамках научного общества обучающихся.

ГЛАВА 2. Опытнo-практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

2.1. Анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

Во настоящей главе выпускной квалификационной работы «Опытнo-практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций» будет осуществлен анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», описана реализация модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», осуществлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

В данном параграфе будет представлено краткое описание базы исследования – ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» и анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов на базе исследования.

В соответствии с Распоряжением Правительства Челябинской области № 256-рп от 12 октября 2012 г. было принято решение: «реорганизовать государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования (среднее специальное учебное заведение) «Миасский автомеханический техникум», государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования (среднее специальное учебное заведение) «Миасский электромеханический техникум», государственное бюджетное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональный лицей № 38» г. Миасса, государственное бюджетное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональный лицей № 89» г. Миасса путем их слияния в государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования (среднее специальное учебное заведение) «Миасский машиностроительный колледж».

Приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 18.08.2015 № 01/2316 государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования (среднее специальное учебное заведение) «Миасский машиностроительный колледж» переименовано в государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Миасский машиностроительный колледж».

Управление ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и Челябинской области на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Единоличным исполнительным органом колледжа является директор Саблуков Виктор Александрович.

В ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» действуют коллегиальные органы управления: конференция работников и обучающихся ГБПОУ «МиМК»; совет ГБПОУ «МиМК»; педагогический совет.

В состав Конференции входят директор колледжа, представители всех категорий работников, представители обучающихся.

Совет колледжа избирается на Конференции работников и обучающихся колледжа в количестве 11 человек сроком на 4 года.

Формирования проектировочной компетенции будущих бухгалтеров осуществлялось в рамках опытно-практической работы в реальном образовательном процессе колледжа. Для определения эффективности эксперимента проводились диагностические срезы в экспериментальных группах, позволяющие определить динамику развития проектировочной компетенции у студентов, будущих специалистов-бухгалтеров. Результаты диагностических срезов и их анализ будут представлены в параграфе 2.3 настоящего исследования.

Опытно-практическая работа осуществлялась в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3) в процессе изучения студентами специальных и общепрофессиональных дисциплин: «Основы бухгалтерского учета», «Налоги и налогообложение», «Аудит»; профессионального модуля ПМ.02. «Ведение бухгалтерского учета источников формирования имущества, выполнение работ по инвентаризации имущества и финансовых обязательств организации»; а также в процессе производственной практики на 2–3 курсах.

В ходе опытно-практической работы проверялась эффективность комплекса педагогических условий формирования проектировочной компетенции, выявленных нами в ходе исследования (параграф 2.3.) В контрольных группах обучение велось по традиционной методике. Организация обучения в экспериментальных группах имела ряд отличительных особенностей:

- в экспериментальных группах давалась целевая установка на овладение проектной деятельностью ;
- создавались специальные условия для эффективного функционирования модели формирования проектировочной компетенцией

– опытно-практическая работа по формированию проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров осуществлялась поэтапно.

С целью выявления положительной мотивации к овладению проектной деятельности, понимания ее значимости для будущей профессиональной деятельности студентам были предложены анкеты, разработанные с учетом требований к конструированию педагогических анкет. Пример подобной анкеты приведен в приложении 1.

При обработке данных анкетирования, которое проводилось во всех группах, были выявлены следующие причины затруднений при выполнении самостоятельной работы: недостаток времени – 27% студентов; не хватает организованности – 42% студентов; нет привычки работать самостоятельно – 74 % студентов. Значительное число студентов – 76% от общего числа, отметили, что им недостает специальных знаний по методике организации работы над проектами. Результаты анкетирования подтвердили необходимость организации процесса обучения, направленного на формирование проектировочной компетенции, стимулирующего профессиональный интерес и положительную мотивацию к освоению проектной деятельности.

Опытно-практическая работа проводилась со студентами второго и третьего курса, обучающимися по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» в ГБПОУ Миасский машиностроительный колледж. Всего в эксперименте участвовало 114 студентов. Экспериментальная работа проводилась с 2016 по 2018 г. в несколько этапов: диагностический, преобразующий, итогово-обобщающий; на каждом из которых формулировались задачи и определялись промежуточные результаты.

На первом этапе, диагностическом, проводился констатирующий эксперимент, который позволил нам выявить отношение студентов к проектной деятельности, определить исходный уровень сформированности

проектировочной компетенции. Основные методы исследования на данном этапе - анализ учебных программ, анкетирование, тестирование, беседа, интервьюирование.

На втором, преобразующем, этапе проводился формирующий эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанной нами модели формирования проектировочной компетенции с учетом выделенных педагогических условий. На данном этапе определено эффективное сочетание форм, методов и средств формирования проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров. Основные методы исследования – опытно-практическая работа, тестирование, наблюдение.

На третьем, итогово-обобщающем этапе работы проводились обработка, обобщение данных диагностики уровней сформированности проектировочной компетенции, анализ, качественная и количественная интерпретация, а также оформление результатов педагогического эксперимента. Основные методы исследования – самооценка, методы математической статистики, анализ итогов проведенной работы.

Опытно-практическая работа велась в 3-6 семестрах, в группах, обучающихся по программе подготовки специалистов среднего звена, квалификация - бухгалтер. В ходе экспериментальной работы были сделаны три среза: нулевой – в начале 3 семестра, первый – в конце 5 семестра; второй – в конце 6 семестра. Для проведения педагогического эксперимента были выбраны четыре группы.

Первая группа студентов – контрольная (КГ), обучалась по традиционной программе с применением отдельных элементов модели без целенаправленного использования педагогических условий.

Вторая группа студентов – экспериментальная (ЭГ 1) проходила обучение в условиях реализации модели формирования проектировочной компетенции и первого педагогического условия – организация

мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов.

Третья группа студентов – экспериментальная (ЭГ 2) проходила обучение в условиях реализации модели формирования проектировочной компетенции и двух педагогических условий – организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов и активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения.

Четвертая группа студентов – экспериментальная (ЭГ 3) обучалась в условиях реализации модели формирования проектировочной компетенции и трех выделенных педагогических условий – организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов; активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения; организация внеаудиторной проектной деятельности студентов в рамках научного общества обучающихся.

На основании аналитического обзора психолого-педагогической литературы, теоретико-экспериментальных исследований, а также с учетом особенностей профессиональной подготовки будущих бухгалтеров, мы определили критерии и уровни сформированности проектировочной компетенции студентов.

Оценку уровня сформированности проектировочной компетенции студентов мы проводили на основе трех следующих критериев: мотивационно-ценностный, характеризующий отношение студентов к профессиональной самостоятельности; когнитивно-операциональный, характеризующий профессиональные знания и умения; личностный, характеризующий уровень сформированности личностных качеств будущего специалиста, позволяющих ему самостоятельно выполнять свои функциональные обязанности на высоком профессиональном уровне.

Рассматривая учебно-профессиональную самостоятельность как интегративную характеристику, мы пришли к выводу о невозможности использования какого-либо одного показателя, который позволил бы получить объективную и всестороннюю количественную и качественную оценку уровня сформированности проектировочной компетенции.

В таблице 2 представлена система показателей, характеризующих каждый критерий оценки сформированности проектировочной компетенции студентов.

Таблица 2 - Критерии оценки сформированности проектировочной компетенции

Критерий	Показатели	Методы диагностики
Ценностно-мотивационный	Осознание ценности овладения навыками проектной деятельности ; понимание проектировочной компетенции как важного качества профессионала; наличие потребности, стремления к целенаправленной учебно-профессиональной деятельности; устойчивое проявление активности и самостоятельности в процессе профессионального обучения; степень удовлетворенности студентов результатами проектной деятельности	Наблюдение, беседа, анкетирование. Использовалась методика изучения мотивов учебной деятельности, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным; методика исследования ценностных ориентаций М.Рокича, адаптированная Д.А. Леонтьевым
Когнитивно-операционный	Когнитивная составляющая: глубина, полнота и прочность овладения общепрофессиональными, специальными знаниями, а также знаниями технологии организации работы над учебными проектами. Операционная составляющая: осознанность, последовательность и системность осуществления проектной деятельности, проявляющаяся в умении самостоятельно определять цели, составлять план или программу действий; анализировать и корректировать деятельность, делать общие выводы, применять профессиональные знания и умения в нетипичных ситуациях	Наблюдение, экспертная оценка, анализ и оценка практических работ, самостоятельно выполненных проектов и практико-ориентированных заданий. Использовалась методика контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений, предложенная Л.Г. Семушиной и др.

