



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

## Повышение качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров средствами интегративных заданий

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)  
Направленность программы бакалавриата  
«Декоративно-прикладное искусство и дизайн»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
\_\_\_\_\_ 81 \_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 13 » марта 2020 г.

Зав. кафедрой ППРОиПМ  
\_\_\_\_\_ Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
студентка группы ЗФ-409-080-3-1  
Облицова Анна Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н. доцент кафедры ППРОиПМ  
Самсонова Ирина Геннадьевна

Челябинск  
2020

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 ГЛАВА. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	7
1.1 Анализ понятия качества профессионально подготовки в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Сущность интеграции, как педагогической категории.....	17
1.3 Интегративные задания как средство повышения качества профессиональной подготовки.....	25
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	32
2 ГЛАВА. РАЗРАБОТКА РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ ИНТЕГРАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МДК 01.01 «ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ».....	32
2.1 Значение интегративных заданий в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла.....	32
2.2 Разработка рабочей тетради с использованием интегративных заданий влияющих на качество профессиональной подготовки будущих дизайнеров.....	34
2.3 Анализ результатов исследования.....	37
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	44
Приложение 1.....	51
Приложение 2.....	52
Приложение 3.....	54

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Профессиональная подготовка, направлена на удовлетворение социального заказа, который имеет свойство многоплановости и многоаспектности, в связи с большим количеством источников заказа. Сами источники заказа, находящиеся в условиях информационного потока и динамичного развития инновационной сферы, имеют свойство к смене потребностей. Таким образом, в современном мире, всегда будет актуально исследование и развитие качества профессиональной подготовки, с ракурса соответствия, результата образовательной деятельности, потребностям общества и государства. А также как соответствие качества процесса подготовки и потребностей личности в углублении и расширении образования. Что подтверждается федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в статье 68, пункт 1, где говорится о том, что профессиональная подготовка осуществляется «в соответствии с потребностями общества и государства» и «потребностей личности в углублении и расширении образования».

Значимость развития качества профессиональной подготовки заключается в том, что оно ведет к формированию специалиста, который способен не только удовлетворить запросы общества, но и предвосхищать их, а также в процессе своей деятельности совершенствовать окружающую действительность и двигать прогресс вперед. В настоящее время каждый компонент общества и государства находится в постоянном развитии и совершенствовании. Поэтому, если образование, как компонент общества и государства, не развивается постоянно, не совершенствуется составляющие всего педагогического процесса, оно остается в прошлом, теряет свою актуальность и замещается другими системами. Примером такого замещения могут служить мастер-классы и тренинги, которым, на данный момент времени общество, как главный потребитель, отдает большее

предпочтение, чем классическому образованию. Таким образом, важно постоянно анализировать сложившуюся систему обучения и искать возможности для ее совершенствования.

В настоящее время система образования имеет тенденцию интегрирования компонентов педагогического процесса, это обусловлено тем, что система постоянно развивается и модернизируется, а интеграция способствует более тесной и эффективной связи в процессе развития, а также ведет к оптимизации.

Принимая во внимание актуальность и значимость развития качества профессиональной подготовки и интеграционных процессов становления целостности в обучении, мы обозначили проблему исследования:

**Проблема исследования** заключается в необходимости постоянного поиска возможностей для совершенствования процесса повышения качества профессиональной подготовки дизайнеров и реализации их с помощью включения элементов интеграции.

**Цель исследования:** выявить возможности повышения качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров, при помощи использования интегративных заданий в образовательном процессе и разработать рабочую тетрадь по дисциплине МДК 01.01 «Дизайн-проектирование».

**Объект исследования** – образовательный процесс в системе СПО

**Предмет исследования** – методы повышения качества профессиональной подготовки дизайнеров с использованием интегративных заданий в системе СПО

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать понятие качества, выйти на назначение в ракурсе профессиональной подготовки специалистов.
2. Выявить сущность интеграции в аспекте педагогики, рассмотреть методы конструирования заданий интегративного типа и их влияние на качество профессиональной подготовки дизайнеров.

3. Совершенствование существующих методов повышения качества профессиональной подготовки дизайнеров, при помощи разработки рабочей тетради по МДК 01.01 «Дизайн-проектирование»

Для решения поставленных задач, использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: изучение источников информации, анализ сведений, наблюдение за деятельностью студентов, анализ нормативных документов, анализ методического сопровождения занятий, анализ процесса обучения на базе исследования, индукция, дедукция, классификация, абстрагирование.

Методологической основой исследования послужили учебные пособия, диссертации, монографии, научные статьи и т.д., рассматривающих многоаспектность понятия качество, таких авторов, как Беликов В.А., Мишин В. М., Поташник М. М., Салимова Т. А., Субетто А. И., Селезнева Н.А., Яковлев Е.В, Яковлева Н.О.. И работы Безруковой В. С., Беляевой А.П., Берулавы М.Н., Бордовского Г.А., Валицкой А.П., Данилюка А.Я., Колесниковой И.А., Максимовой В.Н., Федорца Г.Ф., Чапаева Н. К. и др., раскрывающие суть интеграции в образовательном процессе.

Проведенное исследование имеет практическую значимость, как материал, помогающий в разработке заданий интегративного типа, а также содержащий вариант разработки, который возможно использовать в процессе преподавания МДК 01.01 «Дизайн-проектирование»

База исследования. Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Петровский колледж» (СПб ГБПОУ «Петровский колледж») Юридический адрес (местонахождение): 198095, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Балтийская, д. 35 осуществляющее образовательную деятельность на основании лицензии серия 78Л02 № 0001744, регистрационный № 2789, с бессрочным сроком действия, выданной Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга «06» марта 2017 года и свидетельства о

государственной аккредитации серия 78А01 № 0000861, регистрационный № 1443, действующего до «20» июня 2020 года, выданного Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга «13» марта 2018 года. Директор колледжа – Васина Елена Вячеславовна.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части, заключения, списка использованной литературы, приложений. В первой главе раскрываются теоретические аспекты проблемы качества профессиональной подготовки, сущности интеграции в образовании и методах воздействия интеграции, в виде заданий, на качество профессиональной подготовки. Во второй главе анализируется существующая система профессиональной подготовки дизайнеров, и предлагается возможный вариант усовершенствования.

# 1 ГЛАВА. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

## 1.1 Анализ понятия качества профессионально подготовки в психолого-педагогической литературе

Качество - понятие многоаспектное. Оно отражает объективную действительность объектов и явлений, пронизывает все стороны бытия и неразделимо с ним. В образовании, качество - основная тема исследований на протяжении всей истории. Ее актуальность обуславливается динамичной структурой понятия, которая зависит от процессов, происходящих в социуме.

Чтобы выйти на современное понимание качества, нужно выявить структуру понятия, а также факторы, влияющие на нее. Начнем выявление структуры, с анализа понятия в историческом контексте. Многие исследователи делят становление понимания качества на этапы. Примером такого деления можно привести работу Т. А. Салимовой:

- субстратное,
- предметное,
- системное,
- функциональное,
- интегральное.

Субстратное понимание качества - характерно для древних культур и сводилось к осознанию основных природных стихий: огня, воды, земли, воздуха. Данный этап характеризовался отсутствием сложных изделий, примитивным представлением об устройстве мира и физических законах развития природы, а так же отсутствием сложных изделий. Свойства или качества любого объекта рассматривались с точки зрения соответствия и подобия их природным стихиям, такое понимание качества лежит в основе гороскопов, которые соотносят качества человека со свойствами той или иной стихии, животного или растения.

Предметное понимание - появилось под влиянием производственной деятельности человека. На этом этапе было признано, что каждый предмет обладает специфическими свойствами, которые могут подвергаться изменениям.

Системное понимание качества - появилось в связи с тем, что объектами научного исследования и практической деятельности стали различные системы. Наука пришла к пониманию того, что практически любой объект материального и нематериального мира представляет собой систему, поэтому качество каждого объекта формируется в результате взаимодействия его многообразных свойств и, таким образом, тоже является системной категорией.

Функциональное осознание - обусловлено тем, что качество определенных результатов хозяйственной деятельности человека (прежде всего продукции) стало отождествляться с выполнением им определенных функций в соответствии со своим назначением.

Интегральное понимание - связано с осознанием качества как многоаспектной социально экономической категории, распространяющейся на все сферы жизнедеятельности человека.

Каждому этапу понимания сущности категории «качество» соответствуют различные понимание данного явления. Так, например, Аристотель заложил основы предметного понимания качества, которое на многие столетия определило последующее развитие мысли в этом направлении. В его определении «качество» рассматривается:

- как видовое отличие сущности;
- как характеристика состояний сущности;
- как свойство вещи.

То есть его определение показывает необходимость качественно различать предметы и подчеркивает динамичность данного понятия

Основоположником системного понимания «качества» стал Г. Гегель. Он представил «качество», как синтез - качества, количества и



меры. При этом качество он представлял как «тождественная с бытием непосредственная определенность». А количество противопоставлял качеству. Определяя количество, как «внешняя бытию безразличная для него определенность». Мера в этой системе выступает, как «единство первых двух, качественное количество». То есть системность подразумевает взаимодействие внутренней и внешней структуры, отличие от других объектов и сходство с ними.

Функциональное понимание качества возникло вначале XX в. И подразумевало выражение качественных характеристик через количественные параметры. К концу столетия наука совершила переход от парадигмы механистичности, для которой было характерно представление о мире как о механизме, а о качестве — как о наборе вещественных характеристик, к парадигме организованности, а с ней и к понятию интегрального, всеобщего качества, базирующемуся на многоаспектности данной категории. [19, с. 10-11]

В процессе формирования интегрального понимания качества, исследователи выделяют различные аспекты раскрывающие сущность данного понятия и категории. Так, например, В. М. Мишин, предлагает при определении термина «качество» рассматривать несколько основных аспектов: философский, социальный, технический, экономический и правовой. По его мнению, социальный аспект связан с отношением субъектов и/или всего общества к изучаемому объекту, например, с восприятием и отношением определенных потребителей к соответствующей продукции или услугам. Технический аспект качества обусловлен количественными и качественными изменениями объекта исследования. С экономических позиций качество рассматривается как результат потребления или потребительской стоимости исследуемого объекта. Правовой аспект качества относится к выработке нормативной технической документации, порядку ее разработки, утверждения, внедрения и выполнения, а также учета [12, с. 8]. Достоинством такого

рассмотрения качества является интеграция различных аспектов понятия. Но в данном рассмотрении «качество» выглядит наиболее общим, надпредметным, объективным. Нас интересует рассмотрение более субъективного понимания «качества», сопряженного с процессами профессиональной подготовкой в системе СПО. Поэтому выделим сущностные педагогические аспекты «качества», рассматриваемые в различных исследованиях.

