



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

Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Система интегрированного обучения как условие формирования
профессиональной компетенции обучающихся СПО

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

Проверка на объем заимствований:
83,11 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«15» июля 2019 г.
Зав. кафедрой МПО ППИ
к.п.н., доцент

 Корнеева Н.Ю.

Выполнила:
Студентка группы ОФ - 209/174-2-1
Сидорова Марина Владимировна

Научный руководитель:
Корнеева Наталья Юрьевна
к.п.н., доцент

Челябинск
2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.....	8
1.1. Состояние и развитие проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов	8
1.2. Модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов.....	22
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов.....	36
Выводы по первой главе.....	52
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов.....	53
2.1. Характеристика «Челябинского педагогического колледжа №1» в рамках экспериментальной работы.....	53
2.2. Реализация модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.....	67
2.3. Анализ и результаты экспериментальной работы.....	74
Выводы по второй главе.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года, Программе развития среднего профессионального образования указывается на необходимость подготовки высококвалифицированного, компетентного в своей области специалиста. Это позволяет констатировать, что формирование профессиональной компетентности является одной из главных задач процесса подготовки будущих специалистов среднего звена. Поэтому особую актуальность приобретает поиск новых организационно-методических средств и технологий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки студентов.

Одним из таких средств является интегрированное обучение, внедрение которого в образовательный процесс среднего профессионального образования позволит повысить уровень сформированности профессиональной компетентности студентов. Интегративное построение учебного процесса предоставляет большие технологические возможности по развитию гибкости мышления, универсальности знаний и умений студентов, их интеллектуального и творческого развития в процессе профессиональной подготовки.

Анализ научно-педагогической литературы и современных исследований показал, что к настоящему времени в науке накоплены определенные знания, необходимые для решения проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли исследования в области интегративного подхода в контексте подготовки специалистов в образовательном процессе среднего и высшего образования (С.Н. Бабина, М.Н. Берулава, Е.О. Галицких, В.Г. Иванов, Н.П. Коваленко, В.Н. Орлова, Н.М. Яковлева и др.).

Однако, несмотря на достаточно широкий спектр педагогических исследований, практически неразработанными остаются вопросы

формирования профессиональной компетентности студентов в аспекте интегрированного обучения.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена:

- современными требованиями к уровню профессиональной компетентности студентов;

- необходимостью изучения процесса формирования профессиональной компетентности студентов с позиций интегрированного обучения;

- недостаточной разработанностью научно-методической базы для реализации интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

На основании анализа существующих исследований, а также собственного поиска в данном направлении была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью общества в специалистах среднего звена, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, и недостаточной теоретической и практической разработанностью путей ее формирования средствами интегрированного обучения.

Актуальность проблемы, ее практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность определили **тему исследования** - «Система интегрированного обучения как условие формирования профессиональной компетенции обучающихся среднего профессионального образования».

Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и апробировать модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов профессиональной образовательной организации.

Объект исследования – интегрированное обучение.

Предмет исследования — интегрированное обучение как средство формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой процесс формирования профессиональной компетентности студентов профессиональной образовательной организации средствами интегрированного обучения будет более эффективным, если:

- разработать модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов;

- выявить и реализовать комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели:

1. организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;

2. использование межпредметной интеграции дисциплин общепрофессионального и специального циклов;

3. включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать состояние и развитие проблемы использования интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности;

2. Определить наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы к решению исследуемой проблемы;

3. Разработать модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов;

4. Апробировать модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов;

Теоретико-методологической основой исследования явились: теория систем (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.С. Каган, Э.Г. Юдин и др.); системный подход в образовании (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др.); теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Швырев и др.); основные положения

интегративного подхода (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев и др.) и других.

Исследование проводилось с использованием теоретических и эмпирических **методов**. *Теоретические методы* включали: анализ педагогической, философской и методической литературы, нормативных документов об образовании, учебных программ, учебников и учебных пособий; системный анализ; моделирование. *Эмпирические методы* констатирующий эксперимент по оценке уровня сформированности профессиональной компетентности студентов; формирующий эксперимент по практической реализации модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов; статистические методы обработки данных.

База исследования: исследование проводилась на базе Государственной бюджетной профессиональной образовательной организации «Челябинский педагогический колледж №1», находящийся по адресу 454021, г. Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 43.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Необходимость формирования профессиональной компетентности студентов обусловлена возросшими требованиями к уровню подготовки специалистов среднего звена.
2. Модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов характеризуется целостностью и реализуется с учетом принципов научности, динамичности и прикладной направленности.
3. Условиями эффективного функционирования модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов являются: использование возможностей межпредметных связей дисциплин, педагогических условий, а именно:

- организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;

-использование межпредметной интеграции дисциплин
обще профессионального и специального циклов;

- включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

Защищаемые положения определяют научную новизну, теоретическую и практическую значимость настоящего исследования.

Научная новизна заключается в следующем:

-на основе системного, деятельностного и интегративного подходов разработана модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов профессионального образования;

-теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективного функционирования модели.

Практическая значимость исследования прослеживается в следующих показателях:

- внедрением модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов;

- разработкой учебно-методического обеспечения формирования профессиональной компетентности студентов средствами интегрированного обучения.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержащего 83 источника. Текст изложен на 150 страниц, включает 2 таблицы, 1 рисунок и 7 приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа

1.1. Состояние и развитие проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов профессиональной образовательной организации

Изучение состояния и развития проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов профессиональной образовательной организации потребовало рассмотрения философской, психолого-педагогической, учебно-методической литературы, а также нормативных документов.

Для выявления начальных условий становления проблемы исследования мы провели ретроспективный анализ ключевого понятия «интеграция», установили главные этапы развития интеграционных процессов в образовании, проанализировали состояние проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов профессиональной образовательной организации на современном этапе.

Интеграция пришла в педагогику из философии наряду с такими понятиями, как «диалектика взаимосвязей понятий», «синтез», «система знаний» и др. С точки зрения философии, интеграция выступает как процесс и как результат разрешения противоречий через установление связей. «Интеграция — это конечная и высшая ступень взаимосвязи, дающая такой продукт, как целостная непротиворечивая система» [16, с. 15].

В науке термин *«интеграция»* используется в следующих значениях:

- состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию;

- процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации;

- восполнение, восстановление, объединение, суммация определенных процессов, видов деятельности.

Во всех приведенных определениях прослеживается единая тенденция, показывающая взаимосвязь, взаимозависимость отдельных элементов, а также образование целостности.

Ретроспективный анализ показал, что уже в XVII в. различные аспекты педагогической интеграции являлись предметом изучения. Работы таких ученых-педагогов, как Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Ф.А.В. Дистервег и др., раскрыли дидактическую значимость использования, интегративных подходов в воспитании и обучении. Ученые видели роль интеграции в целостном раскрытии явлений и объектов обучающимся, соединении учебных предметов в единую неразрывную цепь, установлении взаимных связей между различными областями знаний.

Первую попытку обосновать взаимосвязь учебных дисциплин предпринял И.Ф. Гербарт, отметивший, что «область умственной среды» проявляется в способности воспроизвести ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент; в этих условиях создаются возможности применения знаний на практике [110, с.62]. Актуальны и суждения Я.А. Коменского, который призывал обогащать сознание обучающегося, знакомя его с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно теории эволюции Я.А. Коменского, в природе, а, следовательно, и в воспитании, не может быть скачков; он видел перспективным образование, при котором обучающемуся предоставляется целостная картина мира [76].

Проблеме интеграции, как педагогическому явлению, посвящено достаточно большое количество исследований; в работах В.С. Безруковой, М.Н. Берулавы, А.Я. Данилюка, И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой, Ю.Н.

Семина, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева и др. рассматривается ее понятийно-категориальный аппарат.

В.С. Безрукова педагогическую интеграцию определяет, как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания и форм организации процесса обучения и воспитания [18].

И.Д. Зверев и В.Н. Максимова интеграцию определяют, как процесс и результат создания непрерывно связанного, единого, цельного. По их мнению, в обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов познания, комплексирования и суммирования основ наук и раскрытия меж предметных учебных проблем [60].

В концепции А.Я. Данилюка интеграция образования - это осуществление обучающимися под руководством педагога последовательного переноса сообщений из одного учебного языка в другой, в практике которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных смыслов [48].

М.Н. Берулава определяет педагогическую интеграцию как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, сопровождающихся ростом системности и уплотнением знаний. Автор считает, что понятие «интеграция содержания образования» выражает единство двух сторон — содержательной и процессуальной, и имеет отношение ко всем уровням содержания образования: общетеоретическому представлению, учебному предмету, учебному материалу, учебной деятельности и личности обучающегося [23].

Ю.Н. Семин уходит от отождествления педагогической интеграции с интеграцией содержания образования, считая, что содержание образования в процессе обучения охватывает не только содержание учебного материала, но и учебную деятельность, технологию, методы и формы обучения. А под педагогической интеграцией он понимает процесс становления

дидактической целостности содержания изначально разрозненных дисциплин, развивающейся путем роста числа и интенсивности взаимодействий учебных элементов этих дисциплин, а также усиления их взаимосвязи [31].

Таким образом, применительно к нашему исследованию, под *интеграцией*, как педагогическим явлением, мы будем понимать процесс и результат взаимопроникновения, взаимосвязи и синтеза знаний, способов и видов деятельности. Этот процесс предполагает взаимную согласованность содержания образования по различным учебным дисциплинам, построение, отбор и структурирование материала, выбор форм, методов и средств обучения, которые определяются как общими целями образования, так и учетом учебно-воспитательных задач.

Одной из существенных сторон педагогической интеграции является взаимопроникновение и взаимообогащение всех сфер деятельности обучающегося, сопровождающееся комплексностью и системностью. При этом интеграция может выполнять разные функции: методологическую, развивающую и технологическую [18]. Методологическая функция раскрывается через составляющие: эвристическую, обуславливающую интегративный подход к проектированию содержания обучения; мировоззренческо-аксиологическую, служащую средством интеллектуально-духовного обогащения участников педагогического процесса; инструментальную, направленную на осуществление процесса познания через организованную специальным образом учебную деятельность.

Развивающая функция призвана формировать новые умственные действия, умножать, обогащать, совершенствовать психическую деятельность обучающихся, упорядочивать ее результаты.

Технологическая функция заключается в сжатии, уплотнении информации, в устранении дублирования и установлении преемственности в развитии знаний и умений, в систематизации понятий, фактов, умений и навыков, в установлении обобщенных интегративных свойств.

В настоящее время проблема интеграции содержания образования является актуальной и наиболее перспективной в подготовке специалистов среднего звена. Подтверждение этому мы находим в монографии О.Н. Арефьева, который указывает на необходимость решения целого ряда задач для содержательного обновления среднего профессионального образования. Такими задачами, по его мнению, являются: скоординированный подбор предметов таким образом, чтобы каждая из дисциплин была необходима на последующей стадии обучения и исключала в своем содержании дублирование материала: изменение методов обучения путем расширения тех из них, которые формируют профессиональные навыки и усиливают роль самостоятельной, творческой работы обучающихся [7]. Наше внимание, прежде всего, привлекает интегрированное обучение как средство формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации.

Основанием для интеграции содержания профессионального образования является сама профессиональная деятельность, которая выступает как определенная целостность, межпредметная по своей сути. В условиях совершенствования содержания подготовки специалистов принципиальное значение имеет интегрированный подход в обучении. В его основе лежит идея синтеза ведущих психолого-педагогических концепций, как одного из способов разрешения противоречий между необходимостью совершенствования профессиональной подготовки и существующей системой подготовки специалистов среднего звена с учетом современных задач профессиональной школы [65].

Для более полного осмысления проблемы исследования мы рассмотрели вопросы исторического развития интеграционных процессов в практике отечественного и зарубежного образования. На основе историко-педагогического анализа мы выделили три этапа становления и развития проблемы интегрированного обучения в профессиональной подготовке студентов.

На первом этапе (начало XIX в. - 1920 гг.) выдвигалась идея целостности образования, единства составляющих его частей. Перед учеными-педагогами была поставлена задача: пересмотреть, исходя из современных потребностей общества и государства, цели, структуру, содержание образования. В том числе, рассматривались интеграционные процессы в воспитании и обучении. В этот период сформировалась мысль о необходимости познания многообразия явлений и их взаимосвязей, в основе которых лежат общие законы. В частности, Н.Г. Чернышевский отмечал, что всемерное развитие умственных и физических способностей, обучающихся не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других [19].

Особого внимания заслуживают идеи К.Д. Ушинского, который способствовал проведению существенных преобразований в организации и содержании воспитания и обучения. К.Д. Ушинский дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости связей между изучаемыми предметами и явлениями. В своей книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений реального мира. В теории К.Д. Ушинского идея межпредметных связей выступает как часть более общей проблемы системности обучения. Он подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления, так как система знаний позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений, а обособленность знаний приводит к омертвлению идей и понятий. Перспективной является мысль К.Д. Ушинского о связи между предметами на основе ведущих идей и общих понятий. Связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведут к расширению и углублению знаний ученика, к концу обучения они превращаются в целостную мировоззренческую систему [14].

Практическую реализацию интеграция в обучении впервые получила в Великобритании (1903 г.), когда европейскими учеными были разработаны

«кооперированные курсы». Суть этих курсов сводилась к интеграции профессиональных знаний с практической деятельностью. Позднее эти курсы стали популярны во многих образовательных организациях и университетах Европы и Соединенных Штатов Америки. Следует отметить, что зарубежные специалисты при оценке кооперированного обучения выделяют следующие положительные моменты: более качественная подготовка специалистов; всестороннее развитие личности; получение углубленного опыта обучения [15, 11, 12].

В России складывался опыт использования интеграции в целях соединения обучения с жизнью, с производственным трудом обучающихся. В начале 20-х годов возникла идея комплексного подхода к построению учебных планов и программ, цель которых заключалась в установлении взаимосвязи школы с жизнью, всестороннего изучения явлений окружающей среды. В комплексных программах знания, умения и навыки определялись вокруг трех основных идей: природа, труд, общество. Комплексный метод предполагал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг некой общей проблемы. Были попытки увязать обучение с жизнью, противостоять формализму и схоластике традиционной школы, поощрить познавательную деятельность обучающихся. Однако, построенный таким образом новый педагогический процесс оказался чрезмерно комплексированным и политизированным, что привело к полному отрицанию учебных предметов.

В 30-е годы были предприняты попытки ввести новые программы, построение которых предполагало предметную основу. В связи с этим, стояла задача определения «стержней», объединяющих разносистемные знания, то есть проблема взаимосвязей между учебными дисциплинами по-прежнему ставилась на одно из главных мест в определении содержания образования.

В 50-е годы проблема взаимосвязи учебных дисциплин разрабатывалась с позиции системного подхода к обучению, активизации учебной деятельности обучающихся. С точки зрения ученых, понятие «системность»

предполагает связь различных явлений и согласуется с физиологическим и психологическим понятием о системности в работе мозга. Таким образом, на данном этапе осуществлялось содержательное изменение обучения, в основе которого лежала мысль о необходимости познания многообразия явлений и их взаимосвязей. Учеными выяснялись зависимости знаний от содержания, построения учебного материала, структуры занятий, предпринимались попытки создания новых учебных программ.