Личностные качества	Профессиональная самостоятельность, инициативность, уверенность в собственных силах, решительность, ответственность, организованность	направленность, активность, целеустремленность, настойчивость, мобильность, Наблюдение, беседа, самооценка, анализ выполнения исследовательского проекта. Оценка производилась с помощью 16-ти факторного личностного опросника Кеттелла в обработке А.Н. Капустиной
---------------------	---	--

При планировании результатов процесса формирования проектировочной компетенции мы исходили из уровневого подхода. Произвести четкое разделение проектировочной компетенции по уровням сформированности достаточно сложно. Однако, применение подобного подхода, мы считаем наиболее целесообразным при проведении анализа сформированности проектировочной компетенции.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы, выделенных нами критериев и показателей, мы определили три уровня сформированности профессиональной самостоятельности: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется незначительной мотивацией к самостоятельной проектной деятельности, недостаточной степенью осознанности ее ценности, ситуативным и кратковременным проявлением профессионального интереса. Запас профессиональных знаний ограничен, связь знаний и умений слабая, недостаточно осознанно применение знаний в практической деятельности. Способность к анализу и обобщению учебного материала либо отсутствует, либо представлена в начальной стадии, преобладают воспроизводящие умения, деятельность преимущественно осуществляется по имеющемуся образцу. Уровень характеризуется слабой активностью в учебно-профессиональной деятельности, отсутствием инициативы, мобильности, неумением осознавать ответственность за результаты своего труда.

Средний уровень характеризуется позитивным отношением к проектной деятельности, однако мотивация к освоению новых способов самостоятельной деятельности недостаточно высока, студент не в полной мере осознает значимость проектной деятельности для жизни в современном обществе и будущей профессиональной деятельности.

Студентом в достаточной степени усвоены общепрофессиональные и специальные знания и умения, развивается способность их выборочного и начального творческого использования в новых условиях: самостоятельно определять план действий, анализировать источники информации, делать общие выводы. При этом студент недостаточно осознает связь между дисциплинами, обладает слабыми навыками анализа, недостаточно знаком с основными приемами и методами организации самостоятельной проектной работы, не всегда способен корректировать самостоятельную деятельность. Уровень характеризуется проявлением активности и инициативы студентов в типичных ситуациях, однако, для незнакомых ситуаций характерно ситуативное проявление активности. Ответственность за результаты труда осознается студентом в недостаточной мере.

Высокий уровень характеризуется сформированностью всех компонентов проектировочной компетенции. Студент положительно настроен на активную работу над учебными проектами, и осознает ее значимость для будущей профессиональной деятельности и практической жизни.

Студент обладает значительным фондом знаний по профессиональным дисциплинам и профессиональным модулям, применяет сформированные умения работать с ними; привносит в свою учебно-профессиональную деятельность творческие элементы; обнаруживает умения не только планировать проектную деятельность, но и анализировать полученные результаты, корректировать свою деятельность в случае необходимости.

Студент обнаруживает устойчивый интерес к исследовательской деятельности, регулярно выступает на студенческих научно-практических

семинарах и конференциях. Познавательная активность на достаточно высоком уровне: обладает развитыми навыками поиска и обработки информации по специальности, осуществляет поиск дополнительных источников знаний, владеет приемами анализа и синтеза информации, осознает связи внутри дисциплины и межпредметные связи.

Студент инициативен, коммуникабелен, ориентирован на достижение максимальных результатов, проявляет творческую активность, обнаруживает умения самостоятельно выбирать способы деятельности при изменении внешних условий, контролировать и корректировать полученные результаты. Все три уровня взаимосвязаны между собой, каждый из них взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим. При этом каждый предшествующий уровень выступает либо условием, либо предпосылкой последующего.

Для определения уровня сформированности проектировочной компетенции на этапе констатирующего эксперимента было проведено три контрольных среза, оценка каждого критерия, характеризующего проектировочную компетентность, производилась по трехбалльной системе: низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий – 3 балла.

Оценка общего уровня сформированности проектировочной компетенции студентов, будущих бухгалтеров, выводилась по следующей формуле:

$$U = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3} \quad (1) \text{ где,}$$

B_1 – оценка ценностно-мотивационного отношения проектной деятельности;

B_2 – оценка когнитивно-операциональной составляющей;

B_3 – оценка степени развития личностных качеств.

К репродуктивному уровню отнесена оценка $U < 1,50$; к репродуктивно-творческому оценка $1,50 < U < 2,50$; к творческому $2,50 < U < 3$.

Основной задачей анализа данных в нашем исследовании является установление различий или совпадений основных характеристик в контрольной и экспериментальных группах до начала эксперимента и после его проведения. В работах современных исследователей, описывающих использование статистических методов в педагогике предлагается методика анализа количественных данных в психолого-педагогических исследованиях [20; 24; 34].

Таким образом, в данном параграфе представлено краткое описание базы исследования – ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» и анализ эффективности формирования проективной компетенции у студентов на базе исследования. В следующем параграфе исследования будут представлены основные результаты по реализации модели формирования проективной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

2.2. Реализация модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

В предыдущем параграфе исследования был осуществлен анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж». В данном параграфе будут представлены основные результаты по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Реализация первого, мотивационно-ориентировочного этапа осуществлялась в 3 семестре обучения студентов в колледже. Целью данного этапа было формирование положительной мотивации к овладению проектной деятельностью, стимулирование интереса к ней. На данном этапе был определен начальный уровень сформированности проектировочной компетенции, проводилась работа по созданию мотивационно-ценностной среды обучения, организовывались мероприятия способствующие возникновению и стимулированию интереса к самостоятельной проектной работе, происходило накопление теоретических знаний у студентов, в том числе и по организации проектной деятельности, развитие социально-профессиональных качеств личности.

Опытно-практическая работа по формированию проектировочной компетенции на первом этапе начиналась с актуализации имеющихся положительных мотивов и позитивных установок по отношению к проектной деятельности, формирования ценностного отношения к будущей профессии.

Организация мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции предполагает мотивационное сопровождение проектной деятельности на всех этапах обучения, при этом каждому элементу учебной деятельности соответствует его мотивационный компонент.

Существенным элементом организации мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов было создание положительного эмоционального фона занятий, атмосферы сотрудничества, доверия и взаимного уважения, ориентация на индивидуальные стандарты достижений студентов. Повышению положительной мотивации к самостоятельной проектной деятельности способствовали: совместное со студентами определение целей занятия; дискуссионное обсуждение проблемных вопросов бухгалтерского учета, во время которых студенты учились отстаивать собственное мнение, задавали вопросы сокурсникам, рецензировали их ответы; организация работы над проектами в микрогруппах, где более сильные студенты работали совместно со слабоуспевающими.

Для стимулирования познавательной активности студентам предлагались задания, включающие проблемные ситуации и задания, имеющие практическое жизненное применение, некоторые из которых впоследствии были положены в основу творческих проектов. Повышенный интерес студентов вызвали задания для самостоятельной работы, имеющие практическую направленность: расчет налогового вычета за обучение в колледже, определение себестоимости услуг, оказываемых индивидуальным предпринимателем, проверка расчета заработной платы родителей и трудоустроенных студентов старших курсов за месяц.

Специфика профессиональной деятельности бухгалтера предполагает умение самостоятельно работать с нормативными документами, применять их положения на практике, выстраивать профессиональную деятельность с учетом требований законодательства.

Для развития этих умений разработаны дидактические материалы, включающие подборку официальных документов по каждой теме, которые активно применялись студентами при решении ситуационных задач. Сформированные на первом этапе умения самостоятельной работы с

первоисточниками получают развитие на дальнейших этапах работы над проектами.

Существенным элементом экспериментальной работы на подготовительном этапе явилось ознакомление студентов с технологией организации работы над проектами: составление плана, выбор форм и методов работы, выполнение непосредственно задания, контроль и оценка полученных результатов. Основными видами работы студентов на данном этапе являлись: работа с нормативными документами, мониторинг законодательства, поиск информации по заданной теме в учебно-методической литературе и сети Интернет, подготовка презентаций по пройденным темам, составление структурных схем, решение практических задач.

На этом этапе исследования были внесены изменения в организацию учебной деятельности студентов:

- проектная деятельность студентов была систематизирована, ее объем существенно увеличился, наполнился новым содержанием и систематически контролировался преподавателем;

- учебная деятельность в процессе изучения дисциплин носила выраженный практико-ориентированный характер, максимально приближенный к реальным условиям профессиональной деятельности специалиста-бухгалтера;

- задания для учебных проектов, предлагаемые студентам, разрабатывались с учетом уровня знаний студентов, их личного опыта и учебно-профессиональных интересов.

Основными результатами, достигнутыми на данном этапе исследования, мы считаем: повышение интереса студентов к проектной деятельности, осознание ее значимости и развитие положительной мотивации к ее осуществлению, освоение студентами новых форм и методов самостоятельной работы.