Знакомство с основными трудами по поставленной теме показало, что наиболее продуктивный период работы в этой области пришелся на 2000-е гг. Тогда свет увидел целый ряд фундаментальных работ ученых и педагогов. Среди широкого спектра научных подходов к проблеме качества образования выделим подход А. И. Субетто. Согласно трактовке этого ученого, «качество образования» обладает следующим набором признаков:

- системность и целостность (качество как система совокупности свойств объектов и процессов, качество частей не определяют общее качество);
- структурность и иерархичность (свойства обладают иерархической структурой);
- динамичность (качество процесса находит выражение в результате);
- количество (т.е. количественная мера качества);
- внешняя и внутренняя обусловленность (единство потенциального, внутреннего и реального, внешнего качества);
- соответствие требованиям, потребностям и нормам [24]

В подходе Н.А. Селезневой к трактовке понятия «качество подготовки» за точку отсчета принято принимать системный анализ. Исходя из этого посыла, она оперирует термином «образование» в трех смысловых плоскостях: результат, процесс и целостная образовательная система. В специализированном смысле «качество образования»

трактовалось не иначе как «качество подготовки». В более широком смысле оно отражало соответствие образования определенным потребностям, целям, установкам и нормам (то есть стандартам). По мнению автора, оценка качества образования – это мера качества образования, которая выражает соотнесенность измерений свойств с базой, отражающей некий «эталон», норму качества. Качество образования в воззрениях Н. А. Селезневой предстает многоструктурным объектом научных изысканий. В него, к примеру, входят качество воспитанности и качества обученности. [20]

Значителен вклад в разработку поставленного вопроса, внесенный ученым М. М. Поташником. Он представил качество образования как соотношение цели и результата, как меры достижения целей, при том, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне прогнозируемого развития обучающихся. При этом результаты образования должны включать в себя оценку ресурсозатрат, которые имели место для достижения результатов, насколько эти результаты эффективны. Здесь речь идет о сведении к минимуму негативных последствий образовательного процесса, то есть во всех случаях имеется в виду только достижение оптимального результата. [17]

Интересной, на наш взгляд, является классификация научных подходов, предложенная В. Воротиловым и Г. Шапоренковой. Исследователи, обобщив различные позиции, выделяют следующие подходы к пониманию «качества образования»:

- соответствие достигнутого уровня качества образования потребностям личности и общества;
- сформированность компетенций, социально значимых личностных качеств;
- соответствие совокупности свойств образовательных отношений, достигнутых результатов требованиям стандартов, нормам общества;

- соответствие результата целям образования, спрогнозированным на поле потенциального развития личности;

- способность образовательной организации удовлетворять потребности социума [18]

Таким образом, мы выходим на современные подходы к определению содержания понятия качества, присущие постиндустриальному обществу. В современных реалиях понятие «качество» рассматривается, как интегральное. То есть изучается с учетом множества аспектов данной категории. Все многообразие существующих современных трактовок категории «качество» можно объединить в шесть групп, которые раскрывают различные аспекты и структуру данного понятия:

- 1) Качество как абсолютная оценка;
- 2) Качество как свойство;
- 3) Качество как соответствие назначению;
- 4) Качество как соответствие стоимости;
- 5) Качество как соответствие стандартам;
- 6) Качество как степень удовлетворения запросов потребителя.

В рамках данной работы, мы рассматриваем, понятие качество в контексте образования. В данном контексте, качество выступает, как интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить. (Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография) говоря о соответствии качества образования, можно выделить три аспекта оценки: качество содержания образования, качество результатов образования, качество технологии образования. На основании многих исследований, был выделен ряд методологически важных для понимания феномена качества образования положений, которые были систематизированы в работе

Яковлева Е.В. и Яковлевой Н.О. и согласуются с современными подходами в определении «качества образования»:

- качество образования - это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по всестороннему воспитанию и гармоничному развитию личности обучаемого;

- качество образования правомерно рассматривать, как в целом, интегрально, так и в процессуальном, результирующем аспектах;

- качество образования зависит от его содержания, определяемого системой базисных видов деятельности человека;

- образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностноосвоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств;

- качество образования, как процесса составляет качество взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения, протекающих в рамках организованного учебного процесса;

- качество обучения определяется, прежде всего, его способностью обеспечить формирование у обучаемых системы таких свойств знаний, как полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность;

- качество образования (обучения) должно рассматриваться с системно-структурных позиций, предполагать выделение определяющих свойств в разрезе их наиболее существенных внешних и внутренних связей. [29, с. 8-9]

Современное понимание качества образования сложилось в условиях перехода от индустриального общества, к постиндустриальному, информационному. И перехода образования от, так называемого, «знаниевого» подхода к компетентностно-деятельностному. Конечно, в последнем утверждении не идет речь о замене одного подхода другим.

Компонент знания объективно остается в образовании, но наряду с множеством других компонентов, которые при рассмотрении их, как результата, составляют современное качество образования.

А качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы

Также были сформулированы и, в нормативно-правовых актах, зафиксированы требования к качеству подготовки обучающихся, на всех этапах подготовки. Такими нормативно-правовыми актами явились ФГОСы (Федеральные Государственные Образовательные стандарты).

Данные стандарты явились ответом на потребности общества, в переходный период, и способствовали созданию совершенно новой, особой, социальной институции - сложной, многокомпонентной, развивающейся. Она и является современной системой образования.

Стандарт для такой институции становится инструментом и формой организации деятельности и развития этой институции. Стандарт, как инструмент организации деятельности и развития образовательной системы, в первую очередь, четко фиксирует предмет организации. Таким предметом являются:

- цели деятельности
- процесс деятельности
- результаты деятельности

Так как реформа (модернизация) системы образования состояла в переходе к системному управлению, то приоритетным было регламентация целей и четкая фиксация требований к результату, с одновременным

принятием процедур оценки результата. В связи с увеличением вариативности системы образования было необходимо четко указать границы возможных вариаций и ясно и явно заявить не подлежащее изменению. Таким образом, и вариативность, и управляемость системы образования появляются в форме стандарта. Стандарт, в свою очередь, с одной стороны, становится инструментом правового регулирования отношений субъектов системы образования, а с другой, в нем определены цели этой системы и операционализированы результаты деятельности субъектов системы. Т.е. описаны и заданы процедуры измерения результата. На первое место, в стандарте, выходят требования к уровню подготовки выпускников, а также квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым (т.е. измерители и процедуры их применения).

Выделенные нами подходы и аспекты качества характеризуют данное понятие как общепедагогическую категорию. Вернемся к нашей задаче, выявить понимание «качества» в ракурсе профессиональной подготовки. Используя общепедагогические аспекты понятия качества, можно сказать:

Качество профессиональной подготовки, как соответствие стандартам закреплено в профессиональных стандартах, в которых учтено проявление понятия качества и как абсолютной оценки готовности специалистов к профессиональной деятельности, и как соответствие назначению профессиональной деятельности, и как ориентация на удовлетворение запросов потребителей.

Обобщая исследование понятия качества, в ракурсе образования, можно описать качество, как непрерывный процесс, определение которого немислимо без результата, без оценки. Качество, рассматриваемое в широком понимании, не имеет конечной цели, оно имеет только общую направленность к недостижимому идеалу и состоит из промежуточных результатов на пути в бесконечность. Вся аспектность понятия сводится к

соответствию чему-то, что позволяет оценивать текущий результат и держать верное направление. Оценка объектов, субъектов и явлений в категориальном поле «качества», происходит, как соотношение уровня достигнутого и ожидаемого результата. Ожидаемый результат формируется исходя из сложившихся в конкретный момент времени ценностных ориентиров общества, что обуславливает динамику понятия. Осознание «качества» в категориальном поле педагогики привнесло в образовательный процесс, направленность обучения на «непрерывное образование», с разделением его на этапы, на промежуточные результаты, без оценки которых немислимо качество. Одним из таких этапов является профессиональная подготовка. То есть этап формирования профессиональных и общих компетенций с целью дальнейшего становления специалиста, способного выполнять набор определенных функций, определенного качества и продолжать свое движение в направлении качественно новых результатов, уметь эти результаты фиксировать, отслеживать и корректировать траекторию движения. Данный этап также состоит из множества промежуточных результатов, которые поддерживают общую направленность учебного процесса к результату, зафиксированному в стандартах.

Таковыми промежуточными результатами могут быть, например, итоги выполнения и защиты курсовых проектов, которые выявляют уровень сформированности определенных общих и профессиональных компетенций, а могут быть и текущие процедуры контроля. Но, если с формами контроля, выявляющими уровень сформированности компетенций, все относительно просто, компетенция/компетенции – ожидаемый результат. То, что будет ожидаемым результатом, например, в рамках одного урока? Как определить уровень качества одной ячейки из большого целенаправленного процесса?

В психолога – педагогической литературе существуют разные подходы к решению данного вопроса. Одним из таких подходов, который



в той или иной степени прослеживается во многих исследованиях, является подход, при котором происходит разложение компетенций на действия, а затем на операции и приемы.

При этом приемы в рамках одного урока осваиваются на разных уровнях, а показателем достижения этого уровня данной операции являются знания, умения, владения, которые и являются ожидаемым результатом в рамках одного урока. Возможные варианты классификации уровней представлены в приложении 1

Таким образом, в рамках нашей работы, под качеством профессиональной подготовки будем понимать соответствие достигнутых результатов формирования знаний, умений, владений запланированным. При условии, что планируемые результаты освоения ЗУВ направлены на достижение сформированности конкретных компетенций.

## 1.2 Сущность интеграции, как педагогической категории

Современное общество выдвигает свой, особый, заказ на формирование специалистов. Ему требуется, не просто специалист, а, в первую очередь, личность – поликультурная, целостная, постоянно совершенствующаяся и саморазвивающаяся. Она должна уметь адаптироваться в быстро меняющемся мире. Образование такого специалиста строится на доктрине открытой вариативности с упором на интегративный подход. Интеграция различных форм, технологий и других компонентов обучения позволяет каждой личности развиваться в соответствии со своими особенностями и приобрести опыт решения разнообразных научных, обучающих и жизненных задач. Интеграция образования, лежащая в основе интегративного подхода, подразумевает сближение и объединение в целое, различных компонентов содержания образования, образовательных областей и учреждений, а также субъектов образовательного процесса.