На *втором этапе (1950 гг. - 1990 гг.)* развитие идеи взаимосвязей между учебными предметами связывают с принятием закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»; этот закон послужил началом нового этапа интеграции на основе установления межпредметных связей. Всестороннее изучение проблемы межпредметных связей осуществлено в работах А.И. Гурьева, И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой, А.В. Усовой, Г.Ф. Федорец, В.Н. Федоровой и др.

В 70-е гг. интеграция приобретает статус фундаментального понятия; она рассматривается как способ формирования всесторонне гармонически развитой личности [48]. Идея интеграции все настойчивее заявляет о себе и заставляет педагогов искать пути ее реализации.

В 80-90 гг. в исследованиях обосновывается теоретический уровень интеграции, которая осуществляется через развитие инвариантных понятий, увеличение объема знаний и расширение области действия. Интегрированные подходы проявляются в формировании обобщенных знаний, единой научной картины мира, мировоззрения в целом. При этом не происходило противопоставление предметоцентризма и интегративности; они выступали как дидактическое дополнение друг к другу. Такое глубокое развитие проблемы межпредметных связей привело к тому, что межпредметность стала пониматься как принцип дидактики. Так, В.Н. Максимова отмечает, что межпредметные связи являются значимым фактором в формировании содержания и структуры учебного предмета [9].

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция авторов в отношении оценки положительного влияния интегрированного обучения на профессиональную подготовку студентов. Так, в работе О.М. Сичивицы раскрывается мысль о том, что использование интегративных подходов в обучении придает образовательному процессу целостность и системность [34]. Автор отмечает, что применение интегративных подходов в обучении позволит: избежать неоправданного дублирования учебного материала; преподавателям использовать знания, умения и навыки, приобретенные студентами в ходе изучения тех или иных дисциплин; увязать личностные и профессиональные устремления будущих молодых специалистов, что в целом, даст возможность повысить качество профессиональной подготовки студентов.

Важными, на наш взгляд, являются исследования, посвященные раскрытию содержания целостного обучения с точки зрения взаимодействия различных наук. Современные представления человека о мире конструируются в сложной системе наук, каждая из которых занимает определенное место в общей научной картине мира. Естественно, что каждая наука не может развиваться изолированно от других. Следовательно, в знании об одном предмете взаимосвязаны различные науки.

Таким образом, развитие межпредметных связей, их количественный рост в образовательном пространстве постепенно начинают превосходить возможности предметного изложения учебного материала; появляется все больше предметов, построенных на интегративной основе. Кроме того, на данном этапе было выявлено и подтверждено, что подготовка специалистов возможна на основе органичного сочетания, взаимосвязи и интеграции различных дисциплин. Сущность этого явления определяется единством объективного мира, взаимной связью объектов и явлений, а также необходимостью их системного целостного познания.

На современном этапе обозначился ряд различных подходов и направлений в изучении данной области: интеграция через поиск

межпредметных связей, тематическое планирование по принципу одновременного прохождения сходных тем в разных учебных дисциплинах, разработка новых интегрированных учебных курсов, соединяющих в себе информацию из различных учебных предметов и пр. Все это способствует актуальности проблемы интегрированного обучения и поиску оптимальных путей его осуществления.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют современные исследования и научные труды, касающиеся проблемы интегрированного обучения в аспекте профессиональной подготовки.

На наш взгляд, интересной является позиция Е.М. Стрижевской, которая делает акцент на необходимость разработки новых подходов в подготовке специалистов. В качестве такого подхода она предлагает рассматривать интегрированную систему обучения, где требования подготовки к специалисту и соответствующая профессиональная образовательная среда взаимосвязаны не только в учебной, но и в практической деятельности студентов. На основании проведенного исследования Е.М. Стрижевская делает выводы, что интегрированная система обучения позволит: увязать личностные и профессиональные устремления будущих молодых специалистов; помочь в формировании самооценки «Я - специалист»; обеспечить повышение качества профессиональной подготовки в целом [19].

Большое внимание в педагогических исследованиях уделяется проблеме «практического синтеза», то есть интеграции содержания отдельных дисциплин, соединения и использования различных приемов, методов и путей обучения. В первую очередь, это создание интегрированных курсов, интеграция предметов и их составляющих.

Так, в работе В.М. Панфиловой предложена интегративная структура спецкурса и научно обоснована последовательность его проектирования на базе смежных дисциплин профессионально-технического цикла [17].

Работа В.А. Клениковой посвящена разработке междисциплинарной модели интегрированного обучения на примере дисциплин курса механики. С ее точки зрения, такая модель обучения позволяет дать будущему специалисту определенную базу знаний, которая позволит ему легко переквалифицироваться и сократит период адаптации на рабочем месте, что, в свою очередь, предоставит возможность карьерного роста [72].

Исследования Н.П. Коваленко, В.Н. Орловой, И.Б. Богатовой посвящены разработке интегрированных курсов, в основе которых лежит не механическое соединение нескольких традиционных предметов, а междисциплинарный синтез знаний различных областей на основе комплексного подхода к отбору содержания обучения. Н.П. Коваленко отмечает, что интеграция учебных курсов представляет собой качественно новый тип междисциплинарного взаимодействия, отражающий актуальные аспекты модернизации образования. Автор на основе интегративного подхода разрабатывает технологию конструирования содержания интегрированной дисциплины путем синтеза двух дисциплин. По мнению автора, построенная таким образом учебная дисциплина способствует развитию познавательной деятельности и творческой активности студентов в процессе их профессионального становления [73].

Также большое внимание в исследованиях уделяется интеграции различных областей научных знаний. Например, в работах И.Б. Богатовой, Н.В. Денисенко, В.Г. Жданова, О.Н. Загоры, В.Г. Иванова, М.С. Миравотова и др. раскрываются особенности интеграции научных знаний как качественно нового решения в профессиональной подготовке в средних профессиональных учебных заведениях [28, 51, 55, 57, 65].

Так, И.Б. Богатова в своей работе указывает на то, что интеграция естественнонаучных, профессиональных и социально-гуманитарных дисциплин является необходимым условием формирования в сознании обучающегося целостной картины мира, основ научных знаний, которые

могут быть направлены на совершенствование профессиональной подготовки [28].

О.Н. Загора рассматривает понятие «педагогическая интеграция» с точки зрения профессионального обучения и на основе этого формулирует комплекс педагогических условий, направленный на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов. В качестве главного педагогического условия он выделяет внедрение содержательно-организационных компонентов профессиональной деятельности в учебный процесс, т.е. на основе интеграции учебной и практической деятельности происходит формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации [57].

Работа В.Г.Иванова посвящена интеграции физических и специально-технических знаний в образовательном процессе средней профессиональной школы. По его мнению, такая интеграция необходима для формирования профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, и, как следствие, повышения интереса к учебе и избранной специальности [65].

М.С. Миравотов, рассматривая профессионально-квалификационную характеристику студента в качестве дидактического прогноза для установления межпредметной интеграции, разрабатывает систему осуществления межпредметных связей с целью повышения эффективности профессиональной подготовки студентов образовательной организации. С точки зрения автора, подготовка специалиста среднего звена в такой образовательной парадигме позволит не только дать ему определенную сумму знаний, умений и навыков, но и сформировать осознанное профессиональное самоопределение, являющееся основой успешности будущей трудовой деятельности [9].

В ряде исследований предлагаются такие интегрированные формы работы, как учебные модули, интегрированные курсы, интегрированная образовательная среда. Так, например, учебные модули представляют собой разделы курсов различных учебных предметов, органически связанных друг с

другом. Каждый модуль строится на основе какой-либо учебной дисциплины, сохраняет ее логику, вместе с тем используя материал смежных дисциплин [13].

Целесообразность и положительное влияние учебных модулей на процесс обучения раскрываются в работе О.В. Раецкой. Автор отмечает, что в результате изучения учебных модулей «обучающейся осознают необходимость освоения» предлагаемых предметов, а также «применения их в своей будущей производственной деятельности», что, в целом, «способствует повышению качества подготовки квалифицированного рабочего» [12, с.17].

В работах Т.А. Минеевой и А.М. Степановой рассматривается возможность построения интегративной образовательной среды как средства повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена. В частности, А.М. Степанова отмечает, что такая среда представима как совокупность разноуровневых образовательных программ, исключающих дублирование, связанных единством целей, ценностей и содержания образования [7, 18].

В работах ряда авторов рассматриваются интегративные подходы для построения и реализации воспитательной системы, формирования информационной, коммуникативной и педагогической компетентностей [5, 11, 12].

Большое количество статей посвящено практической интеграции, в частности, выявлению и установлению межпредметных связей, методическим разработкам реализации интегрированных форм обучения, например, проведению бинарных, проблемных занятий, семинаров, моделированию практической деятельности и пр. Авторы статей раскрывают положительное влияние межпредметной интеграции на образовательный процесс, что выражается в возможности совмещать различные элементы программы, исключить дублирование, противоречия в трактовке одних и тех же понятий, использовать интегрированные формы организации учебного процесса.

А.Ф. Попова и Л.И. Федоринова при реализации межпредметных связей в процессе моделирования профессиональной деятельности отмечают, что они оказывают положительное влияние на формирование профессиональных знаний, приобщают студентов к будущей профессии, стимулируют их креативную индивидуальность [14].

Проведенный анализ показал, что вопросам осуществления интегрированного обучения посвящено достаточно много публикаций; также раскрывается необходимость формирования компетентности с целью подготовки современного, востребованного на рынке труда специалиста.

На сегодняшний день интегрированное содержание обучения и методика его изложения в процессе подготовки специалистов являются весьма актуальными. Актуальность данного вопроса обусловлена изменениями в сфере науки, производства и общества в целом, которые вызывают необходимость изменения в обучении подрастающего поколения. Подтверждение этому мы находим в нормативных документах.

Одной из основных задач государства в сфере образования, согласно Доктрине, является обеспечение «интеграции образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством» [10].

Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного на работу в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [15].

В Программе развития среднего профессионального образования России определены профессиональные и личностные качества, предъявляемые на современном этапе к специалисту среднего звена, среди которых следует выделить «системное мышление, способность к осознанному

анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний» [19].

Таким образом, в нормативных документах отражен тот факт, что интеграция является инновационной, неотъемлемой частью образовательного процесса, призванной, в первую очередь, формировать у специалистов системное мышление, умение видеть объект в единстве его многосторонних связей, а также направленной на приобретение таких полезных качеств, как профессиональная мобильность, гибкость участника производства, готовность его к перемене труда, к постоянному повышению уровня общей и профессиональной культуры.

1.2. Модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов

Анализируя проблему интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации, мы выявили следующее:

1. В государственных нормативных документах отражен тот факт, что интеграция является неотъемлемой частью образовательного процесса, призванной, в первую очередь, формировать у будущих специалистов целостное миропонимание и современное научное мировоззрение, а также направленной на приобретение и развитие личностно-профессиональных качеств.

2. Проблема интегрированного обучения в профессиональной подготовке студентов образовательной организации становится актуальной и обусловлена потребностью в повышении уровня сформированности профессиональной компетентности.

3. Наряду с существующими в образовательном процессе традиционными формами обучения необходимо применение инновационных

форм, в частности, интегрированного обучения для повышения эффективности формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации.

В предыдущем параграфе был дан анализ проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов. В тоже время, требуется конкретизировать такие ключевые понятия, как «интегрированное обучение», «профессиональная компетентность», «формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации».

Обратимся к дефиниции понятия «интегрированное обучение». В контексте проблемы нашего исследования педагогическая интеграция была определена как процесс и результат взаимопроникновения, взаимосвязи и синтеза знаний, способов и видов деятельности. Анализ литературы позволяет выделить характеризующие интеграцию аспекты:

- наличие определенных оснований для объединения элементов;
- выстраивание связей между ранее разобщенными элементами;
- появление характера взаимозависимости этих связей;
- формирование новой системы, обладающей свойствами целостности, единства, совокупности;
- появление у вновь образованной системы и самих интегрируемых элементов качественно новых, не присущих им ранее «интегративных свойств», т.е. свойств, возникающих непосредственно в процессе интеграции;
- постоянное преобразование и развитие сформировавшейся системы, по мере чего возрастает интенсивность взаимодействия ее элементов.

Большинство исследователей, рассматривая интегрированное обучение, связывают его именно с педагогической интеграцией и отмечают, что оно положительно влияет на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов обучаемых. Исследователи полагают, что при интегрированном обучении сходство идей и принципов прослеживается лучше, так как при этом появляется возможность применения полученных

знаний одновременно в различных областях. В силу этого, развиваются способности к критическому мышлению и использованию методики научного исследования при решении учебно- профессиональных ситуаций, повышается мотивация обучения.

С.В. Васильева подчеркивает, что интегрированное обучение - не простое перенесение знаний из одного предмета в другой, а процесс создания дидактических эквивалентов, отражающих тенденции интеграции современной науки, а также имеющих большое значение в развитии студентов [36]. Опираясь на ее исследования, можно выделить три стороны процесса интеграции в обучении:

- интеграция как цель обучения, этот аспект позволяет предположить, что интегрированное обучение будет способствовать созданию у студентов целостного представления о своей профессиональной деятельности;
- интеграция как средство обучения, в этом смысле интегрированное обучение позволит найти платформу сближения предметных знаний;
- интеграция как средство развития студентов, направленное на формирование системы профессиональных знаний, обобщенных умений.

Итак, можно сделать вывод о том, что процесс интеграции в образовательном процессе, а, следовательно, и *интегрированное обучение*, нужно рассматривать как целенаправленное формирование у студентов всесторонней, комплексной, целостной системы научных представлений о тех или иных законах, явлениях, свойствах, составляющих предмет их профессиональной деятельности, на основе взаимовлияния, взаимопроникновения, взаимосвязи содержания различных учебных дисциплин.

Остановимся на понятии «профессиональная компетентность». Термины «компетенция» и «компетентность» широко используются в настоящее время. *Компетенция* (от лат. добиваюсь, подхожу, соответствую) рассматривается как «знания, опыт в той или иной области», «круг вопросов, в которых личность хорошо осведомлена», «совокупность социальных

функций, которыми владеет человек при реализации социально значимых прав и обязанностей» [21, с.115]. *Компетентность* в педагогической энциклопедии раскрывается как «мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем».

Исследованию содержания и особенностей компетентностного подхода в образовании посвящены работы А.С. Белкина, Л.Д. Давыдова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского и др.. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского, понимая под *компетенциями* совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной продуктивной деятельности; *компетентность* же определяется как обладание компетенциями [16].

Компетентность специалиста в современных условиях рассматривается как интегративный показатель качества его подготовки. Психологический словарь определяет компетентность как способность делать что-то хорошо или эффективно, это способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии. Е.В. Бондаревская связывает профессиональную компетентность с понятием «профессиональной культуры» [32]. Б.С. Гершунский определяет компетентность как уровень, степень, качественный и результативный показатель сформированности профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности, мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию [41].

Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональную компетентность с точки зрения показателя сформированности необходимых навыков и умений, степенью их владения. В этой связи ученый отмечает, что компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций [61].