На втором этапе, информационно-деятельностном, формирование проектировочной компетенции осуществлялось в 4–5 учебных семестрах при изучении дисциплин «Аудит», «Налоги и налогообложение», профессионального модуля ПМ 02. «Ведение бухгалтерского учета источников формирования имущества, выполнение работ по инвентаризации имущества и финансовых обязательств организации». Целью данного этапа было личное включение каждого студента в процесс формирования проектировочной компетенции на основе внутренней положительной мотивации. Для достижения поставленной цели применялись следующие приемы и методы:

- использование организационных форм деятельности, стимулирующих познавательный интерес, который преобразуется в профессиональный интерес овладения профессиональной проектной деятельностью;

- использования в учебном процессе проектных технологий обучения;

- систематический педагогический контроль и межпредметная координация работы студентов над учебными проектами, направленные на повышение уровня их самостоятельности, формирование комплексных учебно-профессиональных умений.

На данном этапе широко использовались занятия-семинары, основной задачей которых было углубление, систематизация и контроль знаний студентов, полученных в ходе работы над учебными проектами: работа с нормативными документами, учебной и дополнительной литературой. Основная форма деятельности на семинаре – коллективные обсуждения ключевых вопросов по предложенным темам для выполнения проектов, позволяющие включить весь коллектив студентов в активную самостоятельную проработку материала.

Значительное место на таких семинарах отводилось защите мини проектов, посвященными изменениям в бухгалтерском и налоговом

законодательстве, что позволяет выработать систематическую привычку к мониторингу законодательства, отслеживанию нововведений, которая является неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста-бухгалтера. Темы подобных семинаров: «Изменения в законодательстве по бухгалтерскому учету в текущем году», «Применение новых норм налогового учета», «Новое в расчете среднего заработка работников», «НДС: анализ проблемных ситуаций» и т.д.

Так же особое внимание уделялась научно-исследовательской деятельности в рамках внеурочной деятельности. Для реализации данной деятельности была разработана рабочая программа секции по направлению «Экономика и право» под названием «Лига экономических знаний» (приложение 2).

Одним из основных составляющих проектировочной компетенции является способность использовать полученные знания в практической деятельности в изменяющихся условиях. На основном этапе исследования студентами выполнялась работа в рамках курсового проектирования.

Комплекс заданий для курсового проектирования в рамках профессиональных дисциплин и профессиональных модулей содержит задания максимально приближенные к профессиональным задачам, которые предстоит выполнять выпускникам колледжа в их будущей профессиональной деятельности и включает:

- задания, направленные на решение и анализ проблемных ситуаций, адекватных реальным ситуациям профессиональной деятельности бухгалтера (составление графика документооборота, разработка номенклатуры аналитических счетов для конкретного предприятия);
- комплексные задания в рамках профессионального модуля (составление и анализ бухгалтерской отчетности).

Содержание заданий максимально приближено к профессиональным задачам, которые предстоит выполнять выпускникам в их будущей профессиональной деятельности. Место каждого курсового проекта в

учебном процессе определяется с учетом сроков изучения теоретических вопросов, информационно обеспечивающего решение задания; межпредметные (комплексные) задания выполнялись после изучения теоретического материала по всем базовым дисциплинам и МДК.

Вспомогательными средствами формирования проектировочной компетенции на основном этапе исследования выступают:

- задания, направленные на самостоятельную работу по мониторингу законодательства, поиску и анализу информации в профессиональных справочных системах «Гарант» и «Консультант-плюс»;

- задания, связанные с самостоятельной работой на профессиональных сайтах (получение он-лайн консультаций специалистов, составление поисковых запросов, участие в обсуждение актуальных вопросов бухгалтерского и налогового учета на профессиональных сайтах)

Кроме вышперечисленных форм и методов формирования проектировочной компетенции, на втором этапе исследования была организована внеаудиторная проектно-исследовательская деятельность в рамках научного общества обучающихся.

Работа над творческими, исследовательскими проектами была организована в индивидуальной и групповой формах. При определении темы проекта учитывались личные учебно-профессиональные интересы студентов, значимость проблемы в исследовательском плане, практическая значимость предполагаемых результатов. Работа над проектами была четко структурирована и осуществлялась поэтапно: постановка проблемы, обсуждение методов исследования, проведение собственно исследования, представление и защита проекта.

Примеры тем исследовательских проектов: «Организация документооборота ЗАО «Альфа Спектр», «Анализ факторов, влияющих на снижения себестоимости услуг транспортных предприятий г. Миасса», «Оптимизация системы налогового учета ООО «СвитУрал», «Учет и оптимизация накладных расходов ЗАО «УралКомпьютер Сервис» и т.д.

Некоторые проекты были тесно взаимосвязаны и выполнялись последовательно, например, результаты индивидуального творческого проекта «Анализ типичных ошибок при формировании учетной политики предприятия (на примере предприятий г. Миасса)» были положены в основу группового проекта «Разработка учетной политики ООО «Антарес-М».

Разрабатываемые студентами проекты, носили преимущественно практико-ориентированный характер. Работа над проектами данного типа способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов, стимулирует проявление творческой инициативы студентов, развитие навыков самостоятельной деятельности.

Результаты разработки проектов были представлены на ежегодной Областной конференции студенческих работ и научно-практической конференции студентов МИМК. По результатам выполнения проекта «Выбор формы ведения учета и системы налогообложения при создании малого предприятия», подготовлены методические рекомендации по открытию собственного бизнеса для центра занятости г. Миасса.

На этом этапе исследования большое внимание уделялось организации обратной связи – анализу информации, идущей от студентов к преподавателю, и позволяющей судить об эффективности процесса формирования проектировочной компетенции, о затруднениях и типичных ошибках, о достижениях студентов в овладении знаниями, умениями, необходимыми для самостоятельной работы. Проводились индивидуальные беседы со студентами, опросы, анкетирование.

Основными результатами данного этапа мы считаем: формирование стойкой положительной мотивации к самостоятельной деятельности; овладение формами и методами самостоятельной работы; осуществление самостоятельной индивидуальной и коллективной деятельности на систематической основе; расширение творческих возможностей студентов, развитие их личностных и профессионально-значимых качеств.

Третий этап исследования, профессионально-творческий, проводился в 6 учебном семестре, при изучении специальных дисциплины «Аудит», ПМ.02. «Ведение бухгалтерского учета источников формирования имущества, выполнение работ по инвентаризации имущества и финансовых обязательств организации» и в период прохождения студентами производственной практики.

Основной целью на данном этапе было максимальное сближении учебных заданий и форм профессиональной подготовки с реальной профессиональной деятельностью, адаптация студентов к предстоящей самостоятельной практической деятельности, формирование у студентов убеждения в необходимости непрерывного самообразования.

Третий этап подразумевал преобладание проблемно-поисковых и исследовательских методов обучения в противовес информативным и репродуктивным: решение творческих задач, участие в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах, выполнение дипломной работы. На этом этапе мы стремились соединить внутренние мотивы и потребности студентов в саморазвитии, с внешним педагогическим воздействием.

Студенты экспериментальных групп приняли участие во II городской конференции студентов среднего профессионального образования «Молодежь, наука, техника» (диплом 1 степени) в г. Миассе, ежегодном Областном Конкурсе ученических и студенческих научно-исследовательских работ (диплом 1 степени, диплом 2 степени), Областной студенческой конференции «От студенческого творчества к научному исследованию» (диплом 2 степени), Всероссийской конференции «Юность. Наука. Культура» (диплом 1 степени, диплом 2 степени), Всероссийском конкурсе «Национальное достояние России» (диплом лауреата в 2017 г., в 2018 гг.)

Высокие результаты, показанные студентами, позволили адекватно оценить уровень профессиональной подготовки, вызвали дополнительный

интерес к углубленному изучению дисциплин, стремление к дальнейшему самосовершенствованию.

Особое место на заключительном этапе формирования проектировочной компетенции отводилось организации и проведению преддипломной практики и дипломного проектирования. Организация деятельности студентов во время преддипломной практики включала следующие этапы: организационная часть и вводный инструктаж, составление индивидуальных планов работы, самостоятельная работа студентов и текущий контроль, заключительный контроль в форме предзащиты дипломного проекта.

Преддипломная практика проводилась на производстве в условиях максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности. Задания на дипломное проектирование разрабатывались с учетом тематики курсовых работ, индивидуальных учебно-профессиональных интересов студентов, специфических особенностей базовых предприятий города (АЗ «Урал», ООО «Миассэлектротранс», ИФНС г. Миасса).