Понятие интеграции в образовании имеет большое количество определений, это связано с многоаспектностью понятия и высокой степенью актуальности в современном мире. Существование многозначных, многоракурсных определений интеграции носит не взаимоисключающий, а взаимодополняющий характер. А актуальность процессов интеграции в образовании подчеркивают результаты большого количества исследований таких авторов как: А.П. Беляевой, М.Н. Берулавы, Г.А. Бордовского, А.П. Валицкой, А.Я. Данилюка, И.А. Колесниковой, В.Н. Максимовой, Г.Ф. Федорца, Е.В., Чапаев, Н. К. и др.

В рамках данной работы мы исследуем интеграцию, как категорию педагогическую, оказывающую влияние на качество подготовки обучающихся в системе СПО. Начнем с исследования самого понятия интеграции.

Н.Т. Костюк, в своей работе указывает, что по своему объёму понятие интеграции выходит далеко за рамки отдельных наук. Понятие «интеграция» выражает унификацию понятийного аппарата, характеризующего сходные процессы в различных областях развития естественнонаучного, технического и социального знания.

Рассмотрим этимологию понятия интеграции, как общенаучного явления. «Интеграция» от франц. *integration* – включение, вовлечение, вращение; от лат. *integration* – восстановление, восполнение; от *integer* – целый (в русском языке с пер. пол. XIX в.). Впервые появляется, как сугубо специальный термин математики – «интеграл», который ввел Я. Бернулли в 16-ом веке. После этого понятие «интегрировать» стало использоваться во многих гуманитарных науках, таких как: философия, социология, психология, педагогика и др.

В общих чертах, направленность определений понятия «интеграции», с ракурса различных наук, выглядит так:

С философской точки зрения, интеграция – это процесс развития, связанный с объединением в целое различных элементов и частей, которые перестают существовать самостоятельно;

С социологической – одна из сторон процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей или элементов, которые могут существовать в рамках уже сложившейся системы – в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, либо появляется при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов;

С психологической – это процесс, с помощью которого части соединяются в целое на личностном уровне.

В педагогике понятие интеграции появилось в начале 80-х годов и рассматривалось с ракурса философии, что раскрывает предмет интеграции, как единое мировоззрение, вносящее целостность в познание мира.

В этот период понятие интеграции часто отождествляется с межпредметными связями, функция, которых заключается в создании объемной картины изучаемого феномена и углублении понимания тех или иных явлений. Однако подобный подход к определению интеграции не отражает всю сущность понятия, как педагогической категории. Первые попытки адаптировать философское понимание интеграции, в педагогике, были сделаны в 90-х годах 20-го столетия, такими авторами, как И.Д. Зверева, В. П. Максимова, А. Э. Багдасаров. Этими исследователями была проведена работа по расширению и углублению, а также систематизации понимания межпредметных связей. Этот период можно назвать первым уровнем становления интеграции, как категории педагогической.

Первую серьезную попытку рассмотрения интеграции, как педагогического феномена, сделала В.С. Безрукова. В своей работе, она приводит несколько примеров интеграции в сфере профессионального образования и выводит определение интеграции. В нем она рассматривает

интеграцию, как процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знания, процесс, который объективно детерминирован взаимопроникновением различных видов материально-производственной и общественно-политической деятельности людей, а в своих наиболее глубоких основаниях – материальным единством мира, всеобщей связью, изоморфизмом структур в качестве разнообразных объектов.

Также в своей работе В.С. Безрукова делает резюме, характеризующее состояние проблемы интеграции в образовании на рубеже 80-90-х гг. 20-го века и отмечает достижения различных исследований в этой области. Она приводит пример подхода, к пониманию интеграции, профессора П.М. Эрдниева он разработал идею укрупненных дидактических единиц (УДЕ). «Укрупненная дидактическая единица – обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти». На основе этой идеи, П.М. Эрдниевым была проведена внутренняя интеграция содержания обучения, при которой на одном и том же дидактическом материале оказалось возможным обучение одновременно разным математическим действиям, которые традиционно изучались отдельно.

Особенно В.С. Безрукова выделяет Н.К. Чапаева, О.М. Кузнецову и С.В. Ельцова. Обосновывая такой выбор значимостью исследований данных авторов для становления интеграции в образовании. Н.К. Чапаев выявил пути и средства интегрирования содержания образования, что стало первой попыткой подхода к решению вопроса о технологии интегрирования. [5]

Нам работы Н.К. Чапаева тоже кажутся интересными. Его подход к определению интеграции, как процесса и результата развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности, выявляет интеграцию, как динамичную структуру, имеющую свою функциональную направленность в дидактическом аспекте. И сохраняет свою актуальность

в современных реалиях. Он также, определяет интегрированную педагогическую деятельность, как специфический вид педагогической деятельности, в ходе, которой актуализируются те или иные интегративные задачи образовательно-воспитательной теории и практики (расширение предмета познания, развитие концептуальности и схоластичности мышления, формирование субъектности личности, организация образования и т.д.).

О. М. Кузнецова стала автором технологии интегрирования и экспериментально ее проверила, на материале интеграции традиционных курсов. А С. Б. Ельцов разработал теоретические основы и методику интегрированного урока производственного обучения для ПТУ и методические рекомендации по его проектированию. У самой, В. С. Безруковой, на основании исследования процессуального аспекта интеграции, также выведена методика построения интегративной системы (приложение 2). [5]

В современных исследованиях, подходы к рассмотрению понятия интеграция, различны. В них освещаются различные аспекты понятия. Например:

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева рассматривают педагогическую интеграцию как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации, как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса. [29]

Гриценко Л. И. выделяет, что интеграция предполагает не простое объединение (дополнение) элементов обучения (знаний, методов и т. д.), но преодоление таких противоречий, которые невозможно разрешить средствами одного предмета (области). А если рассматривать интеграцию, как научную категорию педагогики, то данное понятие можно интерпретировать двояко:

- как принцип развития педагогической теории и практики;

- как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы.

Она рассматривает интеграцию, как диалектический синтез противоположных, оппозиционных теорий, который ведет к качественно новому результату. И сравнивает этот процесс, с процессом склеивания осколков вазы, которые, при склеивании, создают совершенно новый сосуд, с иными свойствами и смыслами. [36]

Также приведем пример определения М. Н. Берулава, которое автор указал в своей диссертации еще в 1989 году, но на наш взгляд оно согласуется с современными подходами к рассмотрению интеграции. Под интеграцией М. Н. Берулава, понимает «процесс и результат взаимодействия структурных элементов, сопровождающихся ростом системности и уплотненности знаний обучающихся». [7]

Таким образом, интеграция – феномен всеобщий и универсальный. В мире не существует вещей и явлений, которые бы не являлись интегративными связями. Это касается, в том числе и педагогики, где интеграции подлежат все стороны учебно-воспитательного процесса (деятельность педагогов и обучающихся, цели, принципы, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, все уровни существования педагогического знания).

Подводя итог рассмотрения различных определений понятия интеграции, нужно отметить, что интеграция в определенной степени рассматривается, как целостность, то есть некая реальность, в которой каждый из компонентов сохраняет свою суверенность, свои сущностные качества. Интеграция исключает уничтожение, подчинение, растворение одного в другом. Также между целостностью и интеграцией нельзя поставить знак равенства, поэтому разграничим понятия целостности и интеграции.

Целостность отражает статику системы, то есть уровень развития элементов и связей на данный момент времени, интеграция же - это

процесс развития целостности на основе диалектического взаимодействия с дифференциацией, но при ведущей роли гармонизации связей. Основным смыслом интеграции, как средства теоретического синтеза состоит в получении нового познавательного результата, превосходящего по своей эвристической значимости познавательную ценность всех интегрируемых компонентов.

В процессе исследования постоянно сталкиваемся с соседством целого и частей (компонентов). Возникает вопрос, как соотносятся части и целое, какая существует взаимосвязь? Ответ на этот вопрос сформулирован в работе Н.К. Чапаева, где выделены и систематизированы подходы к решению проблем взаимоотношения целого и его частей, на основании множества исследований:

- Отсутствует всякая возможность какой-либо корреляции между целым и его частями. Данный подход вряд ли возможно реализовать в рамках педагогических наук в полной мере.

- Целое равно сумме своих частей. В педагогике такой подход ассоциируется с формулой - качество результата учебно-воспитательной деятельности равно количеству проводимых мероприятий.

- Целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих. В педагогике основоположником такого подхода был А. С. Макаренко, который писал – «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика всей системы средств, гармонически организованных»

- Часть больше целого. В педагогике проявляется, как гипотеза о том, что одно инсайтное мгновение, субъективно пережитое в голове обучающимся, может иметь большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или 2 часа лекции.

- Целое и его части составляют единую органическую целостность. Это система двухсторонних причинных связей, в которых самое меньшее претендует на самое большее, а целое может быть конкретнее части. [27, с. 105]

Анализ отношений целого и части позволяет определить внутреннюю структуру развития педагогической интеграции в технологическом аспекте. Однако эта структура не есть интеграция в чистом виде. Общая структура интеграции наряду с соотношениями целого и его частей включает в себя и другие инвариантные характеристики, такие как: универсальность и полиморфичность, взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции, неразрывная связь процесса и результата. А также дополняются специфическими признаками педагогической интеграции, в чем и проявляется сущность интеграции, как категории педагогической. Существует три пути становления педагогической интеграции:

- Дополнительные добавления, имеющие педагогическую природу. Пример такого становления – процесс создания укрупнённых педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса. При этом интеграция становится формой такого укрупнения.

- Построение интеграции, путем прикрепления к определенному уровню педагогической деятельности. Например, на уровне содержания образования интеграция предстает, как «процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний обучающихся».

- Поиск всеобщего основания. В этом случае происходит диалектическое отождествление предметов педагогической интеграции и педагогики. Исходя из данных позиций, целесообразно обратиться к предмету педагогики. Прежде всего, педагогика изучает педагогические связи между людьми. Но также будет справедливо привести дополнения и



уточнения из других источников. Например, предметом педагогики объявляются «закономерные связи, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием» [26, с. 23] внутреннего потенциала личности, т. е. «свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет». Исходя из позиций, данного пути становления интеграции, возможно, говорить о гуманистической направленности интегративных процессов в педагогике.