В исследованиях А.П. Тряпицыной профессиональная компетентность определяется комбинацией уровня усвоения знаний и умений, готовностью выполнять специальные задания, рационально организовывать и планировать свою работу, использовать знания и опыт в нестандартных ситуациях [41]. Профессиональная компетентность имеет деятельностный характер обобщенных знаний в сочетании с практическими умениями в конкретных областях. На наш взгляд, к неотъемлемым характеристикам профессиональной компетентности относится осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты профессиональной деятельности, потребность в постоянном самосовершенствовании.

Основываясь на вышесказанном, в контексте нашего исследования под *профессиональной компетентностью* будем понимать сущностную характеристику профессионализма, представляющую собой интегративное личностное качество будущего специалиста, основанное на совокупности фундаментальных специальных знаний, практических умений и навыков, а также профессионально важных качеств.

Под *профессионально важными качествами* мы понимаем «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [65, с.394]. Анализ литературы позволил нам выделить следующие качества, которые необходимы будущему специалисту для успешного осуществления профессиональной деятельности: самостоятельность, творческая активность, способность к анализу и проектированию своей деятельности.

Еще одним понятием, значение которого необходимо раскрыть, является «методологический подход». Под *методологическим подходом* понимается совокупность приемов, воплощающих в себя ориентиры, реализации соответствующих доктрин образования [41]. Как правило, выбор подходов определяется общей задачей исследования, проработанностью проблемы в науке, особенностями изучаемого объекта. Учитывая специфику нашего исследования, мы полагаем, что приемлемыми подходами являются

системный, деятельностный и интегративный, как наиболее точно отвечающие цели, гипотезе, а также задачам данного исследования.

Общенаучная разработка *системного подхода* представлена работами В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, М.С. Кагана, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.. Возможности использования системного подхода в педагогических исследованиях рассматриваются в работах В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др..

В основе системного подхода лежит положение о необходимости всестороннего рассмотрения изучаемого объекта или явления. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса или явления рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Следовательно, реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств, и связей, а именно, выявление: элементов изучаемого объекта; компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; внешних и внутренних системообразующих факторов, связей; структуры объекта [25, 17].

Системный подход, выбранный нами в качестве общенаучной основы исследования, обеспечит комплексное ее изучение и позволит:

- рассмотреть интегрированное обучение, направленное на формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации, как систему;
- исследовать данную систему через изучение ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений;
- выделить структурные компоненты предмета исследования.

Следующим подходом нашего исследования является *деятельностный подход*. В основу деятельностного подхода были положены труды отечественных ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.С. Швырева и др.

В самом общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути с анализом его структуры и генезиса. В педагогике деятельностный подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности обучаемого, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

Анализ научной литературы показал, что определение «деятельности» чаще всего сводится к нескольким компонентам: активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью, обусловленность мотивами и потребностями человека, направленность на познание или преобразование окружающего мира; результатом деятельности является продукт духовной или материальной культуры, развитие личности.

Деятельностный подход был выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии реализации процесса интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации.

Особенность предмета нашего исследования предполагает использование интегративного подхода. Разработка общих основ данного подхода осуществлена в исследованиях В.С. Безруковой, М.Н. Бериулавы, Е.О. Галицких, Н.К. Чапаева, Н.М. Яковлевой и др. Интегративный подход - это позиция, согласно которой, образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции. Использование данного подхода в нашем исследовании позволит:

- установить структурные и логические взаимосвязи между элементами различных дисциплин с целью систематизации, расширения и углубления области знаний студентов;
- сформировать у студентов целостное представление о будущей профессиональной деятельности;

- сформировать обобщенные и комплексные умения;
- создать условия для разностороннего развития личности студента.

Таким образом, принимая во внимание предмет нашего исследования, в качестве теоретико-методологической основы нами используются системный, деятельностный и интегративный подходы. Основные положения избранных подходов органично дополняют друг друга. Решение проблемы настоящего исследования на основе указанных подходов будет показано далее при описании сконструированной нами модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации.

Изучив основополагающие понятия и определив теоретико-методологическую основу нашего исследования, считаем целесообразным перейти к рассмотрению структурно-функциональной модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации. Модель интегрированного обучения представлена на рисунке 1.

В предложенной модели нашли отражение такие основные блоки, как целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Охарактеризуем каждый из перечисленных блоков модели.

Целевой блок. Основным системообразующим компонентом любой психолого-педагогической модели является цель. Именно на нее ориентируются все остальные компоненты модели. Как отмечает В.И. Михеев, от точности формулировки цели во многом зависит структура модели, а главное, - результативность в получении новых педагогических знаний [9].

Целью нашей модели является формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации. Исходя из цели и идеи нашего исследования, мы определили следующие задачи:

- формирование положительной мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности;

- формирование у студентов целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков;
- формирование профессионально важных качеств.

Поскольку одним из требований к педагогической системе является концептуальность, то перед нами встала задача определения принципов, на которых строится модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации. Разделяя точку зрения А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко, под *дидактическими принципами* мы понимаем обязательные требования к организации и содержанию педагогического процесса, отражающие его внутренние закономерности и противоречия [21].

Анализ научной литературы показал, что каждый исследователь излагает, как правило, свою систему принципов, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием [13].

Основу разработанной нами, модели составляет следующая система принципов: научности, динамичности, прочности знаний и прикладной направленности.

Принцип научности в формировании профессиональной компетентности обеспечивает соответствие содержания профессионального образования уровню развития современной науки и техники.

Принцип динамичности отражает развитие педагогической системы во времени, которое проявляется в постоянном ее обновлении, качественном преобразовании и обеспечивает изменение содержания модели с учетом социального заказа.

Принцип прочности знаний предполагает основательность усвоения учебного материала, устойчивое закрепление его в памяти студентов.

Принцип прикладной направленности заключается в формировании умений и навыков использования приобретенных знаний в профессиональной деятельности.

Определение задач и стратегии их решения позволяет выделить *содержательный блок* модели, представленный совокупностью компонентов: мотивационного, когнитивного и деятельностно- практического. Рассмотрим содержание выделенных компонентов профессиональной компетентности.

Мотивационный компонент связан с формированием у студента положительной мотивации и познавательного интереса к профессиональной деятельности; стремлением к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков; потребностью студента в саморазвитии и самореализации.

Целью мотивационного компонента является формирование положительной мотивации студента как участника будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент. Цель когнитивного компонента модели — овладение целостной системой профессиональных знаний. При этом под *системой профессиональных знаний* понимается целостность взаимосвязанных элементов знаний, носящих профессиональный характер, способных образовывать новое интегративное знание и позволяющих адекватно действовать в стандартных и нестандартных учебно- профессиональных ситуациях.

Деятельностно-практический компонент предусматривает овладение студентами профессиональными умениями и навыками; формирование умения применять знания на практике; развитие самостоятельности и творческого потенциала.

Данный компонент требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта, применения социальной и профессиональной норм, выработки профессиональной привычки.

Цель данного компонента - формирование профессиональных умений и навыков, а также профессионально важных качеств.



Рис. 1 Модель интегрированного обучения как условие формирования профессиональной компетентности

В содержательном компоненте также отражены уровни осуществления интегрированного обучения:

- *межпредметная* интеграция, которая предполагает отбор и структурирование содержания учебного материала, установление взаимосвязей между элементами знаний различных дисциплин общепрофессионального и специального циклов, использование форм организации учебного процесса, носящих межпредметный характер;
- *внутрипредметная* интеграция, которая направлена на установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами одной дисциплины, т.е. позволяет выявить системообразующие связи, а также связи теории с практикой;
- *внутриличностная* интеграция, обеспечивающая формирование личностного опыта, выражающегося в готовности студента к осуществлению профессиональной деятельности.

В *процессуальной блоке* модели выделены формы, методы и средства организации процесса интегрированного обучения, направленного на формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации. В качестве форм организации процесса обучения мы выбрали такие как: комбинированное занятие, проблемная лекция, групповая дискуссия, семинар, лабораторная работа, построенные на межпредметной основе.

Использование данных форм обучения позволит: придать учебному процессу целостность, законченный характер; изучать предметы на высоком уровне системности знаний; углубить, систематизировать, закрепить знания, обучить студентов умениям и навыкам самостоятельной работы, раскрыть их творческий потенциал; сформировать профессиональные умения, а также закрепить их практически.

В качестве методов обучения мы выделили: информационно-развивающий, проблемно-поисковый и метод практического обучения. Данные методы направлены на активизацию мыслительной деятельности

обучающихся, актуализацию ранее полученных знаний, включение студентов в деятельность по творческому поиску, анализу опыта и накопленных знаний.

Средствами организации процесса формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации выступают различные источники учебной информации (учебники, пособия, образовательные фильмы), мультимедийные лекции, раздаточный материал, проблемно-творческие и комплексные задачи, компьютерное обеспечение.

Для оценивания результата интегрированного обучения, направленного на формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации, в нашей модели используется *результативный блок*, который предполагает выделение критериев сформированности профессиональной компетентности и реализуется в процессе определения уровня сформированности данного вида компетентности для конкретного студента. Исходя из цели исследования и выделенных компонентов профессиональной компетентности, в качестве таких критериев будут использованы: мотивация к профессиональной деятельности; система профессиональных знаний; профессиональные умения и навыки; профессионально важные качества. Для выявления качественного состояния показателей сформированности профессиональной компетентности мы выделили три уровня: низкий, средний и высокий.

Оценочно-результативный блок модели позволяет педагогу провести глубокую и разностороннюю диагностику студентов, что дает возможность прогнозировать их действия и поступки в будущей профессиональной деятельности. Благодаря данному блоку обеспечивается обратная связь с другими блоками модели, что дает возможность корректировки образовательного процесса, способствует переходу на более высокий уровень взаимодействия преподавателя и студентов.

Взаимосвязь выделенных блоков модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов образовательной организации прослеживается и на функциональном уровне,

что подтверждает проведенное теоретико-экспериментальное исследование. В философии функция определяется как «внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений» [51, с.256]. Под функциями педагогического процесса понимается назначение, роль, ради которых возник и существует организованный и целенаправленный процесс обучения [10]. В разработанной структурно-функциональной модели мы выделили следующие функции:

- *мотивационная функция*, направленная на формирование положительной мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности и устойчивого интереса к изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин;

- *образовательная функция*, создающая условия усвоения студентами необходимой совокупности профессиональных знаний, умений и навыков;

- *развивающая функция*, нацеленная на обеспечение личностного развития студентов в направлении формирования профессионально важных качеств;

- *конструктивная функция*, направленная на определение содержания образовательного процесса и проектирование деятельности студентов по усвоению соответствующих знаний, приобретению профессиональных умений и навыков;

- *аналитическая функция*, направленная на определение уровня сформированности профессиональной компетентности студентов, корректировке образовательного процесса.

Разработанная нами модель характеризуется взаимосвязанностью и взаимообусловленностью структурных и функциональных компонентов, *целостностью* (гармоничным взаимодействием всех структурных компонентов модели) и *индивидуализированностью* (ориентацией процесса обучения на личность студента). Предлагаемая модель отличается от традиционной по следующим параметрам:

- изучение программного материала осуществляется на высоком уровне системности знаний; у студентов формируются ценностные ориентации, мотивы, навыки профессионального поведения;
- формирование профессиональной компетентности активизируется в процессе решения реальных профессиональных ситуаций; в адаптации к изменяющимся условиям труда, постоянному повышению своего профессионального уровня;
- особый акцент делается на содержательном блоке модели, в котором отображаются все необходимые категории, влияющие на формирование профессиональной компетентности студентов образовательной организации.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что на основе системного, деятельностного и интегративного подходов нами разработана модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности. Результативным аспектом разработанной модели является изменение уровня сформированности профессиональной компетентности студентов образовательной организации. Для обеспечения эффективного функционирования данной модели необходимо выделить и описать комплекс педагогических условий, рассмотрению которых посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов

В своем исследовании реализацию модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа мы связываем с педагогическим процессом, направленным на формирование мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности, системы профессиональных знаний, умений и навыков,

самостоятельности, творческой активности, способности к анализу и проектированию своей деятельности.

Большинство исследователей, занимающихся проблемами современного образования, считают, что правильно подобранный комплекс педагогических условий способен существенно повысить эффективность функционирования педагогической системы. Придерживаясь данного положения, обратимся к педагогическим условиям, при которых разработанная нами модель - сможет эффективно функционировать.

При выявлении педагогических условий, способствующих эффективному функционированию модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа, мы исходили из:

— социальных требований к качеству профессиональной подготовки специалистов;

- результатов анализа состояния проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов;

- выявленных особенностей осуществления интегрированного обучения в процессе формирования профессиональной компетентности;

— учета возможностей системного, деятельностного и интегративного подходов.

Кроме того, мы считаем, что сочетание условий, выделенных нами, должно быть динамической совокупностью, охватывающей все стороны изучаемого процесса, а также учитывающей особенности реализации интегрированного обучения в формировании профессиональной компетентности студентов. Условия в нашей модели будут рассматриваться как необходимое требование ее функционирования.

Таким образом, в нашем исследовании под *педагогическими условиями эффективного функционирования модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа* понимаем комплекс взаимосвязанных между собой форм, методов

и средств учебного процесса, который способствует максимальной реализации их способностей в освоении профессиональных знаний, умений и навыков, формированию мотивации, самостоятельности, творческой активности, а также обеспечивает переход студентов на более высокий уровень их развития.

Исходя из проблемы нашего исследования, целей разработанной модели, системного, деятельностного и интегративного подходов, мы предполагаем, что процесс формирования профессиональной компетентности студентов средствами интегрированного обучения будет протекать более эффективно при выполнении следующих условий:

- организации мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;
- использования межпредметной интеграции дисциплин общепрофессионального и специального циклов;
- включения студентов в проблемно-творческую деятельность.

Раскроем содержание названных условий. Первое педагогическое условие - *организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения*. В современных науках о человеке большое внимание уделяется созданию систем мотивации любой деятельности. Понятие *мотив* раскрывается как «осознанные, являющиеся свойством личности, побуждения к деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей» [52, с.73]. В плане воздействия, создание мотивов можно обозначить как мотивацию — систему факторов, вызывающих активность и определяющих направленность поведения человека.

В процессе мотивации исследователи выделяют две стороны: внутреннюю, связанную с потребностями, чувствами, интересами, убеждениями, и внешнюю, связанную со стимулами формирования и развития мотива. *Стимул* есть побудительная причина или ситуация, вызывающая внутренние побуждения к деятельности [21, 52]. Стимулирование - важнейший момент в детерминации человеческой

деятельности, объективный фактор, опосредствующий внешние воздействия. Таким образом, мотив имеет отношение к психологии человека, а стимул является внешним фактором деятельности. При этом в качестве стимула может выступать любое явление, в том числе и специально созданное преподавателем. Педагогическое стимулирование характеризуется целенаправленностью, последовательностью, осознанностью, открытостью, системностью и обеспечивает управление образовательным процессом.