В процессе прохождения преддипломной практики на рабочих местах студенты вели дневник, в который ежедневно вносили краткие сведения о самостоятельно выполненных производственных заданиях, фиксировали личные наблюдения, характер выполняемых работ. Ведение дневника по практике способствовало закреплению рефлексивного опыта студентов, осознанию и оценке результатов самостоятельной деятельности. По результатам преддипломной прохождения практики студенты представляли отчет, защита которого осуществлялась в виде презентации на итоговой практической конференции по практике, в рамках отведенного для этого в учебном плане времени.

Завершающим этапом формирования проектировочной компетенции является подготовка и защита дипломной работы. При выполнении дипломной работы студенты самостоятельно определяли исследовательскую

задачу, оценивали ее актуальность и социальную значимость; вели сбор и обработку информации по теме исследования; вырабатывали, описывали и профессионально аргументировали свои варианты решения рассматриваемой проблемы ВКР; формулировали обоснованные выводы, и рекомендации по внедрению полученных результатов в практическую деятельность.

На третьем, заключительном этапе исследования, продолжалась работа по формированию проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, обобщались и анализировались результаты проведенного исследования в целом, проводилась оценка выявленных нами педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной самостоятельности. Основными результатами исследовательской работы мы считаем: закрепление стойкой положительной мотивации к самостоятельной деятельности; закрепление опыта самостоятельной проектной деятельности; развитие творческой активности студентов, положившей начало становлению индивидуального стиля работы будущего специалиста.

Таким образом, в данном параграфе выпускной квалификационной работы были представлены основные результаты по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж». В следующем параграфе исследования будет представлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

2.3. Диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

В предыдущем параграфе исследования были представлены основные результаты по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж». В настоящем параграфе будет представлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Напомним, что цель опытно-практической работы – проверить эффективность функционирования модели формирования проектировочной компетенции студентов в образовательном процессе колледжа при соблюдении педагогических условий необходимых для ее реализации.

На основании выделенной цели были сформулированы задачи экспериментальной работы: определить исходный уровень сформированности проектировочной компетенции студентов колледжа; выявить влияние комплекса педагогических условий на увеличение эффективности функционирования модели и повышение уровня проектировочной компетенции студентов: обработать опытно-практические данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Для выявления исходного уровня сформированности проектировочной компетенции нами были собраны и проанализированы данные по каждому выделенному критерию.

Для оценки первого критерия сформированности проектировочной компетенции – ценностно-мотивационного – применялись следующие методы (как наиболее доступные и достаточно универсальные): анкетирование, наблюдение за профессиональной деятельностью студентов, индивидуальные беседы со студентами.

В качестве основных инструментов диагностики ценностно-мотивационного критерия сформированности проектировочной компетенции были выбраны:

1) методика изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным [43], позволяющая выделить наиболее значимые мотивы и определить их ранговое место в каждой учебной группе

2) методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича, адаптированная Д.А. Леонтьевым [30], позволяющая выявить ценностные приоритеты студентов.

Дополнительным инструментом диагностики отношения студентов к овладению профессиональной самостоятельностью, как базовым качеством специалиста, являлась анкета, разработанной с учетом требований к конструированию и апробации профессионально-педагогических анкет [33].

Анализ совокупности данных по первому критерию позволила нам определить уровни сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу формирования проектировочной компетенции у студентов контрольной и экспериментальных групп, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Сравнительная таблица уровней сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

Срез	группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
			низкий		средний		высокий	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
нулевой	КГ	28	19	67,86	8	28,57	1	3,57
	ЭГ 1	27	20	74,07	6	22,22	1	3,70
	ЭГ 2	30	22	73,33	6	20,00	2	6,67
	ЭГ 3	29	21	72,41	7	24,14	1	3,45
первый	КГ	28	18	64,29	9	32,14	1	3,57
	ЭГ-1	27	13	48,15	8	29,63	6	22,22
	ЭГ-2	30	8	26,67	11	36,67	11	36,67
	ЭГ-3	29	4	13,79	11	37,93	14	48,28
второй	КГ	28	17	60,71	9	32,14	2	7,14
	ЭГ-1	27	12	44,44	7	25,93	8	29,63
	ЭГ-2	30	7	23,33	10	33,33	13	43,33
	ЭГ-3	29	3	10,34	10	34,48	16	55,17

Анализ приведенных данных позволяет сделать следующие выводы: первоначальное распределение студентов по уровням проявления мотивационно-ценностного отношения к процессу формирования проектировочной компетенции примерно одинаково; внедрение модели формирования проектировочной компетенции дало положительные результаты по сравнению с нулевым срезом по мотивационно-ценностному отношению к проектной деятельности.

Оценка когнитивно-операционального критерия производилась по двум направлениям: сформированность знаний (когнитивная основа проектной деятельности) и сформированность умений (опыт практического применения знаний).

Когнитивная составляющая критерия оценивается прочностью усвоения знаний по профессиональным дисциплинам и профессиональным модулям, полнотой и осознанностью знаний о технологии организации проектной деятельности.

Операциональная составляющая критерия включает оценку степени овладения студентом моделью полного действия.

Для оценки этого критерия применялись разноуровневые задания для выполнения учебных и творческих проектов в аудиторное и внеаудиторное время: тесты; подготовка рефератов и презентаций; задания для работы с нормативными документами; профессионально-ориентированные задания; задания для курсового проектирования; задания для прохождения производственной практики.

Задания для оценки когнитивно-операционального критерия сформированности проектировочной компетенции разрабатывались с учетом методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений, предложенной Л.Г. Семушиной, и др. [44]

Совокупность данных по второму, когнитивно-операциональному критерию, позволила нам определить уровни сформированности специальных и общепрофессиональных знаний и умений у студентов контрольной и экспериментальных групп, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Сравнительная таблица уровней сформированности специальных знаний и умений у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3

Срез	группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
			низкий		средний		высокий	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
нулевой	КГ	28	19	69,05	8	27,38	1	3,57
	ЭГ 1	27	19	71,60	7	24,69	1	3,70
	ЭГ 2	30	21	70,00	8	25,56	1	4,44
	ЭГ 3	29	21	71,26	7	22,99	2	5,75
первый	КГ	28	17	60,71	9	32,14	2	7,14
	ЭГ-1	27	16	59,26	5	18,52	6	22,22
	ЭГ-2	30	9	30,10	9	30,00	12	40,00
	ЭГ-3	29	4	13,79	10	34,48	15	51,72
второй	КГ	28	16	57,14	10	35,71	2	7,14
	ЭГ-1	27	12	44,44	8	29,63	7	25,93
	ЭГ-2	30	9	30,00	9	30,00	12	40,00
	ЭГ-3	29	3	10,34	9	31,03	17	58,62

Данные таблицы свидетельствуют о том, что, во-первых, на начальном этапе эксперимента распределение студентов по уровням сформированности специальных знаний и умений примерно одинаково, во-вторых, внедрение методики формирования проектировочной компетенции дало положительные результаты по критерию сформированности специальных знаний и умений по сравнению с нулевым срезом.

При анализе содержания и структуры проектировочной компетенции мы исходили из необходимости учитывать системный, целостный характер личности человека и рассматривать личностные качества в их взаимосвязи, как составляющие системы.

Оценка уровня сформированности проектировочной компетенции предполагает, таким образом, оценивание степени проявления в профессиональной деятельности таких личностных качеств, как профессиональная направленность, активность, инициативность,

целеустремленность, уверенность в собственных силах, решительность, настойчивость, ответственность, мобильность, организованность.

Оценка третьего критерия – развитие личностных качеств производилась с помощью 16-ти факторного личностного опросника Кеттелла в обработке А.Н. Капустиной [26]. Кроме того, для оценки студентов по данному критерию проводились индивидуальные беседы со студентами, анкетирование, наблюдение за самостоятельной учебной и проектной деятельностью.

Анкетирование проводилось с целью выявления профессионально-личностных качеств бухгалтера, оценки значимости этих качеств в структуре будущей практической деятельности, наличие этих качеств у себя.

К наиболее значимым качествам отнесены: профессиональная подготовленность, инициативность, активность, ответственность, мобильность, организованность.

Оценка уровня сформированности указанных качеств производилась в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов, на практических и лабораторных занятиях, во время прохождения учебной и производственной практики, при выполнении учебных проектов, при выполнении курсовых проектов по междисциплинарным курсам и профессиональным модулям, при подготовке и защите дипломного проекта.