Таким образом, принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения и элементов системы, связь между системами и является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. То есть интегративный подход предполагает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и систематизацию педагогического процесса. Осуществление интеграции предполагает конструирование последовательности изучения и способствует формированию целостного представления о мире, развитию логического мышления и творческих способностей.

### 1.3 Интегративные задания как средство повышения качества профессиональной подготовки

В сложившемся, в современных реалиях, подходе к обучению, суть дидактической направленности всего педагогического процесса заключается в том, чтобы развить у обучающихся способности к самостоятельному решению задач в разных видах деятельности, используя социальный опыт, в который включен и собственный опыт обучающихся. Организация учебного процесса подразумевает создание необходимых условий для формирования у обучающихся опыта, предполагающего самостоятельное решение профессиональных, коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных и прочих задач, которые и составляют содержание образования.

Дидактическим средством передачи содержания обучения, в числе прочих, являются задания. Задания могут рассматриваться в аспекте поручения. Тогда в ракурсе педагогики, задание, может рассматриваться, как поручение, целью которого является формирование у обучающегося определенных знаний, умений и владений. Задания занимают большую часть времени всего учебного процесса. И, при правильном применении этого дидактического средства, способствуют формированию, у студентов компетенций.

Особую значимость задания имеют в рамках дисциплин практической направленности, где помимо знаний необходимо приобретение практических умений и владений. У дизайнеров большая часть учебного процесса направлена на практику. Для учебно-методического обеспечения дисциплин, у дизайнеров могут использоваться, наряду с другими средствами, сборники упражнений, заданий, рабочие тетради и т.д., способствующие закреплению знаний, овладению способами деятельности, развитию мышления и творческих способностей обучающихся.

Существуют различные попытки классификации заданий разными авторами, так например многие классифицируют задания, по характеру, они могут быть репродуктивными, творческими и частично-поисковыми. По количеству обучающихся, участвующих в выполнении задания, они делятся на, индивидуальные, групповые и коллективные в зависимости от цели и задач урока. По форме выполнения задания могут быть письменными и устными.

Примером классификации также можно привести работу Л. М. Фридмана, который делит задания в зависимости от языка выражения – словесные, наглядно-графические, текстово–символические. Или работу И. С. Якиманской, рассматривающей задания по содержанию изучаемого материала – на сравнительный анализ, мыслительную перегруппировку и т.д. А. Ф. Эсаулов, классифицирует задания по месту их в процессе

обучения – для закрепления учебного материала, для контроля, для самостоятельной работы и т.д.

При таком подходе к классификации, одно и то же задание может рассматриваться сразу в нескольких классификациях. Так, например, задание может быть наглядно - графическим (по классификации Л. М. Фридмана) и в то же время на сравнительный анализ (по классификации И. С. Якиманской).

Существуют попытки классификации с учетом нескольких аспектов заданий. Примером такой классификации может быть работа Н. Г. Преображенской. Она рассматривает задания в ракурсе глубины знания, степени усвоения материала, характера выполняемой деятельности, языка. Это типовые развивающие и творческие задачи.

В рамках компетентно-деятельностного подхода, который направляет учебный процесс на формирование современного качества профессиональной подготовки, задания являются частью комплекса связанных между собой и имеющих единую направленность действий. Для повышения качества, данный комплекс действий, должен иметь, не только общую направленность и единство методов, форм обучения, но и логически выстроенную структуру. Следовательно, необходима образовательная система, которая заключается в выполнении определенных действий, направленных на формирование общих и профессиональных компетенций дизайнеров.

Логика построения такой системы начинается с выделения главного элемента. Главный элемент компетенций дизайнера – это особый тип мышления. Такое мышление можно назвать проектным. Возьмем за основу этот элемент. От него начинают выстраиваться связи. Так, например, появляется направленность действий. Этот тип мышления в области дизайна имеет свою специфику, т.е. в деятельности дизайнеров он подразумевает не только способность видеть в предметно – преобразующей перспективе, через призму возможности и необходимости,

но и в первую очередь развитие креативного зрительного воображения, умение оперировать зрительными образами. Это влияет на выбор форм и методов обучения дизайнеров, который подразумевает воздействие на зрительное восприятие.

Системно-деятельностный подход, который подразумевает ФГОС, побуждает осуществлять образовательную деятельность в единстве, целостности всех взаимодействующих компонентов. Уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязи между компонентами. Дидактическая интерпретация этих связей – внутрипредметные и межпредметные связи, а их реализация – обязательное условие правильного и успешного обучения и становления целостной личности.

Междисциплинарные связи являются системообразующими, они усиливают мотивацию изучения той или иной дисциплины, профессионального модуля, междисциплинарного курса и т.д. Они показывают обучающимся границы изучаемой науки и места соприкосновения со смежными науками, а также повышают степень многоаспектности рассмотрения изучаемого объекта.

На основании изученного материала выделим основные условия и требования к составлению системы заданий к учебному курсу, с учетом системной интегративности занятий:

- задания и их цели согласованы с целями и задачами дисциплины, профессионального модуля, междисциплинарного курса и т.д. и действительно способствуют их достижению

- задания выстроены в определенную систему последовательных действий, способствующих достижению определенной цели. (Самая распространенная система, движение от простого к сложному.)

- задания направлены на максимальный, в заданной ситуации, охват познавательных навыков и функционально полезных качеств, но с учетом

того, что типы заданий должны, неоднократно повторятся, в рамках данного курса.

- соответствовать по уровню сложности познавательным возможностям ученика, превышая их лишь настолько, чтобы «укладываться» в зону его ближайшего развития.

- работа по выполнению учебного задания должна быть организована таким образом, чтобы максимально эффективно конвертировать потенциал задания в формируемые навыки обучающихся.

Построение системы интегративных обучающих заданий, влияющих на качество профессиональной подготовки дизайнеров, должно учитывать специфику задания: деятельностную основу, модель учебной ситуации, актуальность, специальную структуру, уровень сложности, междисциплинарную интеграцию.

Деятельностная основа выражается непосредственно в самом процессе решения поставленных задач и взаимодействии с окружающими. Модель учебной ситуации – это структура, соотносящаяся с реальной или специально смоделированной ситуацией, близкой к реальной, используемой для формирования определенных знаний, умений, владений. Актуальность рассматривается, как наполнение модели ситуации актуальным, для определенной возрастной группы, содержанием, обеспечение связи между ситуацией и потребностями профессиональной деятельности, вовлечение студента в процесс решения задачи в качестве действующего лица. Структура интегративного учебного задания зависит от цели, но есть обязательные компоненты такие, как требования ФГОС, элементы, связанные с интеграцией. Различные уровни сложности заданий, не только выявляют наличие способностей обучающихся, но и позволяет сформировать определенные навыки через попытку выполнения учебного задания на более высоком уровне. При разработке интегрированных учебных заданий естественно учесть междисциплинарный компонент.

Таким образом, интегрированное учебное задание, направленное на повышение качества профессиональной подготовки дизайнеров – это такое задание, обязательным компонентом которого является интеграция дисциплин, профессиональных модулей, МДК (и т.п.) и реализация компетентного подхода, который требует применения в учебной деятельности, специально организованных ситуаций, учитывающих различные виды деятельности, такие как проектно-художественная, научно-техническая, эргономическая, отработка специальных художественных навыков, владение проектными технологиями и инструментарием, включая информационные технологии и т. д.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В процессе исследования, мы пришли к пониманию качества профессиональной подготовки, как соответствие стандартам закреплённое в профессиональных стандартах, в которых учтено проявление понятия качества и как абсолютной оценки готовности специалистов к профессиональной деятельности, и как соответствие назначению профессиональной деятельности, и как ориентация на удовлетворение запросов потребителей. Это понимание рассматривает качество профессиональной подготовки, как результат, который складывается из качества, как процесса. Качество профессиональной подготовки, как процесс, рассматривается нами в виде набора последовательных действий с фиксацией и отслеживанием промежуточного результата, имеющий точно отчерченную направленность на формирование компетенций.

Интеграция в этом процессе помогает конструированию последовательности изучения, способствует формированию комплексного видения изучаемого предмета, помогает развитию опыта решения сложных задач в разных видах деятельности. Делает содержание обучения более целостным, оптимизирует его, убирая повторения и уплотняя взаимосвязь. А сами интегративные задания помогают собрать воедино полученные знания, умения, владения, структурировать знания и наработать опыт применения умений и владений в нестандартных ситуациях. Задания интегративного типа могут стать основой для интегрирования различных компонентов образования.

## **2 ГЛАВА. РАЗРАБОТКА РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ ИНТЕГРАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МДК 01.01 «ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ»**

2.1 Значение интегративных заданий в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла

Мы проводили исследование на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Петровский колледж» (сокращенно - СПб ГБПОУ «Петровский колледж»). На базе этого колледжа была проведена исследовательская работа, в которой приняли участие обучающиеся 3 курса группы № 2743, первая и вторая подгруппа, в количестве 26 человек, проходящие подготовку по направлению 54.02.01 Дизайн (в культуре и искусстве) углубленная подготовка. Исследование проводилось в контексте междисциплинарного курса МДК 01.01 Дизайн-проектирование, который относится к профессиональному модулю ПМ.01 «Творческая художественно-проектная деятельность».

Целью исследования стало, выявление аспектов профессиональной подготовки, в процессе обучения, которые возможно оптимизировать и усовершенствовать.

Анализ базы практики показал, что система образования в колледже построена по модульной системе. Междисциплинарный курс, в рамках которого проводилось наше исследование входит в структуру профессионального модуля ПМ.01. «Творческая художественно-проектная деятельность». Цель данного профессионального модуля расширение профессионального кругозора, приобретение исполнительского мастерства, освоение традиционных и современных технологий дизайн - проектирования и овладение соответствующими профессиональными компетенциями. То есть результатом освоения данного модуля являются ОК 01 - 09 и ПК 1.1- 1.10.



На момент нашего исследования, исходя из анализа рабочей программы междисциплинарного курса, у данной группы студентов по плану стояло прохождение темы: «изучение закономерностей стиля убранства интерьеров в культурно-историческом контексте для формирования профессиональных навыков дизайнера».