В нашем исследовании реализацию мотивационно-стимулирующего сопровождения в процессе обучения мы рассматриваем через стимулирование ценностного отношения к профессии и познавательного интереса к изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Под *стимулированием ценностного отношения к профессии* мы будем понимать целенаправленную деятельность преподавателя по созданию устойчивой потребности у студентов к постоянному совершенствованию своей профессиональной компетентности.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для стимулирования ценностного отношения, можно выделить следующие: увлеченное преподавание; новизна учебного материала; показ практического применения знаний на практике; создание положительного микроклимата в группе; осуществление взаимосвязей между изучаемыми дисциплинами и пр. В каждой конкретной ситуации осуществляется выбор того или иного приема стимулирования мотивации студента, которое обеспечивает положительное его отношение к выбранной профессиональной деятельности и желание заниматься ею.

Положительное эмоциональное отношение к объекту или предмету познания находит выражение в интересе личности. *Интерес* рассматривается не как врожденное и неизменное свойство личности, а как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающего мира. Таким образом, процесс стимулирования познавательного интереса для общего развития

студента и развития его профессиональных и творческих способностей является приоритетным.

Познание в психологии и педагогике рассматривается как процесс психического отражения, обеспечивающий приобретение и усвоение знаний; целью познания является достижение объективной истины [10].

По мнению Г.В. Щукиной, *познавательный интерес* есть «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [64, с. 13].

В связи с этим, в качестве методов обучения можно указать следующие: проблемно-поисковый и практического обучения, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Побудительными мотивами применения знаний, умений и навыков выступают: более высокая интенсивность работы, самостоятельность, предметная новизна, необычность занятия и пр.

Мы придерживаемся той точки зрения, что мотивационно-стимулирующее сопровождение, влияющее на формирование профессиональной компетентности студентов, должно находить отражение в каждом из ее компонентов — мотивационном, когнитивном и деятельностно-практическом. Так, в мотивационном компоненте она осуществляется через развитие убеждения студента в его профессиональной пригодности, понимание необходимости воспитания в себе профессионально важных качеств.

В когнитивном компоненте мотивационное стимулирование отражается через раскрытие студентам сущности и социальной значимости своей будущей профессии, осознание необходимости постоянного профессионального роста, формирование устойчивого стремления к самосовершенствованию (самопознанию, саморазвитию, самооценке и пр.), к творческой самореализации.

В деятельностно-практическом компоненте мотивация формируется через понимание студентами необходимости формирования

профессиональной культуры как способа актуализации и реализации собственной личности, как особого пути профессионального становления. В качестве средства здесь могут выступать специальные задания, которые включают в себя наличие проблемы или противоречия, но не содержат прямых указаний на средства и приемы решения, и поэтому требуют со стороны студентов поисковой работы, вызывают интерес и затруднение у студентов, а также психологическую готовность к ее решению.

Второе педагогическое условие - *использование межпредметной интеграции дисциплин общепрофессионального и специального циклов*. Задача формирования профессиональной компетентности студентов колледжа требует направленности обучения на системность, углубление и обобщение знаний, развитие самостоятельности мышления, умение применять полученные знания на практике и действовать в нестандартных ситуациях.

Опираясь на исследования Н.К. Чапаева, под *интегрированным курсом* мы будем понимать учебный предмет, который формируется в единую систему на базе различных знаний из различных областей. Эти составные элементы знаний в интегрированном учебном предмете теряют структурную самостоятельность. Со своей стороны, комплексные учебные предметы объединяют несколько элементов науки, но таким образом, что составляющие элементов не «смешиваются» внутри данного учебного предмета, наглядно сохраняют свою самостоятельность [57].

Мы считаем, что использование интегрированного курса позволит:

- установить связь между различными элементами знаний (основополагающими понятиями, фактами) для обеспечения в более глубокие усвоения обучающимися дисциплин общепрофессионального и специального циклов, формирования у них современного представления о профессиональной деятельности;

- сформировать комплексные знания, умения и навыки, достаточные для изучения смежных дисциплин и осуществления профессиональной деятельности;

- поддерживать интерес к изучению дисциплин выбранной специальности;

- ориентировать студента на самостоятельное решение профессиональных задач, непрерывное совершенствование своей профессиональной компетентности.

Студентам профессиональной образовательной организации приходится изучать достаточно большое количество разных дисциплин, каждая из которых представляет собой сложную систему знаний, умений и навыков. Связи между компонентами дисциплин разнообразны и зависят от содержания элементов, между которыми они устанавливаются. Усиление взаимосвязей как интеграционный процесс происходит в результате образования общих теоретических концепций для каких-либо самостоятельных отраслей знаний или общих методов решения практических задач. В первом случае интеграция выражается в теоретизации, фундаментализации знаний, а во втором — в усилении их практического характера [37]. Таким образом, объединение знаний может давать новые теоретические и практические результаты и способствовать, в целом, повышению уровня профессиональной компетентности студентов.

Структурирование содержания интегрированного курса и установление перспективных связей мы осуществляли в несколько этапов:

— *отбор содержания учебного материала интегрированного курса* путем проведения анализа учебных программ и содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин;

— *установление межпредметных связей* через определение тем и вычленение структурных элементов (темы, разделы, факты, понятия, законы и пр.) в каждой из интегрируемых предметных областей;

- *определение форм и методов проведения учебных занятий*, направленных на получение целостных знаний, формирование умений и навыков, направленных на раскрытие личности студентов как будущих специалистов.

Отметим, что основная цель интегрированного обучения — повышение уровня профессиональной компетентности студентов. Поэтому при проектировании интегрированного курса мы осуществляли целенаправленный отбор его содержания, руководствуясь научно-методическими рекомендациями педагогов, психологов и дидактов.

Проблема содержания образования раскрывается в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И .Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др.. В педагогической теории и практике существуют различные подходы к определению принципов отбора содержания образования. В частности, принципы, сформулированные В.В. Краевским, заключаются в следующем:

- принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и во всех его уровнях конструирования социально-экономическим потребностям, современному состоянию научных знаний, уровню развития производства;

- принцип учета содержательной и процессуальной сторон при проектировании содержания образования, предполагающий соотнесение учебного материала с формами, способами и средствами процесса обучения;

- принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования: теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность обучающегося. Этот принцип обеспечивает сбалансированность всех компонентов содержания образования [78].

Вместе с тем, при разработке интегрированного курса следует придерживаться дидактических принципов отбора учебного материала с учетом специфики профессионального обучения:

- включение в содержание обучения основных понятий, законов, теорий, наиболее важных фактов и сведений о применении научных знаний в технике, технологии и научной организации производства, составляющих основу профессиональной деятельности;

- определение навыков и умений технического, общепроизводственного и специального назначения, необходимых для формирования данного вида производственной деятельности;

- обеспечение непосредственной взаимосвязи изучения дисциплин общепрофессионального и специального циклов путем реализации межпредметных связей;

- обеспечение принципов системности и последовательности обучения.

В планировании межпредметных связей можно выделить четыре основных уровня - сетевой, курсовой, тематический и поурочный. В своем исследовании мы рассматриваем тематический вид планирования.

Тематический вид планирования опирается на анализ учебного материала. В тематическом плане: 1) отражается логическая структура учебного материала; 2) выявляются опорные знания из данного предмета и других дисциплин; 3) устанавливаются перспективные связи. При составлении тематического плана необходимо представлять, с какой познавательной целью на отдельных занятиях будут использоваться те или иные знания других дисциплин. При этом в одних случаях опора делается на введение новых понятий, в других - объясняются причинно-следственные связи в изучаемых явлениях, в-третьих - конкретизируются общие идеи или доказываются новые теоретические положения. В зависимости от познавательных целей использования межпредметных связей отбираются методы и приемы их осуществления, формируются вопросы и задания для студентов.

Кроме того, при выявлении и построении межпредметных связей следует иметь в виду следующие положения:

- учебный материал, отбираемый для использования в процессе осуществления межпредметных связей, должен быть ярким, убедительным, доходчивым, без искусственного «притягивания» его к изучаемому предмету;

- связи должны быть систематическими, пронизывающими весь учебно-познавательный процесс; необходимо, чтобы они содействовали закреплению и углублению получаемых знаний, умений и навыков;

- межпредметные взаимодействия должны способствовать формированию профессиональной компетентности.

В качестве специфической формы организации обучения в рамках интегрированного курса могут выступать интегрированные занятия. Каждое такое занятие осуществляется с определенной целью, в соответствии с которой подбираются методы, виды и формы учебной работы студентов. Наиболее приемлемыми формами развития системы профессиональных знаний студентов могут служить комбинированное занятие, проблемная лекция, учебная дискуссия, семинар, носящие межпредметный характер. В процессе обучения студенты учатся решать профессиональные задачи, анализировать, обобщать факты и применять теоретические знания на практике, овладевают методами поиска новых знаний.

Третье педагогическое условие — *включение студентов в проблемно-творческую деятельность*. Анализ психолого-педагогической литературы и привели нас к необходимости нахождения такой формы организации практической деятельности студентов, которая существенно активизировала бы формирование их профессиональной компетентности. Добиться этого можно лишь при условии вовлечения студентов в учебный процесс, связанный с самостоятельным приобретением знаний, умений и творческим их применением. Поэтому мы считаем целесообразным применение различных форм проблемного обучения в процессе преподавания интегрированного курса.

По мнению Н.К. Чапаева, «в ходе проблемного обучения осуществляется подлинная интеграция, ибо здесь мы имеем дело не с накладыванием знаний друг на друга, не с их простым наращиванием, а с их трансформацией и появлением на этой основе психологических новообразований в человеке» [57, с.199]. В проблемном обучении студент

имеет дело не с готовым набором однотипных характеристик, а с поисковой моделью, содержащей бесконечное множество разнокачественных данных, право отбора и синтеза которых предоставляется самим обучающимся.

Исходя из этого, мы полагаем, что интегрированное обучение будет более эффективно в формировании профессиональной компетентности студентов, если усилить преобразующее, воспроизводящее и творческое применение знаний, повысить роль творческо-поисковой и исследовательской деятельности студентов, внедрить систему проблемно-творческих и комплексных задач, активизировать деятельность на основе комплексного применения различных дидактических средств обучения [57]. Это положение мы связываем с реализацией третьего педагогического условия — включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

В нашем исследовании под *проблемно-творческой деятельностью* мы будем понимать решение студентами некоторой проблемной задачи или ситуации профессионального характера, связанных с получением нового знания, с созданием новых средств поиска знаний или достижения цели [83].

Главной задачей проблемного обучения является поиск соответствующих проблемных ситуаций, которые находились бы на достаточно высоком, но доступном для студентов уровне трудности, порождали бы потребность и обеспечивали способность получения обучающимися нового знания. От мастерства преподавателя зависит, заинтересует ли студентов учебный материал, преподнесенный в виде проблемы, или нет. Цель преподавателя — активизировать мыслительную работу всей аудитории по поиску верного решения поставленной проблемы.

Для включения студентов в проблемно-творческую деятельность необходимо наличие соответствующего проблемного вопроса или задачи, т.е. некоторых проблемных ситуаций, которые порождали бы потребность и обеспечивали способность получения нового знания. *Проблемная ситуация* характеризуется как ситуация, порождающая познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний

и освоенных способов действий. При этом преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами задачу (проблему), заинтересовывает их, побуждает найти способ ее решения.

В проблемной ситуации В.С. Безрукова выделяет четыре основных компонента: неизвестное (знание, способ действия); потребность (желание добыть неизвестное знание или освоить умение); противоречие (ядро ситуации - возникает между ранее сложившимися знаниями и умениями и фактом, опровергающим их); возможности учащихся (включает самостоятельный поиск неизвестного компонента, осмысления противоречия, активизацию познавательного интереса) [17].

Проблемная ситуация возникает в том случае, если:

- для осмысления чего-либо или совершенствования каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;

- обнаруживается несоответствие между имеющимися у студентов знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня и пр.);

- возникает необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;

- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у студентов знаний для его теоретического обоснования.

Опираясь на идеи проблемного обучения, мы видим перспективным реализацию проблемно-творческой деятельности студентов на трех уровнях: проблемное изложение учебного материала; частично-поисковый; исследовательский.

В ходе проблемного изложения учебного материала педагог сам ставит проблему, создает проблемную ситуацию, раскрывает заложенное в ней противоречие, обозначает ход ее решения. Проблемное изложение наиболее уместно в тех случаях, когда студенты не обладают достаточным объемом знаний, впервые сталкиваются с тем или иным явлением. В этом случае поиск осуществляет сам преподаватель. По существу, он демонстрирует обучающимся путь исследования, поиска и открытия новых знаний, готовя их тем самым к аналогичной самостоятельной деятельности в дальнейшем.

Частично-поисковый уровень предполагает, что педагог ставит проблему, обозначает проблемную ситуацию, а студенты решают ее самостоятельно или с помощью педагога. К данному виду деятельности можно отнести проблемно-поисковую беседу [64]. В ходе ее преподаватель ставит перед студентами ряд последовательных и взаимосвязанных вопросов, отвечая на которые, они должны высказывать какие-либо предложения и пытаться затем самостоятельно доказывать их справедливость, осуществляя тем самым некоторое самостоятельное продвижение вперед в усвоении новых знаний. Если в ходе эвристической беседы такие предположения касаются обычно лишь одного из основных элементов новой темы, то во время проблемно-поисковой беседы обучаемые решают целую серию проблемных ситуаций.

Осуществление исследовательского уровня предполагает, что преподаватель дает проблемно-творческую задачу, а студенты ее выполняют, выявляя проблему, определяют заложенные в ней противоречия и осуществляют поиск ее решения. *Проблемно-творческой* является задача, самостоятельное решение которой обращено, исходя из известного, на получение новых знаний, на создание новых средств поиска знаний или достижения цели. Как отмечает И .Я. Лернер, «проблемные задачи являются формой и средством воплощения творческого процесса, а их решение — реализация творческой деятельности». В качестве таких задач мы рассматриваем комплексные (межпредметные) задачи.

Под *комплексными задачами* мы будем понимать форму организации учебной работы студентов по решению профессиональных задач проблемного характера, требующих от них комплексного применения знаний и умений. Включение студентов в деятельность по выполнению комплексных задач наряду с формированием интегративных знаний, умений и навыков, выполняет главную функцию, заключающуюся в развитии профессионального мышления студентов, расширении сферы исследовательского поиска, стимулировании познавательного интереса и творчества.

При построении комплексных задач мы придерживались следующих положений:

- задача должна носить межпредметный характер;
- задача должна отражать содержание профессиональной деятельности;
- отбор задач следует проводить с учетом того, что в процессе их выполнения студент должен научиться ориентироваться в ситуациях, типичных для будущей профессиональной деятельности;
- задача должна развивать творческую активность студентов и иметь практическую направленность [50, 43].

Реализация данных методов предполагает использование гибких форм взаимодействия участников педагогического процесса. Этому должны способствовать организация общих усилий аудитории по решению познавательных задач, объединение учащихся в проблемные группы, проведение фронтальной работы, создание условий для индивидуальной самостоятельной деятельности, помощь отдельным студентам на консультативных занятиях.