Совокупность данных по третьему критерию позволила определить уровни развития профессионально-значимых личностных качеств у студентов контрольной и экспериментальных групп, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Сравнительная таблица уровней развития профессионально-значимых личностных качеств у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3

Срез	группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
			низкий		средний		высокий	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
нулевой	КГ	28	20	71,43	7	25,00	1	3,57
	ЭГ 1	27	19	70,37	7	25,93	1	3,70
	ЭГ 2	30	21	70,00	8	26,67	1	3,33
	ЭГ 3	29	20	68,97	7	24,14	2	6,90
первый	КГ	28	18	64,29	9	32,14	1	3,57
	ЭГ-1	27	17	62,96	6	22,22	4	14,81
	ЭГ-2	30	10	33,33	9	30,00	11	36,67
	ЭГ-3	29	5	17,24	10	34,48	14	48,28
второй	КГ	28	17	60,71	9	32,14	2	7,14
	ЭГ-1	27	14	51,85	8	29,63	5	18,52
	ЭГ-2	30	8	26,67	10	33,33	12	40,00
	ЭГ-3	29	3	10,34	10	34,48	16	55,17

Полученные данные свидетельствуют о том, что, во-первых, первоначальное распределение студентов по уровням развития профессионально-значимых личностных качеств одинаково, во-вторых, внедрение модели формирования проектировочной компетенции дало положительные результаты по сравнению с нулевым срезом по данному критерию.

Совокупность данных по трем критериям: мотивационно-ценностное отношение к процессу формирования проектировочной компетенции; сформированность общепрофессиональных и специальных знаний и умений; развитие профессионально-значимых личностных качеств позволила нам определить уровни сформированности проектировочной компетенции студентов контрольной и экспериментальных групп,

Сравнение сформированности проектировочной компетенции по уровням у студентов контрольной и экспериментальных групп, приведены в таблице 6.

Таблица 6 - Сравнительная таблица уровней сформированности проектировочной компетенции студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж» КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3

Срез	группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
			низкий		средний		высокий	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
нулевой	КГ	28	19	69,05	8	27,38	1	3,57
	ЭГ-1	27	19	71,60	7	24,69	1	3,70
	ЭГ-2	30	21	70,00	8	25,56	1	4,44
	ЭГ-3	29	21	71,26	7	22,99	2	5,75
первый	КГ	28	18	63,10	9	32,14	1	4,76
	ЭГ-1	27	15	56,79	6	23,46	5	19,75
	ЭГ-2	30	9	30,00	10	32,22	11	37,78
	ЭГ-3	29	4	14,94	10	35,63	14	49,43
второй	КГ	28	17	59,52	9	33,33	2	7,14
	ЭГ-1	27	13	46,91	8	28,40	6	24,69
	ЭГ-2	30	7	24,44	10	33,33	13	42,22
	ЭГ-3	29	3	10,34	10	33,33	16	56,32

Сравнение результатов нулевого среза с результатами второго среза показывает, что во всех группах произошло снижение количества студентов, находящихся на низком уровне сформированности проектировочной компетенции : в контрольной группе КГ – на 9,53 %, в экспериментальной группе ЭГ-1 – на 24,69%, в ЭГ-2 – на 45,56%., в ЭГ-3 – на 60,92%. Вместе с тем в контрольных и экспериментальных группах повысилось число студентов перешедших на средний уровень: в КГ – на 5,95 %, в ЭГ-1 – на 3,71%. в ЭГ-2 – на 7,77% и в ЭГ-3 – на 10,34%, при этом часть студентов перешла на высокий уровень.

В экспериментальных группах увеличение числа студентов перешедших на высокий уровень, стало более значительным: в ЭГ-1 – 20,99%, в ЭГ-2 – 37,78% и в группе ЭГ-3 – 50,57%, что является показателем роста сформированности проектировочной компетенции.

Результаты опытно-практической работы по определению уровней сформированности проектировочной компетенции студентов наглядно представлены на рисунке 3.

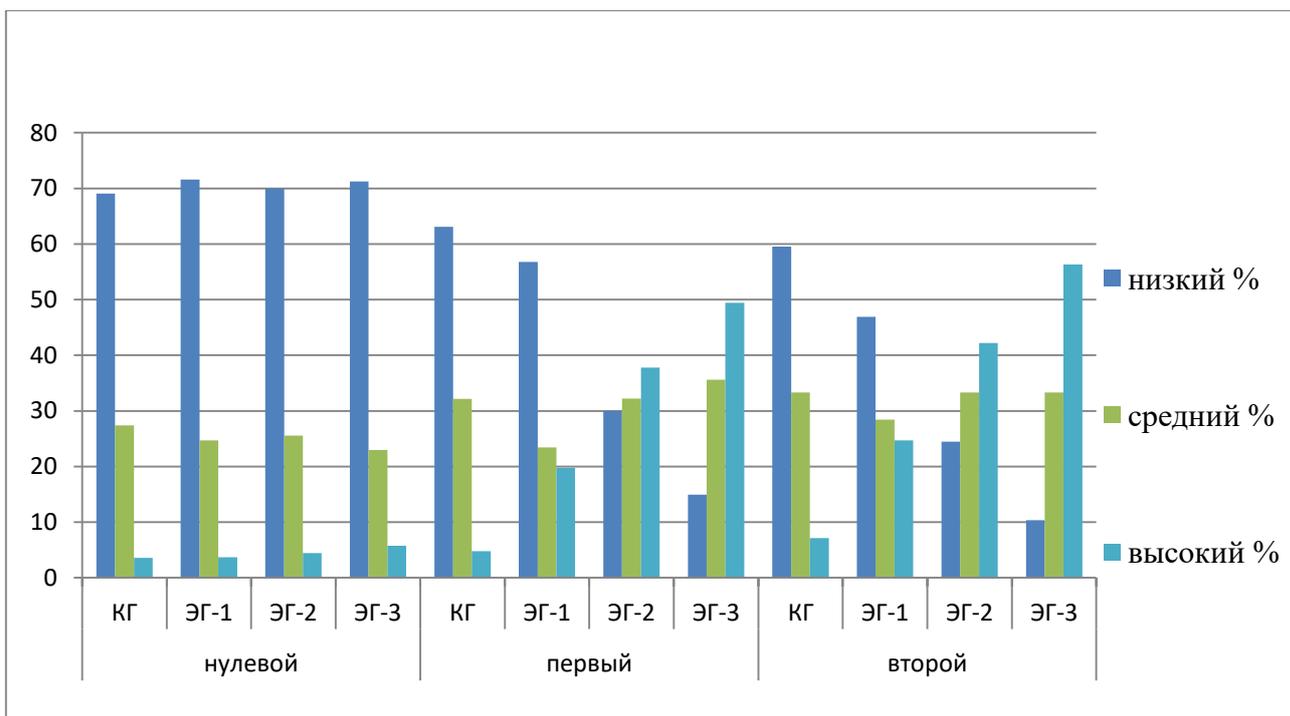


Рисунок 3 - Уровни сформированности проектировочной компетенции студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»

Различия в уровне сформированности проектировочной компетенции в группах ЭГ-1, ЭГ-2и ЭГ-3 достоверно доказывают, что использование всего комплекса выделенных условий дает лучшие результаты, чем применение только одного или двух условий.

Результаты формирующего этапа эксперимента показали повышение уровня сформированности проектировочной компетенции студентов,

будущих специалистов-бухгалтеров во всех группах, однако наиболее существенные изменения произошли в экспериментальных группах.

Проведенная опытно-практическая работа еще раз привела нас к выводу о необходимости целенаправленного формирования проектировочной компетенции студентов в рамках выделенных педагогических условий.

Таким образом, в данном параграфе описаны результаты опытно-практической работы по формированию проектировочной компетенции, которая протекала в реальном образовательном процессе колледжа и включала организацию педагогических условий эффективного функционирования данной модели.

Результаты, полученные на формирующем этапе исследования, подтверждают, что выделенный комплекс вводимых педагогических условий, способствует повышению уровня проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров.

Результаты опытно-практической работы показали повышение уровня сформированности проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров во всех группах, однако наиболее существенные изменения произошли в экспериментальных группах.

Выводы по второй главе

Во второй главе выпускной квалификационной работы представлена опытно-практическая работа по реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций. Осуществлен анализ эффективности формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», описана реализация модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж», осуществлена диагностика и анализ эффективности реализации модели формирования проектировочной компетенции у студентов ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж».

Нами были получены следующие результаты:

1. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточности уровня сформированности проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, что подтверждает целесообразность и необходимость разработки и внедрения модели формирования проектировочной компетенции студентов при выделенных педагогических условиях.

2. Проектировочная компетенция студентов, будущих специалистов-бухгалтеров, оценивалась по трем критериям: мотивационно-ценностное отношение к процессу формирования проектировочной компетенции студентов; сформированность специальных знаний; и умений; развитие профессионально-значимых личностных качеств. В соответствии с критериями были выделены три уровня сформированности проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров: низкий, средний и высокий.