Данная тема рассчитана на 16 часов. Во время исследования базы, изучение темы было в процессе. Мы провели анализ уроков, в рамках данной темы, и выявили, что преподаватель использует очень эффективные методы, для данной возрастной группы, проведения занятий. В процессе исследования мы выяснили, что для данного возраста, лучший метод обучения – это организация ситуации, в которой обучающийся выступает в роли обучающего, на втором месте по эффективности находятся игровые методики. Но преподавателем применялся именно первый метод организации уроков. Однако у данного метода есть возможности для совершенствования, которые можно реализовать благодаря внедрению интегративных заданий.

Для объяснения материала студентам, обучающийся детально разбирается в теме и может транслировать на остальную группу. Но остальные обучающиеся, все еще находятся на месте обучающихся и процесс восприятия идет стандартным образом. Чтобы формирование знаний происходило у каждого студента в группе, нами было предложено разработать систему интегративных заданий, которые способствуют систематизации воспринятой информации, углублению понимания предмета и подготовят к применению знаний в нестандартной ситуации.

Методом наблюдения и методом собеседования мы выяснили, что обучающиеся на общепрофессиональной дисциплине «История искусств» не проходили искусство 20-го века, но обладают знаниями определенной терминологии, которую мы в дальнейшем использовали на уроке, но в значении, которой не углублялись. Например, импрессионизм, колорит, фактура и т.д. Понимание уровня знаний в этой области помог

нам подобрать содержание, урока и заданий, понятное всем обучающимся. Дальше нам было важно знать уровень понимания законов композиции. Композиция основа дизайна, она основа любой работы и проекта, а остальные элементы и стилистические характеристики это только наполнение, подчёркивающее созданный образ и один из факторов, влияющих на впечатление от разработанного образа. В первой подгруппе студенты знакомы с основами построения композиций. Для создания композиций они применяют знания и чувственный аспект. Во второй подгруппе все построено на чувственном аспекте. Но даже он, у данных обучающихся, не выработан, поэтому построение композиций у них вызывают сложности. Также было выявлено, что студенты имеют хорошую базовую подготовку работы с программой AdobePhotoshop, что позволяет нам, вводить компонент проектирования образа в графических редакторах.

Анализ уровня подготовки проводился с целью использования при составлении интегративных заданий для рабочей тетради. Он учитывался, как компонент, влияющий на структуру задания, обеспечивая доступность для каждого обучающегося, но при этом, позволяя совершенствоваться и хорошо подготовленному студенту. Анализ базы позволил собрать определенный набор компонентов для интеграции и заложил основу заданий.

## 2.2 Разработка рабочей тетради с использованием интегративных заданий влияющих на качество профессиональной подготовки будущих дизайнеров

Разработка рабочей тетради, включающей в себя комплекс интегративных заданий, была предложена, как средство совершенствования учебного процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций. В данных заданиях интеграция выстроена по горизонтали и вертикали.

Горизонтальная интеграция выражается в построении связей между изучаемыми дисциплинами разных циклов (ПД 03 «История искусств», ОП 05 «Основы дизайна», ОП 06 «Основы проектной и компьютерной графики», ОП 11 «История стилей в дизайне»), междисциплинарными курсами одного модуля (МДК 01.02 Средства исполнения дизайн-проектов), а также между теорией и практикой.

Вертикальная интеграция заданий выражается в построении связей между непосредственно заданиями, то есть задания построены таким образом, что формируется преемственность, а также последовательное усложнение.

Усложнение заданий имеет несколько уровней. Первый уровень заданий направлен на систематизацию и закрепление полученных знаний. Второй уровень заданий направлен на формирование осознанности и глубокого понимания материала. Третий уровень заданий, направлен на применение полученных знаний и отработку владений.

Межпредметные связи, выстраиваемые при помощи разработанной рабочей тетради, являются одной из основ объединения изученного материала по текущей теме. Они создают условия для формирования у обучающихся системы знаний и овладения основами для профессиональной деятельности. Способствуют формированию научного мировоззрения.

В разработанные нами задания включен содержательный и процессуальный компонент.

Содержательный компонент выражается в единстве понятий, научных фактов, законов, явлений перечисленных выше дисциплин. Так, например, в заданиях рассматриваются единые для ПД 03 «История искусств» и ОП 11 «История стилей в дизайне» исторические факты. В процессе работы с этими фактами используется рассмотрение единых для ОП 05 «Основы дизайна», ПД 03 «История искусств» и ОП 11 «История

стилей в дизайне» законов и явлений. Таких, например, как стилистические характеристики объектов дизайна.

Процессуальный компонент подразумевает выстраивание структуры выраженной единой направленностью методов учебно-познавательной деятельности, дидактических средств обучения и условий обучения. Например, в нашем случае дидактическим средством выступает рабочая тетрадь, с системой интегративных заданий. Данная тетрадь объединяет наглядные методы, методы самостоятельной работы и репродуктивные методы, направленные на достижение образовательной цели.

При разработке тетради мы исходили из двусторонности сущности интеграции. Первая сторона отражает принцип систематичности и предполагает, что мы проводили отбор материала и располагали его таким образом, что уже полученные знания, в момент трансляции или сбора данных для трансляции, становятся основой для изучения и закрепления других. То есть, задания предполагают не только систематизацию и углубление полученных на уроке знаний, но и включают в себя компоненты из других дисциплин (05 «Основы дизайна», ОП 06 «Основы проектной и компьютерной графики»). Эти компоненты включаются в проработку на общем основании текущего урока, на заключительных уровнях заданий, что позволят выстроить двустороннюю связь, которая укрепляет знания всех компонентов и основания.

Вторая сторона процессуальная, она отражает выстраивание связей между знаниями, полученными на занятиях по разным предметам. Задания должны подчеркивать взаимосвязанность всего учебного процесса. Например, на МДК 01.01 «Дизайн проектирование», в рамках текущей темы, студенты изучают стилистические особенности направлений в искусстве. Но эти же исторические факты они проходят и на истории искусств и на истории стилей в дизайне. Задания в рабочей тетради должны способствовать выделению аспектов рассматриваемых именно с

точки зрения «Дизайн проектирования», очерчивая, таким образом, границы данного курса, и в тоже время, выстраивая связь с другими дисциплинами.

Обобщая сказанное выше можно выделить, что рабочая тетрадь устанавливает интегративные связи по следующим направлениям:

- По содержанию учебного материала, выстраиваются связи между знаниями обучающихся из разных дисциплин, что способствует более глубокому усвоению материала. Используется единство трактовки понятий о событиях, явлениях, изучаемых в разных предметах.

- По формируемым умениям, в заданиях выстроен единый подход к созданию условий, для развития системности мышления, интеллектуальных и профессиональных умений.

- По методам и средствам обучения при помощи заданий происходит координация наглядных и практических методов, закрепления, проверки знаний, умений, навыков.

- По методам и педагогическим средствам воспитания и развития обучающихся задание влияет на развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, творческого отношения к учебному и учебно-познавательному труду.

### 2.3 Анализ результатов исследования

Нами был разработан и проведен урок с использованием рабочей тетради. Для проведения данного урока, как реализация дифференцированного подхода к выполнению заданий различными категориями обучающихся, была разработана игра, объединяющая знания по теме (приложение 3).

В процессе проведения занятий была отмечена положительная тенденция в формировании знаний обучающихся в рамках проводимого урока. К концу занятия, обучающиеся, свободно оперировали новыми, для

них, знаниями и терминологией. На уроке была создана комфортная, позитивная рабочая атмосфера.

Урок по типологии относился к комбинированному. То есть на уроке было сочетание изложения нового материала, оценочных заданий и выполнение заданий в рабочих тетрадях.

Оценка проводилась методом наблюдения и собеседования, на этапе знакомства, после изложения нового материала и рефлексия в конце урока. После изложения нового материала, оценивался уровень усвоения новых знаний, по следующим параметрам:

- знание стилевых характеристик направлений 20 века
- умение выделить объекты дизайна в группы по стилевому признаку
- умение объяснить, на основании каких характеристик объектов дизайна проведено распределение

Оценка показала, что в первой подгруппе студенты хорошо усвоили материал. Смогли показать знания стилевых характеристик направлений 20 века, распределить изображения объектов дизайна в группы со схожими стилевыми чертами и обосновать свой выбор. Однако, знания были бессистемными, визуально близкие друг другу объекты вызвали сложности. Во второй подгруппе результаты были более скудные. Изображения объектов были распределены, верно, но объединение в группы было сделано на чувственном уровне. Свой выбор они обосновать не смогли.

Подобные результаты, помимо качества изложения материала, могут быть обусловлены внутренней мотивацией обучающихся. Поэтому, нами, при помощи словесных методов, был выявлен уровень мотивации в каждой подгруппе. В первой подгруппе уровень мотивации обучению профессиональной деятельности был высок. Студенты этой группы уже работают по получаемой специальности и заинтересованы в новых знаниях. Во второй подгруппе было определено, что многим не нравится деятельность, которой им приходится заниматься в колледже. Некоторые

из них рассматривают варианты смены профиля обучения и выполняют задания только, чтобы не быть отчисленными. Были и те, кто не пришел на занятие. Хотя все в этой подгруппе были разные, мотивация у них была достаточно низкая и посещаемость тоже, из тринадцати человек на урок пришло шесть.

Процесс восприятия и освоения новой информации в этих подгруппах тоже был разным. Обучающиеся в первой подгруппе были логичны, последовательны, вдумчивы, отвечали аргументированно, оперировали фактами, но могли упускать из виду важные и не очевидные детали. Во второй подгруппе вся деятельность была построена на интуиции и их внимательности к деталям. Но, не смотря на очевидную разницу студентов, в процессе рефлексии, в конце урока, было выявлено, что уровень построения связей и усвоения информации к концу урока был примерно одинаков, у обеих подгрупп. Кроме того вторая подгруппа в процессе урока была очень активна и заинтересована процессом, на их мотивацию в большей степени оказала влияние игра, которая была разработана, как дополнение, для студентов, выполняющих работу быстрее остальных.

Проведенное занятие в первой подгруппе позволило выявить ряд недочетов в разработке. Недочеты корректировались в процессе урока и были устранены перед занятием во второй подгруппе.

Таковыми недочетами явились:

- неточности в заданиях
- ошибки оформления заданий

После выполнения оценочного задания, обучающимся было предложено выполнить первые шесть заданий из рабочей тетради. Последние два задания были оставлены на домашнее задание, так как подразумевали сбор дополнительной информации. Те, кто закончили быстрее остальных объединялись за игровым столом и играли в дидактическую игру «Стили в искусстве, дизайне и архитектуре XX века».