Кроме того, мы придерживаемся мнения ряда исследователей о том, что с целью оптимизации процесса творческой самореализации студента необходимо создавать и поддерживать определенный климат, атмосферу, в которой студент мог бы полностью реализоваться [5, 38, 88]. Для создания

творческого климата исследователи рекомендуют поощрять независимость и самостоятельность в обучающихся, что способствует «раскрепощенности» мышления. Творческий климат создается не только воспитанием любознательности, «вкуса» к нестандартным решениям, способности мыслить нетривиально, но и необходимостью воспитывать готовность к восприятию и освоению нового, стремление использовать творческие достижения других людей. По мнению И.Я. Лернера, решающую роль в этом играет позиция самого педагога, его энтузиазм, свобода мысли, самопроявление. В качестве приемов создания творческой атмосферы мы выделяем такие, как: проявление интереса к работе студентов; дифференцированный подход к ним; раскрытие личной значимости сделанного; повышение значения ответа, даже ошибочного, поиск в нем рационального зерна и пр. [83, 86].

Опираясь на разработки И.Я. Лернера в области проблемного обучения, мы можем сделать вывод о том, что:

- усвоение творческих процедур порознь и в целом опыта творческой деятельности возможно только путем решения проблемно-творческих и комплексных (межпредметных) задач;

- в учебном процессе важно конструировать задачи, система которых охватила бы все выбранные для изучения характеристики с достаточной мерой четкости;

- в ходе решения проблемно-творческих и комплексных задач происходит преобразование используемых знаний, поворачивающихся разными своими аспектами и тем самым становящихся более глубокими; в тоже время студенты узнают новые для себя знания в процессе собственного поиска. Это отражается на степени осознанности и прочности как новых знаний и умений, так и связанных с ними старых [83].

Подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что предложенный нами комплекс педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование модели интегрированного обучения как средства

формирования профессиональной компетентности студентов и направлен на формирование мотивации к профессиональной деятельности, системы профессиональных знаний, умений и навыков, самостоятельности, творческой активности, а также способности к анализу и проектированию своей деятельности.

Выводы по первой главе

1. Анализ состояния и развития проблемы исследования в философской, психолого-педагогической литературе, нормативных и учебно-методических документах позволяет констатировать, что процесс осуществления интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов является актуальным и нуждается в глубоком теоретическом осмыслении.

2. Под профессиональной компетентностью студента колледжа понимается интегративное качество будущего специалиста, основанное на совокупности знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств, свидетельствующее о готовности и способности будущего специалиста осуществлять профессиональную деятельность. Интегрированное обучение рассматривается как целенаправленный процесс формирования у студентов всесторонней, комплексной, целостной системы знаний, умений и навыков, составляющих предмет их профессиональной деятельности.

3. На основании системного, деятельностного и интегративного подходов построена модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов, характеризующаяся целостностью и индивидуализированностью, включающая четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) и реализуемая с учетом принципов научности, динамичности, прочности знаний и прикладной направленности.

4. Эффективное функционирование модели обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, а именно: а) организацией мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения; б) использованием межпредметной интеграции дисциплин общепрофессионального и специального циклов; в) включением студентов в проблемно-творческую деятельность.

Глава 2. Экспериментальная работа по реализации интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов

2.1. Характеристика «Челябинского педагогического колледжа №1» в рамках экспериментальной работы

ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»

Учредитель: Министерство образования и науки Челябинской области.

Наличие филиалов - не имеется

Юридический адрес: 454021, г. Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 43.

Образовательный процесс осуществляется на четырёх отделениях:

- школьное отделение: обучение студентов очной формы обучения по основной образовательной программе среднего профессионального образования: 44.02.02 Преподавание в начальных классах;

- музыкальное отделение: обучение студентов очной формы обучения по основной образовательной программе среднего профессионального образования: 53.02.01 Музыкальное образование:

- отделение подготовки специалистов: обучение студентов очной формы обучения по основным образовательным программам среднего профессионального образования: 49.02.01 Физическая культура, 43.02.10 Туризм;

- отделение заочного обучения и дополнительного профессионального образования: обучение студентов заочной формы обучения по основным образовательным программам среднего профессионального образования: 44.02.01 дошкольное образование, 44.02.02 Преподавание в начальных классах; 49.02.01 Физическая культура

В целях расширения возможностей получения дополнительного профессионального образования в колледже осуществляется

профессиональная подготовка по дополнительным образовательным программам.

Обучение в колледже осуществляется на русском языке.

Уровень образования: профессиональное

Формы обучения: очная, заочная

Нормативные сроки обучения: 2 года 10 месяцев, 3 года 10 месяцев (в зависимости от специальности).

Таблица 1.

Перечень специальностей подготовки

Код	Название	Квалификация	Реализуемый уровень образования	Форма обучения	Нормативный срок обучения	Срок действия государственной аккредитации
53.02.01.	Музыкальное образование	Учитель музыки, музыкальный руководитель ДОУ	базовый	Очная	3 года 10 месяцев	2023
43.01.10.	Туризм	Специалист по туризму	углубленный	Очная	3 года 10 месяцев	2023
49.02.01.	Физическая культура	Учитель физической культуры	углубленный	Очная	3 года 10 месяцев	2023
44.02.02.	Преподавание в начальных классах	Учитель начальных классов	углубленный	Очная	3 года 10 месяцев 2 года 10 месяцев	2023
44.02.02.	Преподавание в начальных классах	Учитель начальных классов	углубленный	Заочная	3 года 10 месяцев	2023
49.02.01.	Физическая культура	Учитель физической культуры	углубленный	Заочная	3 года 10 месяцев	2023
44.02.01	Дошкольное образование	Воспитатель детей дошкольного возраста	углубленный	Заочная	3 года 10 месяцев	2023

В рамках нашего исследования для анализа была выбрана специальность 43.02.10 Туризм.

ФГОС СПО по специальности *43.02.10 Туризм* углубленной подготовки представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации ППСЗ по специальности всеми образовательными учреждениями профессионального образования на территории Российской Федерации,

имеющими право на реализацию основной профессиональной образовательной программы по данной специальности, имеющими государственную аккредитацию и при наличии соответствующей лицензии. В ГБПОУ ЧПК №1, имеющем государственную аккредитацию, ППССЗ разрабатывается на основе соответствующих примерных основных образовательных программ и должна обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения образовательных программ, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами.

Основная задача учебного заведения: подготовка высококвалификационного специалиста среднего звена, способного конкурировать на рынке сферы туризма.

ППССЗ по специальности *43.02.10 Туризм*, регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Виды профессиональной деятельности выпускников: формирование, продвижение и реализация туристского продукта, организация комплексного туристского обслуживания.

В государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении "Челябинский педагогический колледж №1" подготовка специалистов по ППССЗ СПО углубленной подготовки при очной форме обучения по специальности *43.02.10 «Туризм»* осуществляется: на базе основного общего образования - 3 года 10 месяцев.

В результате освоения ППССЗ/ОПОП по специальности «Туризм» выпускнику ГБПОУ "Челябинский педагогический колледж №1» присваивается квалификация «*Специалист по туризму*».

Область профессиональной деятельности выпускников: формирование, продвижение и реализация туристского продукта, организация комплексного туристского обслуживания.

Объектами профессиональной деятельности выпускника являются:

- запросы потребителей туристских услуг;
- туристские продукты;
- туристские ресурсы;
- природные, исторические, социально-культурные и другие объекты туристского показа, познавательного, делового, лечебно-оздоровительного, физкультурно-спортивного назначения;
- услуги гостиниц и иных средств размещения; общественного питания; средств развлечения; экскурсионные, транспортные; туроператорские;
- технологии формирования, продвижения и реализации туристского продукта;
- справочные материалы по туризму, географии, истории, архитектуре, религии, достопримечательностям, социально-экономическому устройству стран, туристские каталоги.

В рамках анализа образовательной программы были рассмотрены нормативные и методические материалы регулирующие образовательный процесс, которые были представлены учебным планом, рабочими программами дисциплин, программами профессиональных модулей, программами междисциплинарных курсов и другие. Был проанализирован набор компетенций, овладение которыми является основанием для присвоения квалификации «Специалист по туризму».

В рамках анализа была проведена экспертная оценка, для этого воспользовались метод Делфи (метод экспертных оценок).

Для осуществления метода экспертных оценок была сформирована экспертная группа. В состав экспертной группы вошли пять преподавателей учебного заведения непосредственно реализующие образовательные программы по специальности «Туризм». В составе экспертной комиссия вошли преподаватели, имеющие высшую квалификационную категорию, высшее образование и педагогический стаж от 12 до 27 лет.

Пяти экспертам было предложено оценить баллами от 1 до 5 (1 - высший балл) значимость выделенных нами критериев сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа.

Оценочный лист и матрица рангов включали 5 рангов, каждый из которых соответствовал какому-либо критерию. Факторы располагались в следующем порядке:

- 1 - мотивация к профессиональной деятельности;
- 2 - профессиональные намерения;
- 3 - система профессиональных знаний;
- 4 - профессиональные умения и навыки;
- 5 - профессионально важные качества.

Осуществив на основе полученных от экспертов данных стандартизацию рангов, мы составили матрицу рангов (таблица 2).

Наиболее значимому фактору соответствует наименьшая сумма рангов.

Все остальные факторы располагаются в порядке убывания их значимости, что соответствует возрастанию их ранговых сумм:

- 1 место - фактор 3 - сумма рангов 6;
- 2 место - фактор 1 - сумма рангов 10;
- 3 место - фактор 4 - сумма рангов 18;
- 4 место - фактор 5 - сумма рангов 18;
- 5 место - фактор 2 - сумма рангов 23.

Таблица 2.

Матрица рангов

Критерии	1	2	3	4	5	Сумма по строкам
----------	---	---	---	---	---	------------------

Эксперты						
1	2	5	1	3	4	15
2	3	5	1	4	2	15
3	1	4	2	3	5	15
4	2	4	1	5	3	15
5	2	5	1	3	4	15
Сумма по столбцам	10	23	6	18	18	75

Из полученных результатов видно, что, по мнению экспертов, самым значимым критерием сформированности профессиональной компетентности является система профессиональных знаний. Вторым по значимости эксперты считают критерий сформированности мотивации к профессиональной деятельности. Между критериями сформированности профессиональных умений, навыков и профессионально важными качествами эксперты не сделали явного выбора. Менее значимым для экспертов оказался критерий сформированности профессиональных намерений. На наш взгляд, критерии один и два могут быть объединены, так как под профессиональными намерениями можно понимать «осознанное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, включающее знания о предназначении профессии, стремление избрать профессию и получить соответствующее образование», что, во многом, перекрывается с определением понятия мотивации к профессиональной деятельности [20, с. 172].

Таким образом, мнения экспертов подтвердили научную обоснованность выбора критериев сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа, в качестве которых мы будем использовать: мотивацию к профессиональной деятельности, систему профессиональных знаний, профессиональные умения и навыки, профессионально важные качества.

Следующим шагом в рамках нашего исследования стало измерение уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов колледжа обучающихся по специальности «Туризм» по ранее выделенными экспертами основным критериям.

Первым критерием является уровень сформированности профессиональных знаний. Для замера данного показателя мы использовали обобщенный тест учитывающий большинство профессиональных вопросов, рассмотренных студентами в рамках обучения по специальности «Туризм», задание представлено в приложении 1.

По результатам выполнения тестового задания из 23 студентов 3 курса обучающиеся по специальности «Туризм» 13 студентов получили оценку «удовлетворительно», 6 студентов оценку «хорошо» и 4 студента получили высший бал. Представленные результаты свидетельствуют о том, что все студенты соответствуют минимальным требованиям стандарта на текущий период, однако качество подготовки не соответствует заявленным целям «ЧПК№1» и требованиям ФГОС СПО, поскольку более 50% тестируемых лишь перешагнули минимальный проходной порог для получения удовлетворительной оценки. Результаты тестирования показывают необходимость актуализации работы по повышению эффективности образовательной деятельности в рамках подготовки студентов (рис.2).



Рис. 2 Результаты тестового задания по уровню сформированности профессиональных знаний

Вторым фактором, который эксперты выбрали в рамках метода Делфи является уровень мотивированности студентов к профессиональной деятельности.

Исследование мотивации профессионального обучения студентов было проведено на основе специальных методик.

Мотивы являются, как известно, причиной заинтересованного отношения к учебе как основе профессиональной деятельности. Можно

утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а свою профессию осознает, в свою очередь, как единственный или основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей.

Профессиональное самосознание делает мотивы учения устойчивыми, способствует развитию у студента умения ставить цели и добиваться их.

Рассмотрим методики, примененные для исследования.

1) «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)»

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

ИНСТРУКЦИЯ

Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале. (приложение 2)

ОБРАБОТКА

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

2) «Методика определения мотивации учения» (Каташев В.Г.)

Методика замера мотивации профессионального обучения студентов может быть представлена в следующем виде: на основе описанных в тексте уровней мотивации студентам предлагается комплекс вопросов и серия возможных ответов. Каждый ответ оценивается студентами баллом от 01 до 05.

01 - уверенно "нет"

02 - больше "нет", чем "да"

03 - не уверен, не знаю

04 - больше "да", чем "нет"

05 - уверенно "да"

Шкалирование производится студентами в специальной карточке (приложение 3).

Поскольку мотивация личности складывается из волевой и эмоциональной сфер, то вопросы как бы разделены на две части. Половина вопросов (24) предполагает выявить уровень сознательного отношения к проблемам учения, а вторая половина вопросов (20) направлена на выявление эмоционально физиологического восприятия различных видов деятельности в меняющихся ситуациях.

Анкета мотивов представлена в приложении 4.

Студенты при заполнении мотивационной шкалы дают оценку каждому вопросу и заполняют каждую клеточку. Затем преподаватель суммирует баллы по горизонтали в крайнем правом вертикальном ряду. Вертикальная нумерация шкал первого ряда обозначает не только номера вопросов, но и уровень мотивации.

Каждая шкала, соответствующая тому или другому уровню мотивации, может набрать от 11 до 55 баллов без учета цифры 0. Количество баллов каждой шкалы характеризует отношение студента к различным видам учебной деятельности и каждую шкалу можно анализировать отдельно.

Шкала же, отличающаяся от других большим количеством баллов, будет обозначать уровень мотивации учения в СПО. Просчитав среднее арифметическое по каждой шкале для группы, можно получить и общий, групповой уровень мотивации.

Анализ и интерпретация полученных результатов

В проведенном исследовании принимали участие студенты 3 курса обучающиеся по специальности «Туризм» в ГБПОУ «ЧПК №1». Выборка составила 23 студента.

К. Замфир определяла эффективность следующих типов мотивации 1) денежный заработок; 2) стремление к карьерному продвижению по работе; 3) желание не подвергаться критике со стороны руководителя и коллег; 4) стремление избежать возможных наказаний или неприятностей; 5) ориентация на престиж и уважение со стороны других; 6) удовлетворение от хорошо выполненной работы; 7) общественная полезность труда.

Для анализа ответов использовалась следующая шкала: 1 балл – «в очень незначительной мере», 2 балла – «в достаточно незначительной мере», 3 балла – «в не большой, но и не в малой мере», 4 балла – «в достаточно большой мере», 5 баллов – «в очень большой мере».