3. Опытная-практическая работа по формированию проектировочной компетенции протекала в реальном образовательном процессе колледжа и

включала организацию педагогических условий эффективного функционирования данной модели. Результаты, полученные на формирующем этапе исследования, подтверждают, что выделенный комплекс вводимых педагогических условий, способствует повышению уровня проектировочной компетенции студентов СПО. Результаты опытно-практической работы показали повышение уровня сформированности проектировочной компетенции студентов, во всех группах, однако наиболее существенные изменения произошли в экспериментальных группах.

Заключение

Современные условия социально-экономического развития страны, общество и работодатели предъявляют в качестве одного из важнейших требований к личности специалиста-бухгалтера – повышение эффективности профессионального труда. Для удовлетворения этого требования необходимо формирование проектировочной компетенции студентов в процессе их подготовки в колледже, проявляющейся в готовности и способности выпускника принимать самостоятельные и ответственные решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности.

Изучение современного состояния проблемы формирования проектировочной компетенции в педагогической науке и практике позволяет утверждать о необходимости ее целенаправленного формирования, в рамках специально разработанной модели.

В первой главе исследования представлен анализ состояния проблемы формирования проектировочной компетенции студентов в педагогической теории и практике, что позволило определить научно-терминологический аппарат исследования. Прделанная работа позволила определить ее составляющие проектировочной компетенции, раскрыть сущность и особенности формирования проектировочной компетенции у студентов, будущих бухгалтеров, в условиях колледжа.

Проблема формирования проектировочной компетенции видится нам особенно актуальной в свете активного внедрения компетентностного подхода в образовании.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования выдвигает в качестве основных требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» владение следующими компетенциями:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения задач, оценивать их эффективность и качество; ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения задач, профессионального и личностного развития; ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами; ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды, результат выполнения заданий; ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием. Данные компетенции могут последовательно и поэтапно формироваться на основе приобретения студентом опыта самостоятельной проектной деятельности.

Для разработки модели формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций в качестве основных методологических подходов выделены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций базируется на следующих принципах: принцип мотивированности, принцип самостоятельности, принцип субъектности, принцип действенности, принцип профессиональной направленности, принцип рефлексии деятельности.

Структурно-функциональная модель формирования проектировочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций состоит из целевого компонента, ценностно-мотивационного компонента, содержательно-технологического компонента, который включает в себя обучающую, воспитательную, развивающую функции, а также результативно-оценочный компонента.

Формирование проектировочной компетенции возможно при соблюдении комплекса педагогических условий, включающего: организацию мотивационно-ценностной среды формирования проектировочной компетенции студентов; активизацию самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения; разработку и использование в учебном процессе комплекса разноуровневых профессионально-ориентированных заданий.

Во второй главе выпускной квалификационной работы представлены цели и задачи опытно-практической работы, методика и содержание педагогического эксперимента, анализ и интерпретация его результатов, обобщенные выводы.

Целью опытно-практической работы являлась проверка эффективности модели формирования проектировочной компетенции студентов в образовательном процессе колледжа при соблюдении педагогических условий, необходимых для ее успешной реализации.

Для получения объективной информации об уровне сформированности проектировочной компетенции студентов были выделены три критерия: мотивационно-ценностное отношение к процессу формирования самостоятельности, специальные знания и умения организации самостоятельной деятельности; развитие личностных качеств.

С учетом уровневого подхода и предложенных критериев были выделены три уровня сформированности проектировочной компетенции студентов: низкий, средний, высокий.

Опытно-практическая работа по формированию проектировочной компетенции протекала в реальном образовательном процессе колледжа и включала организацию педагогических условий эффективного функционирования данной модели.

Результаты, полученные на формирующем этапе исследования, подтверждают, что выделенный комплекс вводимых педагогических условий, способствует повышению уровня проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования, подтверждают, что предлагаемый комплекс педагогических условий, способствуют повышению уровня проектировочной компетенции студентов, будущих специалистов-бухгалтеров.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды / К.А. Абульханова – М.: Московский психолого–социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Ажикин, Г.И. Самостоятельная работа учащихся профтехучилищ в процессе производств. обучения / Г. И. Ажикин. – М. : Высш. шк., 1987. – 175 с.
3. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – Петрозаводск: Скандинавия, 2004. – 208 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные педагогические труды: в 2– х т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. 4 т. –229с.
5. Артюхова, Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика, – 1999г. – №4. – С. 117–121.
6. Архангельский, О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента /С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников – М.: Знание, 1974. – 48 с.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов – М.: Смысл: ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
8. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев.. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
9. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 559 с.
10. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев, М. Б. Яковлева, В. А. Скакун. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
11. Беспалько, В.П. Системно– методическое обеспечение учебно–воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. –141 с.

12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
14. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм–Евроник, 2003. – 672 с.
15. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М. ; СПб., 1998. – 1456 с.
16. Вербицкий, А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А. Вербицкий, Ю. Попов, В. Подлеснов, Е. Андросюк // Высшее образование в России. – 1995. – №2. – С. 137–145.
17. Воронин, Д.И. Учебная практика как средство формирования готовности будущего педагога физической культуры к профессиональной деятельности: автореф.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воронин Денис Иванович. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
18. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
19. Гальперин, П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин – М.: Изд–во Моск. ун–та, 1978. – 118 с.
20. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с
21. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
22. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961.–239с.
23. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования: учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с. (с. 67)
24. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития/ Э.Ф. Зеер – М.: Академия, 2006. –240 с.

25. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004.–384 с.
26. Кильпатрик, В.Х. Основы метода / В. Х. Кильпатрик. – М.–Л. : Гос. изд-во Народный комиссариат просвещения РСФСР, 1928. – 115 с.
27. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. –Ростов– на– Дону: Изд– во «Феникс», 1996. –512 с.
28. Комендровская Ю.Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2010. – 165 с
29. Кон, И. С. Психология самостоятельности / И.С. Кон // Знание сила. – 1985. – № 7. – С. 42–44.
30. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992, – 17 с.
31. Лернер, И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности и категория науки / И.Я Лернер // Советская педагогика. – 1985. –№3. – 52.
32. Львова, Н.В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности юриста: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Львова Наталия Викторовна. – Волгоград, 2014.– 242 с.
33. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996.–165 с.
34. Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики) / под ред. д.п.н., проф. Губы В. П., д.п.н., проф. Сенькиной Г.Е. – М.: Принт–Экспресс, 2016. – 270 с.
35. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 4-е изд., доп. / В.И. Михеев.– М.: Высш. школа, 2010. – 224 с.
36. Общая и профессиональная педагогика. в 2–х книгах / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд–во Брянского государственного университета, 2013. – Кн.1. – 174 с.
37. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2015. – 256 с.

38. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов– 2-е изд., перераб. и доп. / П.И. Пидкасистый.– М.: Пед. о-во России, 2005. – 143 с
39. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
40. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова. – М.: Издательский центр "Академия". – 2012. –147 с.
41. Половникова, Н.А. Воспитание познавательной самостоятельности /Н.А. Половникова. – Казань: Таткнигоиздат, 1986. – 203 с.
42. Профессиональная педагогика /под ред. С.Я. Батышева – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
43. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум.–СПб.: Питер, 2001.– 432с.
44. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4, С. 101– 109.
45. Русаков, Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Русаков Юрий Тихонович. – Магнитогорск, 2016. – 191 с.
46. Проектная работа студентов: теорет. и прикладные аспекты: материалы междунауч.-метод. конф. / под ред. А.А. Баранова, Г. Трофимовой. – Ижевск, 2014.–268 с.
47. Семушина, Л.Г. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений / Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян, и др. – М.: 2001.- 123с
48. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001.– 272 с.

49. Скаткин, М.Н., Краевский, В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: Знание, 1981 – 96 с.
50. Скороходова, Н. Мотивация к учению: как управлять ее развитием. / Н. Скороходова // Народное образование – 2015. – №4. – С. 193–194.
51. Слостенин, В.А. Аксиологические основания образования / В.А. Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР– ПРЕСС, 2000. – 268 с.
52. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Т. Ф. Тальвина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28.07.2014 № 832.
54. Фридман, Л.М. Использование моделирования в обучении / Л.М. Фридман // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1995. – №5. – С. 88 – 93.
55. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
56. Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы межд. науч.–прак. конф. – М., 2000. – ч. 2. – 208 с.
57. Шамова, Т.И. Избранное / сост. Т.Н. Зубрева, Л.М. Перминова, П.И. Третьяков. – М.: ООО «Центральное издательство», 2004. – 320 с.
58. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – т. 2. – 416 с.
59. Шевцова, Т. И. Формирование проектировочной компетенции будущего инженера–строителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шевцова Татьяна Ивановна. –Оренбург, 2008.– 237 с.
60. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия в деятельности. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий //. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

61. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.
62. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., : Педагогика, 1989. – 245 с.
63. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М: АПО, 1998–1999.
64. Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / Юдин Э.Г., Блауберг И. В. – М.: Наука, 1973. – 129 с.
65. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара: Издательство «Самарский университет», 1995.– 135 с.
66. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
67. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2006. – 239с.
68. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методические аспекты: Монография / Н.О. Яковлева – М.: Информационно–издательский центр АТ и СО, 2002. – 194 с.
69. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 203 с.
70. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: "Смысл", 2001. – 356 с.