Надо отметить, что в первой подгруппе поиграть в игру нам не удалось. Так как обучающиеся тщательно подходили к выполнению каждого задания и тратили на это больше времени. Вторая подгруппа выполняла задания поверхностно и закончила очень быстро. Большую часть времени мы посвятили игре.

В конце урока, во время рефлексии, было установлено, что студенты первой подгруппы пришли к пониманию того, как применяются в современном дизайне данные стили и как можно применить свои знания в процессе профессиональной деятельности. Во второй подгруппе студенты приобрели устойчивую систему знаний о стилистических характеристиках направлений XX века и вдохновились образами объектов дизайна, у них появилось желание реализовать свои знания в проектной деятельности.

На уроке удалось организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. А также выявлять и корректировать трудности, с которыми сталкиваются в процессе обучения студенты. Образовательный процесс включал в себя анализ, корректировку и доработку результатов полученных в процессе научно-исследовательской работы, но приоритетом было выполнение дидактических целей и задач урока.



## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Ключевым аспектом практической части исследования стало выявление возможностей для совершенствования уже сложившейся, на базе исследования, системы обучения. В процессе изучения данного аспекта мы увидели возможности роста в области систематизации знаний обучающихся, выстраивания связей с другими предметами, имеющими схожее содержание и отработки умений необходимых в дизайн-проектировании, на едином основании текущей темы.

Для создания рабочей тетради мы определили цели и задачи, выявили компоненты интегрирования, подобрали методы, дидактические средства обучения, условия обучения, которые согласованы между собой и имеют единую направленность на достижение цели и выполнение задач урока. В процессе конструирования мы также учитывали уровни сложности и придерживались принципа преемственности заданий.

Проведенный урок с использованием предложенной нами разработки показал, положительное влияние объединения материала темы при помощи интегративных заданий. Предложенная разработка способствовала плавному, поэтапному переходу от заданной теоретической темы к практической деятельности и следующей теме, предполагающей изучение основ проектной деятельности. Также разработка способствовала не только систематизации знаний, но и отработки их применения и выработки владений решения частично новых задач на основании полученного опыта деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На данном этапе развития, система образования смогла перейти от доминирующего, в советский период, дифференцированного подхода построения дидактических процессов, к доминированию интеграции. Интеграция в системе образования проявляется на всех уровнях. Ее примером может быть построение учебных планов различных направлений профессиональной подготовки специалистов, в которых учитывается межпредметная связь и выражается в форме циклов и модулей, учитывающих наполнение содержательным компонентом. Или может быть на уровне одного предмета, или на уровне одного занятия. Тогда физическое проявление интеграции выражается в единстве целеполагания, используемых методов, средств обучения и так далее.

Важность перехода к доминированию интегративного подхода заключается в том, что современный специалист, согласно социальному заказу, должен быть всесторонне развит, иметь целостное представление о мироустройстве, обладать набором не только профессиональных качеств, но и личностных. Все эти потребности общества в современном образовании сформулированы в виде требований стандартов, в виде общих и профессиональных компетенций, на формирование которых и нацелено современное образование. А также важность интегративного подхода в обучении заключается в том, чтобы оптимизировать образовательный процесс. Максимально повышать его эффективность, путем уплотнения связей и выстраивания целостного процесса.

Условие сформированности, определенных в стандартах, для каждого направления подготовки, компетенций и является формулировкой качества, как результата в условиях образовательной системы. А соответствие освоенных видов деятельности, профессиональных компетенций, практического опыта, знаний, умений, владений требованиям профессионального стандарта, составляют качество

профессиональной подготовки. А над этими составляющими в процессе обучения можно и нужно работать и развивать их.

Не смотря на то, что развитие образования на данный момент на хорошем уровне, всегда есть элементы, которые можно усовершенствовать, развить и улучшить.

Поэтому, мы провели анализ всех компонентов образовательного процесса на базе практики в рамках текущего процесса обучения по МДК 01.01. «Дизайн-проектирование». Выявили возможности для совершенствования и реализовали их в виде рабочей тетради, включающей комплекс интегративных заданий основанных на принципе преемственности.

Средствами данной разработки, нам удалось объединить и систематизировать знания по теме дисциплины, а также заложить основание интеграции различных дисциплин и видов деятельности, применения знаний.

Анализ результата реализации рабочей тетради в процессе обучения позволил констатировать, что цели исследования были достигнуты и задачи решены.

То есть нам удалось выявить возможности повышения качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров, при помощи использования интегративных заданий в образовательном процессе и разработать рабочую тетрадь по дисциплине МДК 01.01 «Дизайн-проектирование». Путем изучения теоретического аспекта проблемы поиска методов ее решения. А также практической деятельностью, направленной на конструирование методического сопровождения урока, способного усовершенствовать текущий процесс.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. N 1391
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2020 году редакции от 06.02.2020 года
3. Адамко, М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка [Текст] / Адамко, М.А. // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". – 2016. – № 3. – С. 96–104.
4. Актуальные механизмы модернизации среднего профессионального образования: материалы конференции / Тольятти: ГАПОУ ТКСТП, 2019 –том 1.-575с., том2. – 326с.
5. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст]: монография / В. С. Безрукова. - Екатеринбург : [б. и.], 1994. - 152 с.
6. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст] : монография / В. А. Беликов. - М. :Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 (Тип. МаГУ). - 356 с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 5-691-01301-7 (в обл.)
7. Берулава, М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального обучения в профтехучилищах [Текст]:Теорет.-методол. аспект / М. Н. Берулава; Ред. А. А. Плинский; АПН СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. - Томск: Изд-во Том.ун-та, 1988. - 221 с.; 22 см.; ISBN (В пер.) (В пер.) : 2 р. 30 к.
8. Брехова, А.В., К вопросу об интеграции художественного образования и технологии в системе дополнительного образования [Текст]

/ А.В. Брехова, Н.В. Попкова // Перспективы науки и образования. - Воронеж, 2015

9. Галимзянов, Х. М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО [Текст] : научно-методическое пособие / Х. М. Галимзянов, Е. А. Ппопов, Ю. А. Сторожева; под.общ. ред. А. Г. Калпина ; авт. вступ. ст. Н. Н. Поливаев ; Астраханский ГМУ, Астрахань: редакционно-издательский совет Астраханского государственного медицинского университета, 2017. – 74 с.

10. Дороничева Р. М., интегрированный урок как средство формирования межпредметных компетенций [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 100-105.

11. Кольцова Е. А. Развитие проектного мышления бакалавров как пропедевтика формирования профессиональных компетенций студентов [Текст] / Е. А. Кольцова, И. В. Алексеева // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (2–3 дек. 2015 г., г. Челябинск) / под ред. В.В. Садырина [и др.]. М., 2015. С. 181–185

12. Мишин, В. М. Управление качеством [Текст] : Учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Менеджмент" / В. М. Мишин. - М.: Юнити, 2000. - 303 с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 5-238-00188-6

13. Нагорнова, А.Ю. Предисловие [Текст] / А.Ю. Ногорнова // теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей коллективная научная монография. - Ульяновск, 2015

14. Обеспечение качества подготовки обучающихся по основным образовательным программам с учетом актуализированных ФГОС ВО (3++) и ФГОС СПО (ТОП-50) [Текст]: Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-методической конференции (22

марта 2018 г.) / под общ. ред. проф. Сухановой С.Ф. – Курган: Изд-во Курганской ГСХА, 2018 – 159 с.

15. Педагогический дизайн практик исследовательского образования и STEM-технологий в современной школе: сб. науч.-метод. материалов / под ред. Е. В. Киприяновой. — Челябинск: Цицеро, 2017. — 168 с

16. Полякова, А.А. Реализация интегративного подхода в обучении [Текст] / А.А. Полякова // Декоративно – прикладное искусство и образование. - СанктПетербург, 2016.

17. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления [Текст]: (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник; Российская акад. образования. - Москва: Пед. о-во России, 2002. - 350, [1] с.: портр.; 21 см.; ISBN 5-93134-163-3

18. Ротова, В. Н. Научные подходы к управлению качеством образования [Текст] / В. Н. Ротова // Сборник трудов всероссийской конференции по математике "МАК-2015", Барнаул, 1-5 июля 2015: [тексты докладов] / АлтГУ [и др.]; [гл. ред. Н. М. Оскорбин]. - Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2015. - С. 217–220. - Библиогр. в конце ст.

19. Салимова, Т. А. Управление качеством [Текст] : учебник по специальности "Менеджмент организации" / Т. А. Салимова. - 2-е изд., стер. - Москва :Омега-Л, 2008. - 414 с.: ил., табл.; 22 см. - (Высшая школа менеджмента:ВШМ).; ISBN 978-5-370-00902-0

20. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] : лекция-доклад / Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). — 3-е изд. — М., 2003. — 95 с.: ил., табл. — ISBN 5-7563-0228-X.

21. Сизганова, Е.Ю. Основы интегративного подхода в современном образовании [Текст] / Е.Ю. Сизганова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. - Оренбург, 2015.

22. Смолянинова, О.Г., Безызвестных, А.Е. Развитие поликультурной компетентности современного педагога в контексте непрерывного поликультурного образования: опыт Сибирского региона [Текст] / О.Г. Смолянинова, А.Е. Безызвестных // Преподаватель XXI век. - Москва, 2016.

23. Солнцева, К.Е., Махненко, А.Я. Обучение с помощью заданий разного уровня сложности [Текст] / К.Е. Солнцева, А.Я. Махненко // Международная научно-практическая конференция Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. - Уфа, 2015.

24. Субетто, А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы [Текст]: (опыт мониторинга) / Александр Иванович Субетто; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова [и др.]. - Изд. 2-е, испр. - Санкт-Петербург :Астерион, 2016. - 385 с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-00045-337-7: 500 экз.

25. Фридман, Л. М. Сюжетные задачи по математике: История, теория, методика [Текст]: Учеб.пособие для учителей и студентов пед. вузов и колледжей / Л.М. Фридман. - М.: Шк. Пресса, 2002. - 204, [1] с. : ил., табл.; 20 см. - (Математика).; ISBN 5-9219-0099-0

26. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : учеб.пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / И.Ф. Харламов. - Изд. 4-е, перераб. и доп. - М.: Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). - 516, [1] с.; 22 см. - (Disciplinae).; ISBN 5-8297-0004-2 (в пер.)

27. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] : монография / Н. К. Чапаев; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - 3-е изд., доп. и перераб. — Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. — 371 с.

28. Чернова, О. В. Система учебных заданий в курсе обучения естественнонаучным дисциплинам [Текст] / О. В. Чернова //

Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : сборник научных трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: РГППУ, 2005. - С. 168-176

29. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Управление качеством образования [Текст]: Учебно-практическое пособие. Ч. 1. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

30. Интеграция истории и искусств в обучении старших подростков [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: Д. Н. Чилингарова. Ростов-на-Дону, [2016]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-integratsionnyh-protseessov-v-razviti-sistemy-obrazovaniya-vostochnoy-sibiri-v-xix-nachale-hh-v/viewer> (10.03.2020).

31. Интеграция образования: сущность, современные интегративно педагогические концепции [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: Е. В. Чухина. Омск, [2015]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obrazovaniya-suschnost-sovremennye-integrativnopedagogicheskie-kontseptsii/viewer> (дата обращения: 04.02.2020)

32. Интеграция образования: сущность, современные интегративно педагогические концепции [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: Е. В. Чухина. Омск, [2015]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obrazovaniya-suschnost-sovremennye-integrativnopedagogicheskie-kontseptsii/viewer> (дата обращения: 04.02.2020)

33. Междисциплинарная интеграция как средство формирования культуры цвета в процессе подготовки будущего дизайнера [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: В. А. Шабанова. Москва, [2016]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistiplinarnaya-integratsiya-kak-sredstvo-formirovaniya-kultury-tsveta-v-protseesse-podgotovki-buduschego-dizaynera/viewer> (17.03.2020)



34. Некоторые особенности междисциплинарной подготовки будущих дизайнеров [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: И. В. Алексеева. Москва, [2016]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhdistsiplinarnoy-podgotovki-buduschih-dizaynerov/viewer> (20.03.2020)

35. Об одном подходе к измерению сформированности компетенций [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: З. Ш. Аглямова, Ю.Л. Камашева, Д. В. Шевченко. Казань, [2018]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-odnom-podhode-k-izmereniyu-sformirovannosti-kompetentsiy/viewer> (дата обращения: 09.03.2020).

36. Основы интегративного обучения [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: Л. И. Гриценко. Волгоград, [2009]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-integrativnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 04.03.2020).

37. Особенности педагогического проектирования разноуровневых заданий по инженерной графике [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: О.С. Филимонова. Ростов-на-Дону, [2016]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskogo-proektirovaniya-raznourovnevnyh-zadaniy-po-inzhenernoj-grafike/viewer> (17.03.2020).

38. Подходы к определению понятия «качество образования» [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: А.А. Авдашкин, А.А. Пасс. Челябинск, [2018]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-kachestvo-obrazovaniya-1/viewer> (дата обращения: 10.03.2020).

39. Проектные технологии как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих дизайнеров [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: К.В. Эсеккуев. Карачаевск, [2016]. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-kak-sredstvo-](https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-kak-sredstvo)

povysheniya-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-buduschih-dizaynerov/viewer (дата обращения: 10.03.2020).

40. Проявление интеграционных процессов в развитии системы образования восточной сибиря в XIX - начале XX в. [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: И. Н. Мамкина. Чита, [2017]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-integratsionnyh-protseessov-v-razvitii-sistemy-obrazovaniya-vostochnoy-sibiri-v-xix-nachale-hh-v/viewer> (10.03.2020).

41. Система интегративно-проектного обучения как условие реализации дизайн-образования в процессе подготовки учителей технологии [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: М. А. Ельмендеева, А. А. Дроздова. Ростов-на-Дону, [2019]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-integrativno-proektnogo-obucheniya-kak-uslovie-realizatsii-dizayn-obrazovaniya-v-protseesse-podgotovki-uchiteley-tehnologii/viewer> (17.03.2020)

42. Система интегрированных учебных заданий как средство формирования профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: [библиогр. указ.] / сост.: Е. А. Демина. Сыктывкар, [2015]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-integrirrovannyh-uchebnyh-zadaniy-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy/viewer> (дата обращения: 24.02.2020).

Уровни усвоения учебного материала

Б. Блум	В.П. Симонов	В.П. Беспалько	В.Н. Максимова	М.Н. Скаткин	О.Е. Лебедев	В.И. Тесленко
Знание	Различение	Ученический (узнавание)	Узнавание	Воспроизведение понятия	Информированность	Информационный
Понимание	Запоминание	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Узнавание понятия	Функциональная грамотность	Репродуктивный
Применение	Понимание	Эвристический (выбор действия)	Понимание	Применение понятия	Грамотность	Базовый
Анализ	Простейшие умения и навыки	Творческий (поиск действия)	Применение	Воспроизведение системы понятий	Компетентность	Повышенный
Синтез	Перенос			Применение системы понятий		Творческий
Оценка						

Необходимые инвариантные этапы построения интеграционной системы, по мнению В.С. Безруковой:

1. Определение целей интегрирования. Автор выделяет следующие, возможные цели:

- сокращения многопредметности обучения,
- ускорения темпов, сокращения сроков изучения курсов,
- ликвидации дублирования,
- перераспределение приоритетов,
- сближение теории и практики

2. Подбор объектов (источников интегрирования). Этот пункт имеет прямую корреляцию с целями. Так, например, автор выделяет, что если поставлена цель ликвидировать многопредметность, то составляющими интеграции будут, как правило, близкие друг к другу курсы. При этой цели чаще всего реализуется внутрицикловая интеграция. Если же задумано ускорить прохождение курса, то чаще всего проводится внутрипредметная интеграция. Межцикловая интеграция необходима там, где испытывается потребность в практическом решении сложных проблем, которому мешают "узковедомственные" междисциплинарные барьеры.

Отобранные для интегрирования объекты содержания (учебный курс, тема, раздел) подвергаются разностороннему системному анализу, в результате которого выделяются инвариантные и вариативные составляющие - компоненты собственно содержания. Инвариантные компоненты затем составят "интегративный узел" - ядро нового содержания. Вариативные компоненты могут отбираться и использоваться на самых разных основаниях.

3. Определение системообразующего фактора интеграции - это нахождение основания для объединения. Под системообразующим фактором понимается идея, явление, понятие или предмет, способные:

- объединить в целостное единство компоненты системы,
- целенаправить их,
- стимулировать целостное деятельностное проявление,
- сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов,
- обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие.

Определить системообразующий фактор (систематизатор, детерминанта, интегратор) - значит выявить доминанты, ведущие к организации определенных компонентов в систему, обнаружить специфические основания возможных связей между ними. Примером интегратора, автор приводит - компонент содержания (идеи, проблемы, понятия, категории и т. д.), целая наука и даже система наук.

4. Создание новой структуры курса - следующий этап интегрирования компонентов образования. Создание новой структуры курса на основе определенного системообразующего фактора связано с пересмотром тезаурусов исходных источниковых дисциплин (тем, разделов) и созданием нового тезауруса - структурно-логического понятийного словаря.

5. Переработка содержания – подбор содержания, под новую логику курса. Здесь создаются новые и рушатся старые связи и отношения между всеми компонентами образования, вступающими в интеграцию.

6. Проверка на эффективность - проводится, как правило, исходя из ее цели, но этим не ограничивается. Главный критерий - личностные последствия. Любое упорядочение материала должно привести к снижению напряженности, энергетических затрат в педагогическом процессе.

7. Корректировка.

Паспорт дидактической игры

**Название:** «Стили в искусстве, дизайне и архитектуре XX в.»

**Область применения:** МДК 01.01 «Дизайн-проектирование», тема: изучение закономерностей развития стилей убранства интерьеров в культурно-историческом контексте для формирования профессиональных навыков дизайнера.

**Возрастная категория:** 15-25

**Цель:**

Дидактическая - сформировать навык определения стиля объектов искусства, дизайна и архитектуры исходя из их стилистических особенностей.

Развивающая - развить ассоциативно-образное мышление.

Воспитательная - способствовать сплочению коллектива группы.

**Игровая цель:** Набрать большее количество карточек.

**Игровой комплект:**

Данная игра содержит комплекты карточек с использованием изображений и описаний 9 стилей. В приложении приведены образцы карточек на примере одного стиля, минимализм.

«Карточка игрока» (Рисунок 1) - стиль в искусстве, дизайне и архитектуре. С подсказками и ключевыми словами, при использовании которых возможно описать объекты искусства, дизайна и архитектуры, относящиеся к данному стилю..

Карточки с изображением объектов искусства, дизайна и архитектуры 3-х видов:

1 вид, карточки 1 круга (Рисунок 2) - с описанием изображенных объектов.

2 вид, карточки 2 круга (Рисунок 3) - с ключевыми словами, которые необходимо использовать при описании объекта.

3 вид, карточки 2 круга (Рисунок 4)– карты с изображением объектов искусства, дизайна и архитектуры без ключевых слов.

### **Ход игры:**

В начале игры всем выдается «карточка игрока», а «карточки с изображением объектов искусства, дизайна и архитектуры выкладываются» в 2 круга (внутренний круг, карточки первого вида), внешний круг (карточки 2 вида). Игроки ходят по очереди, ход переходит к игроку слева. Игрок, чей ход, по-своему усмотрению выбирает карточку из внутреннего круга, так, чтобы карточка видна была только ему и читает описание.

Остальные должны отгадать, к какому стилю относится описанное изображение. Отгадывать могут все, даже если карточка не подходит, по стилистике, к карточке игрока. Карточку получает тот, кто угадал первым. Тот, чей ход отдает карточку.

Если карточку не угадали, ее можно показать всем, если она попадает в стилистику «карточки игрока», делающего ход, то он может оставить ее себе, если нет, то убирает из игры.

После этого ход переходит к следующему.

Игроки на протяжении всей игры, при помощи карточек объектов закрывают ячейки на «карточке игрока», Но только если карточка с объектами подходит по стилистике к «карточке игрока». Если она по стилистике не подходит, их просто копят.

Как только игрок закрывает у себя на «карточке игрока» 1 уровень ячеек, он переходит на 2 круг и начинает закрывать 2 уровень ячеек.

На 2 круге карточки без описания, но с ключевыми словами. Игроку нужно описать объект с использованием ключевых слов. Форма ключевых слов может быть любой.