На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы: оптимальный баланс мотивов $VM > VPM > VOM$ и $VM = VPM > VOM$, в котором внутренняя мотивация (VM) – высокая; внешняя положительная мотивация (VPM) – равна внутренней мотивации или ниже, но относительно высокая; внешняя отрицательная мотивация (VOM) – очень низкая и близкая к 1. Чем оптимальнее мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем более активность студентов мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

Анализ полученных результатов показал, что студенты в большей мере удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:

$VM > VPM > VOM$ (39,1% опрошенных) и $VM = VPM > VOM$ (17,4% опрошенных) (приложение 5). Это свидетельствует о том, что студенты, с данными мотивационными комплексами, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели". Т.е. это те студенты, которых привлекает, прежде всего, интерес

к самому процессу учения, они склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов.

Студенты, у которых мотивационный комплекс характеризуется преобладанием внешней мотивации, составили 43,54% опрошенных из них (30,5% с внешней положительной мотивацией и 13,04% с внешней отрицательной мотивацией).

Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением: $VOM > ВПМ > VM$; $VOM > ВПМ = VM$; $VOM > VM > ВПМ$ и $VOM = ВПМ = VM$. Данные комплексы имеют 6,52%; 4,34%; 4,34% студентов соответственно. Это в совокупности составляет 15,2% от общего числа опрошенных студентов. Это может свидетельствовать о безразличном, а вероятно, и негативном отношении к процессу обучения в целом. Для таких студентов ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в ПОО, т.е. получение диплома. Либо, можно предположить, что как раз это количество студентов поступили в колледж не по своему желанию, а к примеру, потому что, на этом настояли родители. Здесь допустимо наличие и других, нам неизвестных причин.

Обучаемые с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных задач. Поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению непосредственности, оригинальности, росту креативности и творчества.

Внешняя мотивация – это использование метода "кнута и пряника" (поощрение, стимулирование, критика, наказание) или формулы бихевиоризма (Б. Скиннер, К. Халл и др.) S - R (стимул - реакция), введение соревновательных начал и т. д. Основными элементами при данном типе

мотивации являются внешние стимулы - рычаги воздействия или носители "раздражений", которые вызывают действие определенных мотивов [56].

Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя – 45,6% (хотя это не составляет и половины опрошенных студентов). На втором месте студенты с внешней положительной мотивацией – 30,5%. Данный тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем студентов привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.). И на третьем месте – студенты с внешней отрицательной мотивацией – 13,04%. Учение студентов с таким типом мотивации характеризуется следующими признаками: учение ради учения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и др. [56].

Как видно в приложении 4, мотивационный комплекс группы выглядит как: $ВМ > ВПМ > ВОМ$. Но показатели данных типов мотивации отличаются друг от друга незначительно.

По результатам исследования мотивации учения студентов (методика определения мотивации учения студентов» (Каташев В.Г.)) можно сказать о том, что для большинства студентов (60,9%) характерен средний уровень мотивации учения в ПОО (см. приложение. 6). Студенты с нормальным и высоким уровнем мотивации учения составляют 21,75% от общего числа опрошиваемых.

На основе анализа полученных результатов мы выделили следующие две группы студентов с высоким и низким уровнем учебной мотивации.

1 группа студентов – с высоким уровнем учебной мотивации (21,75%).

Это проявляется в следующих характеристиках: направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Высокая потребность в сохранении собственной

индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к чувствованию в состоянии других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремлением к достижению осязаемых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее в учебной деятельности. Способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению традиционных ролей, норм, правил поведения в обществе. В этот период жизни он решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

2 группа студентов – с низким уровнем учебной мотивации.

Хочется отметить, что таких студентов немного (17,4%), но они есть. Для этой группы профессиональная сфера еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Будущие планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано по-нашему мнению с тем, что студенты еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

Просчитав среднее арифметическое по каждой шкале для группы, мы получили общий, групповой уровень мотивации (приложение 6). Как видно из таблицы данной группе присущ средний уровень мотивации профессионального обучения (40,2 балла).

В результате проведенного нами исследования было выявлено, пусть и незначительное, но все же преобладание внутренней мотивации студентов над внешней мотивацией ($BM = 45,6\%$; $ВПМ + ВОМ = 43,54\%$), а также преобладание внешней положительной мотивации ($30,5\%$) над внешней отрицательной мотивацией ($13,04\%$). Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс « $BM > ВПМ > ВОМ$ ». Такой баланс мотивов (мотивационный комплекс) имеют $39,1\%$ студентов. Таким же комплексом характеризуется и группа в целом. Наихудший мотивационный комплекс имеют $15,2\%$ студентов.

Так же было установлено, что большинство студентов имеют средний уровень мотивации профессионального обучения – $60,9\%$. Высокий уровень присущ $21,75\%$ студентов, низкий – $17,4\%$.

Просчитав средний общегрупповой балл по каждой шкале, нами было установлено, что в целом группа имеет средний уровень мотивации к учению.

Проведенный анализ позволил нам сделать вывод о возможности для роста качества подготовки студентов по специальности «Туризм», как в сфере компетентного направления, так и в сфере мотивированности к учебной деятельности. Наиболее удобным и эффективным методом достижения задачи роста компетентности студентов на наш взгляд выступает применение интегрированного обучения как средство формирования профессиональной компетентности.

2.2. Реализация модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа

Анализ теоретических положений исследуемой проблемы, определение ее состояния в практике колледжа и выявление уровня сформированности профессиональной компетентности студентов позволили нам перейти к описанию основных направлений работы по реализации модели

интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и выявленных педагогических условий.

С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы, нами был проведен формирующий этап, основным направлением которого стала организация работы по проверке гипотезы исследования и внедрению результатов исследования в практику колледжа.

Необходимость данной работы обусловлена результатами, полученными на констатирующем этапе нашего исследования и выявленными недостатками в профессиональной подготовке студентов колледжа, приведшие к невысокому уровню сформированности профессиональной компетентности.

В соответствии с теоретической базой нашего исследования и разработанной моделью работу следует проводить в несколько этапов: а) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения; б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин; в) включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

Реализация данных этапов проходила в рамках внедрения в образовательный процесс факультативного интегрированного учебного курса «Маркетинг туристических услуг».

Следует отметить, что разработка интегрированного курса не преследовала цели радикальной перестройки учебных дисциплин колледжа. В преподавании воплощалось такое содержание, которое соответствовало руководящей идее исследования, а именно — реализации интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

Перейдем к рассмотрению содержания интегрированного курса «Маркетинг туристических услуг», которое последовательно реализовывалось нами в процессе преподавания в колледже.

Содержание курса направлено, в первую очередь, на формирование знаний, умений и навыков в области маркетинговых технологий,

необходимых для будущей учебной и трудовой деятельности студентов. В программе курса мы выделили следующие разделы:

- Система маркетинга предприятия индустрии туризма, ее особенности;
- Маркетинговые исследования в туризме;
- Маркетинговая среда туристического предприятия;
- Туристский рынок и конкуренция;
- Исследование потребителей туристских услуг;
- Маркетинговые стратегии предприятий индустрии туризма;
- Маркетинговый контроль деятельности предприятия индустрии туризма;

После отбора основных разделов курса необходимо было упорядочить и наполнить их таким содержанием, которое позволило бы максимально раскрыть основополагающие понятия дисциплины, сформировать профессиональные умения и навыки студента, подготовить его к будущей учебной и профессиональной деятельности. Для решения этой задачи мы использовали структурирование учебного материала на основе выделения интегративных связей общепрофессиональных и специальных дисциплин, что позволило оптимизировать объем изучаемого материала, установить связи учебных дисциплин и тем внутри них, расширить разделы, дополнив их подтемами.

Далее, на основе тематического планирования, мы составили логическую структуру учебного материала, выделили ключевые понятия, опорные знания из других курсов. В зависимости от познавательных целей занятия отбирались методы и приемы их осуществления, формулировались вопросы и задания для студентов.

Таким образом, учитывая изложенные принципы, мы разработали рабочую программу интегрированного курса. (Приложение 7)

Основным видом деятельности студентов на данном этапе формирования профессиональной компетентности являлась учебная деятельность, носящая академический характер и происходящая под управлением преподавателя.

Поэтому в ходе реализации интегрированного курса мы придерживались следующих принципов:

- выделение студента как субъекта деятельности, признание его основной ценностью всего образовательного процесса;
- применение разнообразных форм, методов и средств организации учебного процесса с целью лучшего усвоения знаний, приобретения умений, раскрытия индивидуальных способностей студента;
- создание атмосферы положительного эмоционального настроя, заинтересованности каждого студента;
- создание педагогических ситуаций общения на занятиях, позволяющих каждому студенту проявить инициативу и самостоятельность;
- оценка деятельности студента не только по конечному результату, но и по процессу его достижения.

Организационные формы проведения аудиторных занятий в рамках интегрированного курса были направлены на развитие интегративно-целостного мышления студентов. Для этого применялись методы обучения, которые направлены не только на усвоение результатов научного познания, но и на формирование целостной системы профессиональных знаний, научного мировоззрения, овладение методами научного поиска. В связи с этим, в рамках реализации интегрированного курса мы включили в него интегративные формы занятий.

При проведении лекционных занятий мы активно привлекали стейкхолдеров, которые выступали в роли спикеров в рамках изучения нового материала. В качестве стейкхолдеров мы привлекли представителей потенциальных работодателей для студентов, обучающихся по специальности «Туризм». В рамках анализа лекционного курса можно констатировать, что

девятьюстами процентами студентов регулярно посещали занятия, активно включались в дискуссию, ярко проявляли эмоциональную позицию по спорным вопросам. Такой процент посещения занятий не специфичен для студентов данной специальности обучающихся в ЧПК№1, так средний процент посещаемости за предыдущий семестр составил 67%. В рамках беседы со студентами после каждого лекционного занятия мы уточнили отношение студентов к данной форме занятия, когда не профессиональный преподаватель, используя собственные примеры практики демонстрирует ситуацию в отрасли в текущий момент. Весьма значимым фактором эффективности привлечения стейкхолдеров стала продуктивная работа студентов в рамках классических лекций поскольку, по словам обучающихся, их уровень мотивированности после живого взаимодействия с успешным представителем отрасли значительно вырос.

Преподавание практических и лабораторных тем в рамках интегрированного курса проводился как в классической, так и в более современном виде. Особый упор делался на решения практических заданий и задач, разработанных совместно с потенциальным работодателем, о чем сообщалось студентам. При этом для максимизации уровня мотивированности обучающихся, нами было заключено соглашение о прохождении практики в действующем туристическом агентстве представитель которого выступал в роли стейкхолдера. Семь студентов с наилучшими показателями успеваемости отправляются на практику в роли помощника маркетолога (количество студентов определял стейкхолдер).

Данный факт оказал существенное влияние на мотивационную сферу учебного процесса и резко повысила интерес к выполнению практических заданий. Примеры некоторых заданий приведены в приложении 8.

С целью объективности проведения отбора лучших студентов в данной учебной группе мы применили метод проектов. Применение данного метода в рамках интегрированного курса преследовало еще одну цель, кроме объективной системы оценивания, а именно актуализацию необходимости

усвоения знаний и умений, получаемых студентами в рамках образовательного процесса, поскольку выполнение проекта требует обязательного применения знаний, полученных в рамках данного интегрированного курса и смежных дисциплинах, изучаемых в рамках данной образовательной программы. (См. рисунок 3).

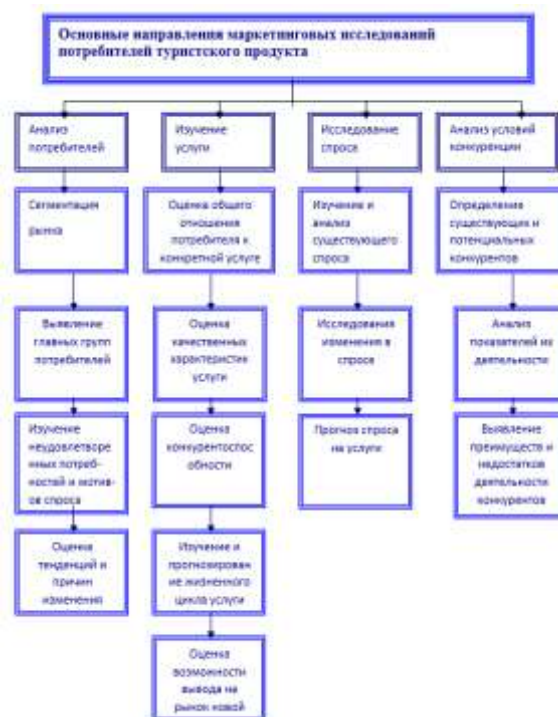


Рис. 3. Структура учебного проекта маркетинговых исследований

Таким образом, эффективное формирование мотивационного когнитивного компонента профессиональной компетентности достигается путем внедрения интегрированного курса в рамках профессиональной подготовки студентов колледжа, в основу которого положена систематизация знаний, привлечение диалоговых и комбинированных форм обучения.

Деятельностно-практический компонент профессиональной компетентности, направленный не только на формирование профессиональных умений и навыков, но и на развитие самостоятельности, творческой активности, умения планировать и оценивать свою деятельность, реализовывался нами посредством выполнения третьего педагогического условия — включения студентов в проблемно-творческую деятельность.

Актуализация данного педагогического условия реализовалась в двух направлениях: метод проектов, который описан выше и метод научного изыскания в рамках участия в различных конкурсах профессионального мастерства.

Практика работы со студентами показала, что решение проблемных, ситуационных, конкурсных задач становится более эффективным, если студент работает в группе. Поэтому, с целью вовлечения в работу всех студентов, учебная группа разбивалась на микрогруппы по 3-4 человека. При такой совместной работе студенты объединяли свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнить общее задание или достичь общей цели, в рамках подготовки к научным и профессиональным конкурсам, а так же подготовки в рамках защиты проектов.

Исходя из этого, опираясь на метод тематического планирования, мы выявили и установили операционные связи, которые направлены на формирование навыков, умений, мыслительных операций. Анализ узловых тем, проведенный с точки зрения их практической значимости, позволил выявить ключевые навыки и умения, которыми должен овладеть студент. На основании этого нами был составлен перечень практических работ с указанием формируемых умений и навыков, отражающих взаимосвязь с другими дисциплинами.

Таким образом, реализация третьего педагогического условия, направленного на формирование деятельностно-практического компонента профессиональной компетентности, позволяет студентам освоить профессиональные умения и навыки, а также сформировать профессионально важные качества, необходимые для осуществления будущей профессиональной деятельности.

При реализации *оценочно-результативного* компонента модели нами проводились диагностические срезы в экспериментальной группе, которые позволили проследить за динамикой уровня сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа.

На основании выделенной в предыдущем параграфе нашего исследования критериально-уровневой шкалы проводились наблюдения за динамикой формирования профессиональной компетентности студентов, а также оценка образовательного процесса с применением метода проектов как формы итоговой экспертной оценки качества подготовки студентов по специальности «Туризм». Опираясь на наши наблюдения и мнения экспертов, было отмечено следующее: студенты проявляют повышенный интерес к изучению профессиональных дисциплин и освоению профессии в целом; систематизация знаний положительно влияет на глубину и прочность усвоенных понятий, способствует закреплению и приобретению новых умений и навыков; прогрессирует самостоятельность студентов в выполнении предложенных заданий; наблюдается сформированность аналитических умений студентов, которые не проявлялись ранее и др.