Приложение 1

Анкета «Формирование проектировочной компетенции в учебно- профессиональной деятельности»

Уважаемые студенты! Просим Вас анонимно и искренне ответить на вопросы, изложенные в анкете.

1. Как Вы понимаете термин «проектировочная компетенция»?
2. Считаете ли Вы проектировочную компетенцию важным профессиональным качеством специалиста- бухгалтера?
3. В каких действиях выражается проектировочная компетенция в профессиональной деятельности бухгалтера?
4. Способствует ли формированию проектировочной компетенции обучение в колледже?
5. Считаете ли Вы, что у Вас сформирована навыки работы над учебными проектами?
6. В каких видах учебно-профессиональной деятельности проявляется Ваша проектировочная компетенция ?
7. Какие виды проектов вызывают у Вас особый интерес? Почему?
8. Какие виды проектов вызывают у Вас затруднения?
9. Выберите причины затруднений при выполнении проектов (недостаточно времени; неудобное расписание; плохие условия для внеаудиторных занятий; не хватает организованности, усидчивости; есть пробелы в знаниях; нет привычки работать самостоятельно; другое).
10. Нуждаетесь ли вы в специальных знаниях по методике работы над проектами?

**Рабочая программа секции по направлению «Экономика и право» «Лига
экономических знаний»**

**Министерство образования и науки Челябинской области
ГБПОУ «Миасский машиностроительный колледж»
Научное общество обучающихся**

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СЕКЦИИ
по направлению «Экономика и право»
«Лига экономических знаний»**

2019

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Основная цель работы секции научного общества обучающихся по направлению «Экономика и право» – создание условий для развития исследовательских компетенций студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, и формирование их общих компетенций в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Исследовательские компетенции:

– мотивационная компетенция – наличие основных видов мотивации, которые обеспечивают выполнение исследований: познавательная мотивация (любопытность, желание открывать новые результаты своего труда), а также мотивация достижения (стремление к успеху), профессиональная мотивация (стремление осваивать профессию и получать удовольствие от своей деятельности), а также ценностное отношение к исследовательской деятельности – восприятие исследовательской деятельности как ценности;

– познавательная компетенция – совокупность усвоенных студентами знаний, необходимых для исследовательской деятельности, среди них могут быть выделены базовые (теоретические и методологические основы исследовательской деятельности) и процессуальные (методика исследовательской деятельности) знания, развитое логическое и творческое мышление;

– организационно-деятельностная компетенция – совокупность усвоенных обобщенных способов исследовательской деятельности, основу которых составляют исследовательские умения: умения ориентировки (выбора предметной области исследования), проблематизации (выявления и осознания проблемного вопроса для исследования), целеполагания и планирования, сбора и интерпретации данных в ходе исследования.

– коммуникативная компетенция – совокупность умений эффективно осуществлять коммуникации в процессе исследовательской деятельности, грамотная речь, умение выполнить презентацию результатов исследования;

– рефлексивно-оценочная компетенция обучающегося характеризует способность осуществлять осмысление, самоанализ и самооценку и прогнозирование собственной исследовательской деятельности и личностных качеств.

Общие компетенции:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами..

ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды, результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием.

Данные компетенции последовательно, поэтапно формируются на основе приобретения студентом опыта самостоятельной индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности в области экономических наук.

1. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СЕКЦИИ

Тема 1. Введение в проектно- исследовательскую деятельность

Знакомство с основами исследовательской деятельности, примерами студенческих исследовательских проектов. Обоснование полезности опыта творческой, исследовательской и проектной деятельности в формировании фундаментальных знаний, профессиональных умений и компетенций будущего специалиста. Анализ познавательного, исследовательского, проектного опыта студентов. Определение сферы их учебно-исследовательских интересов.

Тема 2. Проблематика учебных и научных исследований.

Методологический аппарат и методы исследований.

Понятие проблемы исследования. Знакомство с методами экономических исследований. Определение и формулирование проблем для учебных исследований, предварительное обоснование их актуальности. Формулирование темы, цели, гипотезы и задач исследований.

Тема 3. Планирование исследовательской (проектной) работы. «Эскизное» решение исследовательской проблемы.

Структура исследовательского проекта. Этапы выполнения работы. Составление индивидуальных планов работы и согласование графика выполнения исследования. Предварительное определение способа (способов) решения проблемы. Выполнение «эскиза» исследовательского проекта. Выполнение раздела «Введение». Формулирование вопросов для информационного поиска. Определение перечня информационных продуктов, которые будут созданы в результате исследования.

Тема 4. Технология поиска и обработки информации

Методы работы с библиографией. Сбор и обработка материалов: анализ информационных источников, принципы поиска, отбора и способы структурирования информации. Индивидуальные и групповые творческие экскурсии, встречи со специалистами по темам исследования, консультации. Систематизация электронных материалов. Составление перечня информационных источников. Выполнение предварительного обзора состояния проблемы. Анализ и уточнение плана работы над исследовательским проектом.

Тема 5. Анализ состояния исследуемой проблемы

Работа с источниками. Анализ и определение базовых понятий. Анализ нормативных документов. Теоретический анализ состояния исследуемой проблемы. Анализ практического опыта в решении проблем подобного класса. Оформление теоретической главы исследования (глава 1). Формулирование выводов по главе.

Тема 6. Применение эмпирических методов исследования

Анализ возможности практического решения проблемы (разработки проекта, пригодного к практической реализации). Выбор эмпирических методов исследования для решения проблемы и реализации цели. Проведение практической части исследования (сбор и обработка эмпирических данных, построение и эмпирическое исследование модели, проведение экспериментов). Оформление главы с предложением способа решения проблемы (глава 2). Формулирование выводов по главе.

Тема 7. Оформление итогов исследования и подготовка презентации исследовательского проекта

Подведение итогов исследования. Оформление раздела «Заключение», приложений, библиографического списка. Оформление результатов исследования в соответствии с требованиями ГОСТ. Подготовка презентации проекта: компьютерной презентации, тезисов выступления, продуктов, выполненных в практической части исследования, если имеются (экспериментальные модели, информационные продукты др.). Освоение технологии публичного выступления.

Тема 8. Публичные выступления. Участие в конференциях

Выступления с докладами перед студентами колледжа. Участие в конференциях, проводимых в рамках предметных недель, декад, конференций по тематике профессиональной подготовки. Участие во внутриколледжных конференциях, областной конференции-конкурсе ученических и студенческих научно-исследовательских работ.

2. ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН РАБОТЫ СЕКЦИИ

Наименование разделов и тем	Тематика учебных занятий	Кол-во часов
Тема 1. Введение в исследовательскую деятельность	Знакомство с основами исследовательской деятельности, примерами студенческих исследовательских проектов	3
	Анализ познавательного, исследовательского, проектного опыта студентов. Определение сферы их учебно-исследовательских интересов	3
Тема 2. Проблематика учебных и научных исследований. Методологический аппарат и методы исследований	Понятие проблемы исследования. Знакомство с методами экономических исследований	3
	Определение и формулирование проблем для учебных исследований, предварительное обоснование их актуальности	3
	Формулирование темы, цели, гипотезы и задач исследований	3
	Практическое занятие. Выбор темы исследования и обоснование ее актуальности, определение объекта и предмета исследования	3
	Практическое занятие. Определение цели и задач своего исследования. Определение методов исследования. Обоснование его практической значимости	3
Тема 3. Планирование проектной работы. «Эскизное» решение исследовательской проблемы.	Структура исследовательского проекта	3
	Предварительное определение способа (способов) решения проблемы. Выполнение «эскиза» исследовательского проекта	3
	Практическое занятие. Изучение образцов и знакомство со структурой работ-победителей областного конкурса научно-исследовательских работ. Анализ работ участников конкурса	3
	Практическое занятие. Составление плана работы над исследованием	3
Тема 4. Технология поиска и обработки информации	Методы работы с библиографией	3
	Сбор и обработка материалов: анализ информационных источников, принципы поиска, отбора и способы структурирования информации	3
	Индивидуальные и групповые творческие экскурсии, встречи со специалистами по темам исследования, консультации	3
	Систематизация электронных материалов. Составление перечня информационных источников	3
	Выполнение предварительного обзора состояния проблемы	3
	Анализ и уточнение плана работы над исследовательским проектом	3
	Практическое занятие. Составление назывного плана, тезисов и конспекта научной статьи	3
	Практическое занятие. Составление аннотации к прочитанной книге по теме исследования	3
Практическое занятие. Подбор источников по теме исследования	3	