Если игрока поймали на неиспользовании ключевых слов, он теряет одну, любую из имеющихся у него карточек.

Если игроки не смогли отгадать карточку, карта выходит из игры, даже если она подходит по стилистике к «карточке игрока», делающего ход.

Игра заканчивается, когда кто-то из участников заполнил все слоты разными карточками относящихся к стилю его «карточки игрока». Но побеждает тот, у кого карточек больше.

**Примеры карточек:**

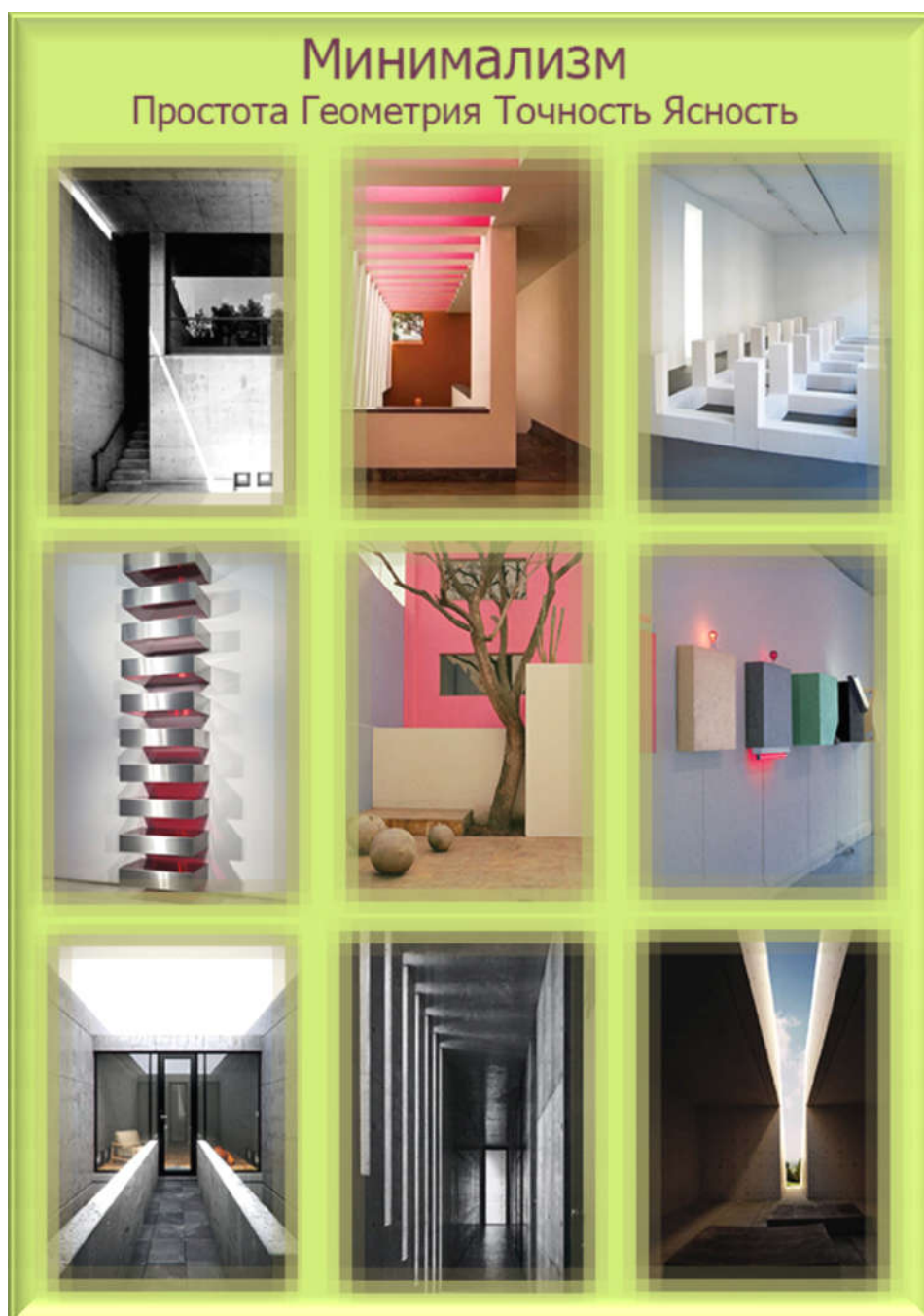


Рисунок 1 - Карточка игрока





Рисунок 2 - Карточка 1 вид

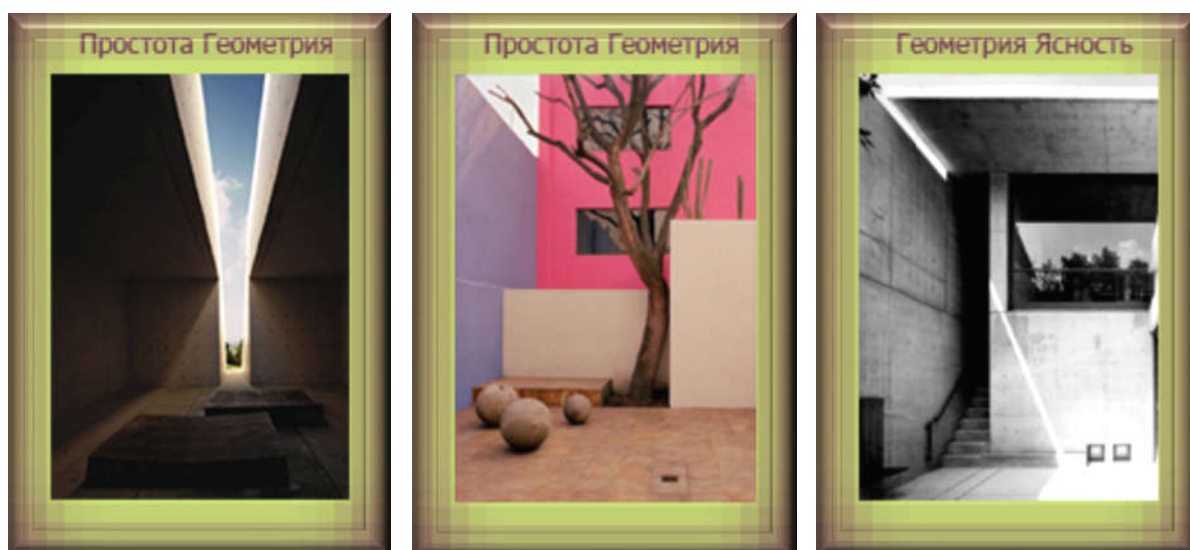


Рисунок 3 - Карточки 2 вид

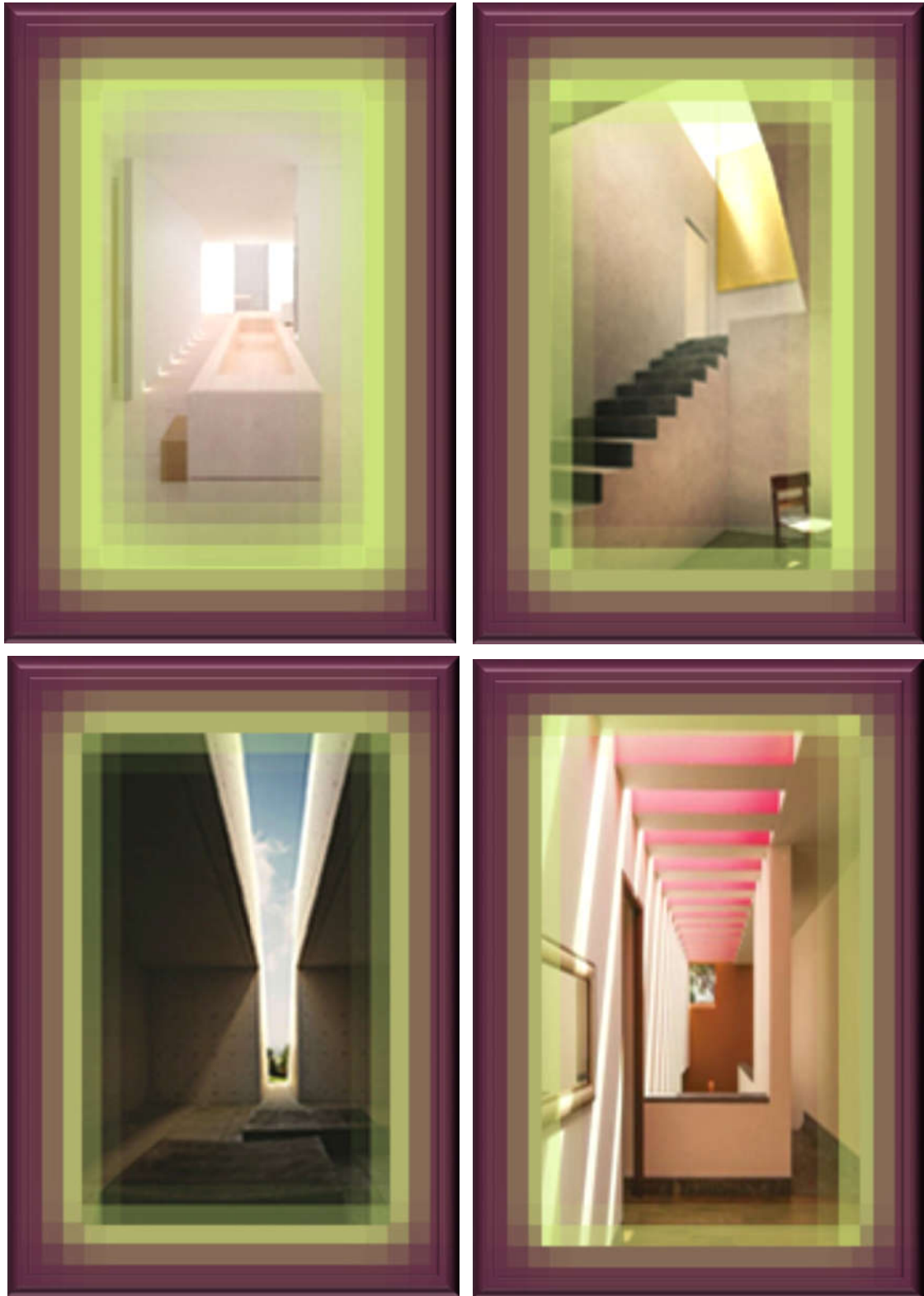


Рисунок 4 - Карточки 3 вида