	Практическое занятие. Работа с нормативными документами по теме исследования	3
	Практическое занятие. Работа с электронными источниками информации по теме исследования	3
	Практическое занятие. Анализ источников информации по теме исследования	3
Тема 5. Анализ состояния исследуемой проблемы	Работа с источниками. Анализ и определение базовых понятий	3
	Анализ нормативных документов	3
	Теоретический анализ состояния исследуемой проблемы	3
	Анализ практического опыта в решении проблем подобного класса	3
	Оформление теоретической главы исследования (глава 1)	3
	Формулирование выводов по главе	3
	Практическое занятие. Сбор фактического материала по теме исследования	3
	Практическое занятие. Обработка фактического материала по теме исследования	3
	Практическое занятие. Анализ результатов сбора и обработки фактического материала	3
Тема 6. Применение эмпирических методов исследования	Анализ возможности практического решения проблемы. Выбор эмпирических методов исследования для решения проблемы и реализации цели	3
	Проведение практической части исследования (сбор и обработка эмпирических данных, построение и эмпирическое исследование модели, проведение экспериментов)	3
	Оформление главы с предложением способа решения проблемы (глава 2)	3
	Формулирование выводов по главе	3
Тема 7. Оформление итогов исследования и подготовка презентации исследовательского проекта	Подведение итогов исследования. Оформление раздела «Заключение», приложений, библиография	3
	Оформление результатов исследования в соответствии с требованиями ГОСТ. Подготовка презентации проекта	3
	Освоение технологии публичного выступления	3
	Практическое занятие. Оформление научно-исследовательской работы. Работа над оглавлением	3
	Практическое занятие. Оформление титульного листа	3
	Практическое занятие. Получение рецензии на научно-исследовательский проект	3
	Практическое занятие. Анализ рецензии, работа над замечаниями рецензента	3
	Практическое занятие. Работа над заключительной частью научно-исследовательского проекта	3
	Практическое занятие. Работа над заключительной частью научно-исследовательского проекта	3
Тема 8. Публичные выступления.	Выступления с докладами перед студентами колледжа	3
	Участие во внутриколледжных конференциях, областной конференции- конкурсе студенческих работ	3

Участие в конференциях	Практическое занятие. Составление доклада на студенческую конференцию	3
	Практическое занятие. Подбор материалов к презентации	3
	Практическое занятие. Оформление презентации к докладу	3
	Практическое занятие. Отработка навыков представления доклада и презентации	3
	Практическое занятие. Подготовка к проведению научно-практической конференции студентов МиМК	3
	Практическое занятие. Представление научно-исследовательского проекта на 3 научно-практической студенческой конференции студентов МиМК	3
	Практическое занятие. Анализ докладов и выступлений участников секции на научно-практической конференции студентов МиМК	3
	Практическое занятие. Подготовка к участию в конкурсе научно-исследовательских работ обучающихся (студентов) членов НОУ образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Челябинской области	3
	Практическое занятие. Представление научно-исследовательского проекта на конкурсе научно-исследовательских работ обучающихся (студентов) членов НОУ образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Челябинской области	3
	Практическое занятие. Анализ результатов участия в конкурсе научно-исследовательских работ обучающихся (студентов) членов НОУ образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Челябинской области	3
	Практическое занятие Анализ работ победителей конкурса научно-исследовательских работ	3
	Практическое занятие Анализ работ, не прошедших конкурсный отбор	3
	Практическое занятие Подготовка к участию в областной студенческой конференции «От студенческого творчества к научному исследованию»	3
	Практическое занятие Подготовка материалов к включению в сборник студенческих работ областной студенческой конференции «От студенческого творчества к научному исследованию»	3
	Практическое занятие Участие в областной студенческой конференции «От студенческого творчества к научному исследованию»	3
Практическое занятие Анализ участия в областной студенческой конференции «От студенческого творчества к научному исследованию»	3	
Практическое занятие Создание электронной базы работ участников секции	3	
	Всего	192

3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Учебно-исследовательская работа студентов колледжа проводится в учебных кабинетах, компьютерных классах, библиотеке.

Для организации работы студентов предоставляются автоматизированные рабочие места, имеющие доступ к ресурсам локальной сети колледжа и глобальной сети Интернет.

Для организации учебно-практических и научно-практических конференций, которые проводятся с применением аудиовизуальных средств, используются три актовых зала, два конференц-зала, три читальных зала библиотеки колледжа.

В колледже имеется и реализуется возможность проведения мероприятий в режиме on-line с трансляцией информации на все комплексы.

Библиотека колледжа имеет в своей структуре 3 библиотеки комплексов с 3 абонеменами, книгохранилищами и читальными залами на 107 посадочных мест. В каждой библиотеке имеется автоматизированное рабочее место читателя.

Для эффективного взаимодействия педагогов колледжа по вопросам научно-исследовательской работы применяются технологии обмена информацией по локальной сети и облачные технологии Яндекс.Диск и Облако mail.ru.

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mtas.ru/uploads/methodology.htm>

2. Рузавин Г.И. Методы научного исследования; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studmed.ru/view/ruzavin-gi-metodologiya-nauchnogo-issledovaniya_75e85b45dcc.html

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Грани научного творчества [Текст] / под ред. А. С. Майданова. Москва:ИФРАН, 2014. - 288 с.

2. История и синергетика. Методология исследования [Текст]/ - Москва: Либроком, 2013. -192с.

3. Методология статистического исследования социально-экономических процессов [Текст]; Юнити-Дана - Москва, 2015. - 392 с.

4. Абрамова М. А. Национальная денежная система. Теория, методология исследования, концепция развития в условиях модернизации современной экономики [Текст]; КУРС, Инфра-М - Москва, 2014. - 384 с.

5. Голубков, Е.П. Маркетинговые исследования: теория, практика и методология [Текст]; М.: Финпресс - Москва, 2013. - 464 с.

6. Добренъков В. И., Кравченко А. И. Методология и методика социологического исследования [Текст]; Академический Проект, Альма Матер - Москва, 2015. - 544 с.

4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

№	Критерии оценки работ	Баллы	Весовой коэф-т показателей	Фактич кол-во баллов
Оценка теоретической части работы				
1.	Аргументация актуальности: а) теоретически и практически значимая целесообразность (в т.ч. указание степени разработанности в науке и значения для развития социальной практики); б) практическая потребность (значимость, приоритетность, злободневность и т.п.); в) общие рассуждения по теме.	2 1 0	3	
2.	Соответствие содержания работы сформулированной теме, цели, задачам: а) полное соответствие; б) частичное несоответствие; в) не соответствует содержанию работы	2 1 0	3	
3.	Соблюдение ГОСТов при оформлении работы: титульный лист, аннотация, оглавление, структурные компоненты содержания, источники информации, приложения, нумерация страниц, сноски с указанием источника: а) в работе соблюдены требования ГОСТа; б) в работе требования ГОСТа соблюдены частично; в) работа написана произвольно без соблюдения ГОСТа	2 1 0	3	
4.	Грамотность изложения: а) работа изложена грамотно; б) в работе встречаются стилистические и грамматические ошибки; в) в работе много ошибок.	2 1 0	2	
Оценка практической части работы				
5.	Характер работы: а) работа носит исследовательский характер (со всеми атрибутами); б) рассуждение на поставленную тему с элементами исследования; в) работа представляет компилятивный труд из внепрограммной тематики с новыми обобщениями; г) реферативная или «творческая» работа в границах учебной программы.	3 2 1 0	3	
6.	Характер новизны: а) рассматривается малоизученная или неисследованная проблема, получены новые теоретические или практические результаты; б) представлен новый подход к решению известной проблемы с привлечением новых фактов; в) представлено недостаточное аргументированная актуальность новизны.	3 2 1	3	
7.	Структура работы, логика изложения: а) в работе присутствуют логично организованные в систему все необходимые структурные элементы (введение, основное содержание, описание этапов с промежуточными результатами, заключение с результатами собственного опыта, выводы, список литературы, приложения); б) структура работы частично нарушена; в) работа написана произвольно без соблюдения структуры.	3 2 1	3	
8.	Практическая значимость работы: а) результаты работы заслуживают опубликования и имеют практическое значение; б) работа представляет теоретическую базу для проведения исследования; в) результаты работы представляют интерес для самого автора; г) результаты работы не представляют интереса.	3 2 1 0	3	
Максимальное количество баллов: 58				
Поощрительное количество баллов: 2				
ВСЕГО БАЛЛОВ: 60				