2.3. Анализ и результаты экспериментальной работы

В данном параграфе представлены результаты экспериментальной работы и сделаны общие выводы по исследованию эффективности интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

Целью экспериментальной работы являлось доказательство гипотезы исследования, согласно которой, реализация модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и комплекса педагогических условий, повышают уровень сформированности профессиональной компетентности.

В соответствии с целью и задачами исследования, а также экспериментальной работой, нами был проведен констатирующий этап, который показал, в целом, невысокий уровень сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа. Исходя из этого, формирующий этап экспериментальной работы был направлен на реализацию

модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа при внедрении следующих педагогических условий: а) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения; б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и специального циклов; в) включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

Обобщающий этап экспериментальной работы был организован и проведен с целью уточнения и конкретизации основных положений гипотезы, анализа и оформления результатов проведенного педагогического исследования.

В рамках прохождения практики мы проводили наблюдения за учебным процессом и студентами, отслеживали, какие изменения происходили в развитии интегративно-целостного мышления, накоплении и систематизации профессиональных знаний, как развивались и формировались умения и навыки практической работы, как изменялось отношение к будущей профессиональной деятельности студентов. Учет и фиксирование проводимых наблюдений позволяет отметить, что на начальном этапе у студентов преобладала внешняя мотивация к выбранной профессии, большая часть студентов не была готова к проявлению личной инициативы; качество и количество знаний не удовлетворяли современным требованиям к подготовке специалистов. При анализе работ мы определили, что наибольшую трудность у студентов вызывали попытки обобщения знаний, применения ранее полученного знания на практике; студенты испытывали затруднения при самостоятельном решении поставленных учебно-профессиональных задач, предпочитали выполнение заданий «по шаблону».

Однако, благодаря внедрению в образовательный процесс интегрированного курса, систематическому включению студентов в проблемно-творческую деятельность, усилению профессиональной направленности в преподавании общепрофессиональных дисциплин, удалось

не только добиться высокого уровня системности знаний, закрепления положительного роста мотивации, развития самостоятельности и творческой активности, но и отметить, в целом, положительную динамику формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

Для определения эффективности реализации модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и комплекса педагогических условий в ходе формирующего этапа экспериментальной работы были проведены промежуточный и итоговый контроль. Критериями уровня сформированности профессиональной компетентности служили: мотивация к профессиональной деятельности, система профессиональных знаний, профессиональные умения и навыки, профессионально важные качества.

Определение уровня сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа на промежуточном и итоговом контроле осуществлялось на основе диагностического инструментария, представленного в рпд интегрированного курса и описанного в пункте 2.2. данного исследования.

По итогам итогового контроля проведенного в форме защиты проекта получены следующие оценки у студентов экспериментальной группы из 23 студентов 3 курса обучающиеся по специальности «Туризм» 9 студентов получили оценку «удовлетворительно», 8 студентов оценку «хорошо» и 6 студента получили высший бал.

Результаты контроля позволяют говорить о том, что достижения студентов отличаются от результатов, полученных до внедрения интегрированного курса. Это свидетельствует о преимуществе реализации модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и комплекса педагогических условий.

Результаты контрольного задания подтвердили наличие положительной динамики в уровнях сформированности профессиональной

компетентности студентов колледжа во всей группе, позитивные изменения отмечены по всем критериям сформированности профессиональной компетентности, что полностью согласуется с положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления работы по внедрению в образовательный процесс модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Обобщая полученные данные нулевого, промежуточного и контрольного срезов, мы можем сделать вывод о том, что в результате проведения формирующего этапа экспериментальной работы количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности профессиональной компетентности, снизилось, а количество студентов на среднем и высоком уровне увеличилось.

Также, повторно мы провели замеры уровня мотивированности студентов к будущей профессиональной деятельности и мотивации к учению. Замер проводился теми же методиками, которые применялись при первичных замерах. По результатам повторных замеров уровня мотивированности студентов можно констатировать, что количество студентов с низким уровнем мотивации к профессиональному обучению снизилось до одного человека (4,35%), студентов с высоким уровнем стало больше на 8,7% за счет перехода студентов из среднего и низкого уровня в следующий уровень соответственно.

Комплексное рассмотрение результатов экспериментальной работы показывает, что контингент студентов, имеющих средний уровень, пополнился за счет перехода студентов, находившихся ранее на низком уровне, вместе с тем, часть студентов поднялась на высокий уровень сформированности профессиональной компетентности.

Таким образом, на основании сравнительного анализа трех срезов по уровню сформированности каждого компонента профессиональной компетентности, а также, в целом, уровня сформированности

профессиональной компетентности студентов колледжа, можно сделать вывод о положительных результатах и эффективности проводимого нами исследования.

Таким образом, по окончании формирующего этапа экспериментальной работы мы считаем, что сформулированная гипотеза исследования достоверна, и приходим к следующим выводам:

— теоретико-методологической основой исследования являются системный, деятельностный и интегративный подходы;

— на основании этих подходов разработана модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа, которая предполагает реализацию структурных компонентов: целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного;

— выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели, а именно:

а) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;

б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и специального циклов;

в) включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

— в качестве критериев и показателей, характеризующих уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности, использованы: а) мотивация к профессиональной деятельности; б) система информационно-профессиональных знаний; в) профессиональные умения и навыки; г) профессионально важные качества.

Выводы по второй главе

Целью экспериментальной работы была проверка теоретически разработанной модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Результаты констатирующего этапа показали невысокий уровень сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа. Было выявлено, что 61% студентов находятся на низком уровне, 37% — на среднем и только 2% — на высоком.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы исследования в ходе формирующего этапа экспериментальной работы были проведены:

1) промежуточный срез для выявления динамики уровня сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа и определения эффективности реализации модели;

2) контрольный срез для установления уровня сформированности профессиональной компетентности студентов по окончании экспериментальной работы.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и итогового контроля позволяет сделать вывод о том, что в результате проведения экспериментальной работы доля студентов, имеющих низкий уровень сформированности, снизилась

Доля студентов, находящихся на высоком уровне сформированности профессиональной компетентности увеличилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы и нормативно-правовых документов показал, что проблема интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа является актуальной и обусловлена, во-первых, современными требованиями к уровню профессиональной компетентности студентов колледжа, во-вторых, необходимостью изучения интегрированного обучения с позиции формирования профессиональной компетентности и, в-третьих, недостаточной разработанностью научно-методической базы для решения указанной проблемы.

Проведенный анализ, а также изучение опыта работы колледжа по решению обозначенной проблемы позволили сформулировать цель исследования, которая заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке модели интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Предметом нашего исследования является процесс формирования профессиональной компетентности студентов колледжа средствами интегрированного обучения.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа позволил нам уточнить понятия «профессиональная компетентность студента колледжа» и «формирование профессиональной компетентности студента колледжа». Под профессиональной компетентностью студента колледжа мы понимаем интегративное качество будущего специалиста, основанное на совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств, свидетельствующее о готовности и способности будущего специалиста осуществлять профессиональную деятельность. Формирование профессиональной компетентности студентов колледжа понимается нами как

специально организованный процесс ее становления и развития средствами интегрированного обучения. При этом интегрированное обучение рассматривается как целенаправленный процесс формирования у студентов всесторонней, комплексной, целостной системы знаний, умений и навыков, составляющих предмет их профессиональной деятельности, на основе взаимовлияния, взаимопроникновения, взаимосвязи дисциплин общепрофессионального и специального циклов.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой, процесс интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа будет успешным, если:

— теоретико-методологической основой реализации интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа выступят системный, деятельностный и интегративный подходы;

— на основании этих подходов будет разработана и внедрена модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа;

— будет выявлен и реализован комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели, а именно:

а) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;

б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и специального циклов;

в) включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

Выбор в качестве методологических подходов системного, деятельностного и интегративного обусловлен спецификой нашего исследования. Системный подход позволил нам рассмотреть процесс интегрированного обучения, направленного на формирование профессиональной компетентности студентов, как систему; исследовать

данную систему через изучение ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений; выделить структурные компоненты модели процесса интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

Деятельностный подход позволил: рассмотреть особенности профессиональной деятельности будущих специалистов; определить характер деятельности преподавателя и студентов в процессе интегрированного обучения, направленного на формирование профессиональной компетентности; выстроить процесс по формированию профессиональной компетентности в соответствии с компонентами деятельности студентов.

Интегративный подход был направлен на установление структурных и логических взаимосвязей между элементами различных дисциплин с целью систематизации, расширения и углубления области знаний студентов; формирование у студентов целостного представления о будущей профессиональной деятельности; формирование обобщенных и комплексных умений; создание условий для разностороннего развития личности студента.

На основе системного, деятельностного и интегративного подходов была разработана модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа, характеризующаяся целостностью и индивидуализированностью, включающая четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) и реализуемая с учетом принципов научности, динамичности, прочности знаний и прикладной направленности.

Эффективность функционирования модели обеспечивается педагогическими условиями, в качестве которых выступают:

а) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса обучения;

б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и специального циклов;

в) включение студентов в проблемно-творческую деятельность.

Вышеназванные положения выдвинутой гипотезы требовали проверки в ходе экспериментальной работы.

Экспериментальная работа была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Результаты констатирующего этапа показали невысокий уровень сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа. Около 61% студентов находились на низком уровне сформированности профессиональной компетентности, 37% — на среднем и только 2% - на высоком.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы апробировалась модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа и педагогические условия ее эффективного функционирования.

Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и итогового задания позволил сделать вывод о положительной динамике в уровнях сформированности профессиональной компетентности студентов.

Таким образом, на основании вышеизложенного, мы можем утверждать, что представленные нами положения гипотезы полностью подтвердились, задачи исследования решены, и это позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа обусловлена, во-первых, современными требованиями к уровню профессиональной компетентности студентов колледжа; во-вторых, необходимостью изучения процесса формирования профессиональной компетентности студентов колледжа с позиции интегрированного обучения и,

в-третьих, недостаточной разработанностью научно-методической базы для решения указанной проблемы.

2. профессиональная компетентность студента колледжа - это интегративное качество будущего специалиста в области информатики и вычислительной техники, основанное на совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств, свидетельствующее о готовности и способности будущего специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Интегрированное обучение рассматривается как целенаправленный процесс формирования у студентов всесторонней, комплексной, целостной системы знаний, умений и навыков, составляющих предмет их профессиональной деятельности, на основе взаимовлияния, взаимопроникновения, взаимосвязи дисциплин общепрофессионального и специального циклов.

3. Модель интегрированного обучения как средства формирования профессиональной компетентности студентов колледжа, основанная на положениях системного, деятельностного и интегративного подходов, характеризуется целостностью и индивидуализированностью, включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) и реализуется с учетом принципов научности, динамичности, прочности знаний и прикладной направленности.

4. Эффективное функционирование модели обеспечивается комплексом педагогических условий:

а) организацией мотивационно- стимулирующего сопровождения процесса обучения;

б) использованием возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и специального циклов;

в) включением студентов в проблемно-творческую деятельность.

5. В качестве критериев и показателей, характеризующих уровень сформированности профессиональной компетентности студентов, выступают:

мотивация к профессиональной деятельности, система профессиональных знаний, профессиональные умения и навыки, профессионально важные качества.

б. Экспериментальным путем обоснована эффективность предложенных модели и педагогических условий при их внедрении в образовательный процесс колледжа.

Наряду с этим мы считаем, что есть ряд проблем, которые требуют отдельного углубленного изучения. Таковыми, на наш взгляд, могут быть: разработка технологии реализации интегрированного обучения с целью совершенствования профессиональной подготовки студентов колледжа; формирование профессиональной компетентности студентов колледжа на основе других теоретико-методологических подходов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арефьев, О.Н. Современная образовательная стратегия колледжа: концепция, содержание, реализация: монография / О.Н. Арефьев. - Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. - 415 с.
2. Арефьева, О.В. Технология активного обучения в среднем профессиональном образовании / О.В. Арефьева, В.Д. Базаева // Среднее профессиональное образование. - 2016. - №8. — С.43-45.
3. Асимов, М. Современные тенденции интеграции общественных, естественных и технических наук / М. Асимов, А. Турсунов // Вопросы философии. - 2014. - №3.-С.57-69.
4. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. -М.: Политиздат, 2014. - 432 с.
5. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 2014. - 192 с.
6. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 2014. - 561 с.
7. Беляева, А.П. Развитие системы профессионального образования / А. П. Беляева // Педагогика. - 2015. - №8. - С.3-8.
8. Борулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Борулава. -М.: Педагогика, 2014. - 172 с.
9. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. - Воронеж: Воронежский ун-т, 2014. — 304 с.

10. Бокарева, Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г.А. Бокарева. - Калининград: Калининградское кн. изд-во, 2014.-264 с.
11. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В. П. Зинченко. - М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2014. - 672 с.
12. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов н/Дону: Рост. пед. ун-т, 2016. -352 с.
13. Бордовская, Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2016.-304 с.
14. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г.Х. Валеев. — Стерлитамак: СГПИ, 2014. — 134 с.
15. Васильева, С.В. Интегративный подход при разработке содержания обучения в средних специальных учебных заведениях / С.В. Васильева. — М., 2014.- 156 с.
16. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография / Е.О. Галицких. - СПб.: РГПУ, 2016. - 264 с.
17. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: Совершенство, 2014. - 606 с.
18. Гурьев, А.И. Межпредметные связи: теоретический и прикладной аспект / А.И. Гурьев, А.В. Петров. - Горно-Алтайск: Петровская академия наук и искусств, 2018. - 252 с.
19. Давыдов, В.В. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: науч.-метод. пособие / В.В. Давыдов. — М.: Академия ФСБ, 2014. - 321 с.
20. Давыдов, Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования / Л.Д. Давыдов. // Среднее профессиональное образование- 2016. - № 9. — С.67-70.

21. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. - Ростов н/Д: Рост. пед. ун-т, 2015. - 440 с.
22. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях: Пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. — Омск: ОмГУ, 2016.-191 с.
23. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. - СПб.: Питер, 2017.-512 с.
24. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2017. — 208 с.
25. Зверев, Д.И. Взаимная связь учебных предметов / Д.И. Зверев. — М.: Знание, 2014.-64 с.
26. Зверев, И.Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И.Д. Зверев // Советская педагогика. - 2014. - №2. - С. 10-16.
27. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2014. - №3. - С.42-52.
28. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. - М.: МОДЭК, 2014. - 403 с.
29. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2017. - №5.
30. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. - М.: Знание, 2014.- 88 с.
31. Каган, М.С. Система и структура // Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. - Л., 2014. - С.30-48.
32. Колетвинова, Н.Д. Модель реализации интеграционных связей в профессионально-коммуникативной подготовке будущего учителя / Н.Д. Колетвинова // Среднее профессиональное образование. - 2015. - №11. _ С.47-49.

33. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. - Самара: СПУ, 2014.-214 с.
34. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. - М.: Академия, 2014. - 256 с.
35. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. - Л.: ЛГУ, 2014. - 172 с.
36. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива / В.С. Леднев. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
37. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - СПб.: Академия, 2014. - 352 с.
38. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. -М.: Педагогика, 2014. - 116 с.
39. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 2014.- 164 с.
40. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 2014. - 96 с.
41. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. - 2014. - №2. - С. 18-23.
42. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. -М.: Педагогика, 2014. - 194 с.
43. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.Н. Максимова. - М.: Просвещение, 2014. — 160 с.
44. Матюшкин, А.М. Проблемная ситуация в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. -М.: Педагогика, 2014. - 168 с.
45. Минеева, Т.А. Управление качеством профессионального образования в парадигме интегративного комплекса «техникум-вуз— предприятие» / Т.А. Минеева // Среднее профессиональное образование. — 2016. - №9. - С.7-9.

46. Миравотов, М.С. Дидактические основы межпредметных связей в подготовке студентов колледжей к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Миравотов Мусобек Самиевич. — Худжанд, 2014. — 141 с.
47. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. - М.: КомКнига, 2016. - 200 с.
48. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. - М.: МГУ, 2014. - 248 с.
49. Новиков, А.М. Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. - М.: РАО, 2014. - 130 с.
50. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов педвузов / Под. ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2016. — 368 с.
51. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 2014. - 750 с.
52. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2014. - 368 с.
53. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. - Мн.: Современное слово, 2015. - 720 с.
54. Педагогическое наследие: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. / Пер.; сост. В.М. Клярин, А.Н. Джурицкий. - М.: Педагогика, 2014. -416 с.
55. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. пособ. для студентов заведений, обучающихся по педагогической специальности / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2015. - 574 с.
56. Попова, А.Ф. Моделирование профессиональной деятельности на учебных занятиях как средство реализации межпредметных связей / А.Ф. Попова, Л.И. Фидоринова // Среднее профессиональное образование. — 2014.- №11.-С.13-15.

57. Примерная программа учебной дисциплины «Информационные технологии». - М.: ИПР СПО, 2014. - 14 с.
58. Раецкая, О.В. образовательная среда колледжа как основа межпредметной интеграции / О.В. Раецкая // Среднее профессиональное образование. - 2015. - №9. - С. 17-19.
59. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2016. - 432 с.
60. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. -М.: Педагогика, 2014. - 147 с.
61. Савельева, Н.Ю. Справочник руководителя среднего специального учебного заведения / Н.Ю. Савельев. - Ростов н/Д.: Феникс, 2015. - 560 с.
62. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. - М.: Наука, 2014. - 279 с.
63. Семин, Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю.Н. Семин // Педагогика. - 2014 - №2 - С.20-25.
64. Сергеев, Н.К. Учебные модули как средство межпредметной интеграции / Н.К. Сергеев, А.М. Коротков, А.В. Штыров // Информационные технологии в образовании. — 2014. - №1. — С. 12-13.
65. Сергеева, Т.А. Проектирование учебного занятия (методические рекомендации) / Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова. - М.: Интеллект-Центр, 2014.-84 с.
66. Сичивица, О.М. Мобильность науки / О.М. Сичивица. - Горький: Волго-Вятское издательство, 2014. - 255 с.
67. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н.Скаткин. - М.: Педагогика, 2014. - 150 с.
68. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. М.: Педагогика, 2014. - 95 с.

69. Степанова, А.М. Интегративно-дифференцированный подход к проектированию сквозных образовательных программ / А.М. Степанова // Среднее профессиональное образование. - 2014. - №12. - С.37-39.
70. Ткаченко, Е.В. Основные итоги, проблемы и пути развития Российского образования / Е.В. Ткаченко. - М.: Минобрнауки России, 2014. - 161 с.
71. Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности учащихся / А.П. Тряпицына. - JL: Наука, 2014.
72. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорец. — М.: Народное образование, 2014. - 137 с.
73. Федорова, В.И. Межпредметные связи / В.И. Федорова, Д.М. Кирюшкин. -М.: Педагогика, 2014. - 122 с.
74. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Институт психотерапии, 2014. - 490 с.
75. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. -М.: Знание, 2014. - 80 с.
76. Хохлов, Н.Г. Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом / Н.Г. Хохлов. - М.: МАСИ, 2014. - 111 с.
77. Хрестоматия по психологии / Под. ред. А.В.Петровского. — М.: Просвещение, 2014. - 506 с.
78. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2014. - №2. - С.58-64.
79. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. - М.: Политиздат, 2014. - 232 с.
80. Шярнас, В.И. Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике / В.И. Шярнас // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект / Свердловский инж. пед. ин-т. - Свердловск, 2015. - С. 7-10.

81. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Политиздат, 2015.-351 с.
82. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т.2 / Под ред. С.Я. Батышева. - М.: АПО, 2015. - 440 с.
83. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. - М.: Наука, 2015. - 391 с.

Приложение 1

Тестовые задания 1 вариант

Задание №1 Выберите верный вариант ответа. Ответ запишите в виде сочетания цифры (номера вопроса) и буквы (варианта ответа), например, 1А

1. Туризм – это:
 - а) сфера экономической деятельности;
 - б) вид досуговой деятельности;
 - в) социально-культурное явление.
2. Объект туризма –
 - а) инфраструктура туризма;
 - б) путешественник
 - в) туристский продукт
 - г) турист
3. Внутренний туризм - это путешествия:
 - а) иностранных граждан по России;
 - б) граждан России по странам СНГ;
 - в) российских граждан по России.
4. Самостоятельный туризм - это путешествия:
 - а) организованные по экстремальным маршрутам;
 - б) субсидируемые из средств, выделяемых государством на социальные нужды;
 - в) самостоятельно организуемые туристами с использованием активных способов передвижения.
5. В каком нормативном документе по стандартизации указаны группы продукции и услуг, предоставляемых в индустрии туризма РФ:
 - а) в «Общероссийском классификаторе услуг населению» (ОКУН);
 - б) в государственном стандарте «Туристские услуги. Общие требования»;
 - в) в «Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности, продукции и услуг» (ОКДП).
6. Организация, занимающаяся комплектацией туров и формированием комплекса услуг для туристов:
 - а) турагент
 - б) туроператор
7. При каком тарифе авиабилет нельзя сдать, в случае опоздания на рейс
 - а) РЕХ
 - б) АРЕХ
8. Гостиница-это:
 - а) специализированное средство размещения туристов;
 - б) коллективное средство размещения туристов, имеющее не менее 10 номеров;
 - в) индивидуальное средство размещения туристов.
9. Какая из следующих организационных структур наиболее подходящая с точки зрения управления отелем:
 - а) Линейная
 - б) Функциональная
10. Intercontinental Hotels Group, Marriott International, Accor Group, Best Western, Hyatt Hotels Corporation – это:

- а) крупные отели мира
 - б) крупнейшие гостиничные цепи
 - в) международные туроператоры
 - г) благотворительные организации в сфере туризма
11. Объект общественного питания с широким ассортиментом блюд сложного приготовления, включая заказные и фирменные, алкогольных, табачных и кондитерских изделий, покупных товаров, с повышенным уровнем обслуживания в сочетании с организацией досуга:
- а) буфет
 - б) кафе
 - в) ресторан
 - г) столовая
 - д) закусочная
12. Должно ли оборудование предприятий питания предусматривать возможность принимать инвалидов и туристов с детьми?
- а) нет
 - б) да
 - в) да, если отель, при котором расположено предприятие питания, предусматривает проживание этой категории отдыхающих
13. При заключении между турфирмами договора поручения на продажу турпродукта у какой возникают права и обязанности по сделке в отношении туриста-покупателя турпродукта:
- а) у доверителя;
 - б) у поверенного;
 - в) у обоих.
14. Сертификат соответствия выдается:
- а) на туристскую деятельность;
 - б) на гостиничную деятельность;
 - в) на качество и безопасность туристских услуг.
15. Государственное управление стандартизации в сфере туризма в РФ осуществляется:
- а) Правительством РФ;
 - б) Госстандартом России;
 - в) Туристской индустрией.
16. Дайте определение документу «Хартия туризма»
17. Общие правила перемещения товаров физическими лицами через таможенную границу Российской Федерации утверждаются:
- а) Правительством РФ
 - б) Указом президента РФ
 - в) Государственным таможенным комитетом РФ
 - г) Федеральным агентством по туризму
18. Количество стран, входящих в «Шенгенскую визу»:
- а) 32
 - б) 26
 - в) 24
 - г) 19
19. Розничная реализация турпродукта осуществляется:
- а) по договору-поручению;
 - б) по договору комиссии;
 - в) по договору о туристском обслуживании.

Задание №2. Выберите все верные варианты ответа. Ответ запишите в виде сочетания цифры (номера вопроса) и букв (вариантов ответа)

1. Туризм как рынок является:
- а) совокупностью покупателей и продавцов турпродукта
 - б) инструментом согласования интересов покупателей и продавцов турпродукта
 - в) сферой реализации турпродукта
 - г) все вышеперечисленные варианты
2. Основные задачи турагентства:
- а) качественный выбор и комплектация соответствующих друг другу по содержанию и качеству услуг
 - б) продвижение информации о турпродукте с помощью рекламы
 - в) организация продвижения и реализации туристского продукта, используя специфику и особенности туристского рынка.

- г) снижение цен на размещение и перевозки для потребителей по сравнению с розничными ценами.
3. Перевозочными документами являются:
- билет
 - договор воздушной перевозки
 - бронь
 - багажная квитанция
4. Качество обслуживания на железнодорожном транспорте зависит от:
- суммы комиссионного сбора
 - вида поезда
 - стоимости страховки
 - класса размещения
 - тарифа
5. Большинство стран Западной Европы имеют классификацию отелей:
- буквенную
 - корон
 - разрядов
 - звездную.
6. Банковские и финансовые услуги в туризме включают в себя:
- World travel Guide
 - банковские карты
 - информационные CD-диски для туристов
 - платёжные системы
7. Основные преимущества при пользовании банковскими картами за границей:
- доступ к наличным в любой стране мира
 - расчёт карточкой только за определённые туруслуги
 - блокировка карты при ее потере или краже только после прибытия из заграницы
 - пополнение карточного счета третьими лицами в случае отсутствия владельца платежной карты;
 - бронирование номера в гостинице, покупка авиабилетов, путевки и т.д.
8. Специфическими видами страхования являются
- страхование на случай задержки транспорта,
 - страхование на случай плохой погоды во время нахождения застрахованных лиц на отдыхе,
 - страхование туриста и его имущества
 - страхование жизни и здоровья
 - страхование риска турфирм

Задание №3 Установите соответствие между столбцами А и Б. Ответ запишите в виде сочетания цифр и букв, например 1Б.

1. Соотнесите основные понятия и термины в сфере туризма с их определениями

А. Термины	Б. Определения
<ol style="list-style-type: none"> 1) турагентская деятельность 2) туристская путевка 3) инструктор-проводник 4) туризм 5) туристский ваучер 6) туристский продукт 7) экскурсовод 8) турист 9) туроператорская деятельность 10) тур 	<ol style="list-style-type: none"> а) документ, подтверждающий факт передачи туристского продукта б) документ, устанавливающий право туриста на услуги, входящие в состав тура, и подтверждающий факт их оказания. в) профессионально подготовленное лицо, осуществляющее деятельность по ознакомлению экскурсантов (туристов) с объектами показа в стране временного пребывания г) профессионально подготовленное лицо, сопровождающее туристов и обеспечивающее их безопасность при прохождении туристских маршрутов д) деятельность по формированию, продвижению и реализации туристского продукта, осуществляемая на основании лицензии юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем е) деятельность по продвижению и реализации туристского продукта, осуществляемая на основании лицензии юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем ж) право на тур, предназначенное для реализации туристу з) комплекс услуг по размещению, перевозке, питанию туристов, экскурсионные услуги, а также услуги гидов-переводчиков и другие услуги, предоставляемые в зависимости от целей путешествия;

	<p>и) гражданин, посещающий страну временного пребывания в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в период от 24 ч до 6 месяцев подряд или осуществляющий не менее одной ночевки</p> <p>к) временные выезды граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства с постоянного места жительства в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в стране временного пребывания;</p>
--	---

2. Соотнесите основные понятия и термины в сфере туризма с их определениями

А. Термины	Б. Определения
<p>1) СПО</p> <p>2) реализация турпродукта</p> <p>3) турдеятельность</p> <p>4) формирование турпродукта</p> <p>5) горящий тур</p> <p>6) продвижение турпродукта</p>	<p>а) тур, где одна или несколько его составляющих близких к дате не смогла быть реализована туроператором</p> <p>б) комплекс мер, направленных на реализацию туристского продукта</p> <p>в) деятельность туроператора по заключению и исполнению договоров с третьими лицами, оказывающими отдельные услуги, входящие в туристский продукт</p> <p>г) деятельность туроператора или турагента по заключению договора и оказанию туристу услуг в соответствии с данным договором;</p> <p>д) готовый турпродукт туроператорской компании, имеющий специальную цену на размещение в отеле или билете</p> <p>е) туроператорская и турагентская деятельность, а также иная деятельность по организации путешествий</p>

3. Соотнесите названия основных ассоциаций и государственных органов по регулированию развития туризма в РФ с их задачами

А. Основные ассоциации и государственные органы по регулированию развития туризма в РФ	Б. Задачи
<p>1) Министерство внутренних дел РФ</p> <p>2) Министерство иностранных дел РФ</p> <p>3) Федерального агентства по туризму</p> <p>4) Федеральная миграционная служба</p> <p>5) Федеральная таможенная служба</p> <p>6) Российский союз туристической индустрии</p> <p>7) Федеральная служба безопасности</p>	<p>а) осуществляет контрразведывательную деятельность и борьбу с преступностью и террористической деятельностью</p> <p>б) обеспечение в пределах своих полномочий защиты прав и свобод человека и гражданина; обеспечение охраны общественного порядка</p> <p>в) реализация приоритетных направлений государственного регулирования туристской деятельности в России, осуществление продвижения туристского продукта на внутреннем и мировом рынках</p> <p>г) создание в стране цивилизованного туристического рынка и содействие развитию отечественной туристической индустрии на федеральном и региональном уровнях</p> <p>д) оформление и выдача иностранным гражданам и лицам без гражданства документов для въезда в Российскую Федерацию</p> <p>е) защита дипломатическими и международно-правовыми средствами прав, свобод и интересов граждан и юридических лиц Российской Федерации за рубежом</p> <p>ж) занимается взиманием таможенных пошлин и сборов; валютным контролем операций, связанных с перемещением товаров и транспортных средств через границу Российской Федерации</p>

2 вариант

Задание №1 Выберите верный вариант ответа. Ответ запишите в виде сочетания цифры (номера вопроса) и буквы (варианта ответа), например, 1А.

1. Индустрия гостеприимства –
 - а) является составной частью индустрии туризма;
 - б) это самостоятельный сектор экономики;
 - в) взаимосвязана и взаимодействует с индустрией туризма.
2. Турист – это:
 - а) лицо, обладающее правом на тур
 - б) гражданин, совершаемый временные выезды из Российской Федерации с постоянного места жительства в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в стране временного пребывания в период от 24 ч до 6 месяцев.
 - в) профессионально подготовленное лицо, осуществляющее деятельность по ознакомлению экскурсантов с объектами показа в стране временного пребывания
 - г) лицо, предоставляющее комплекс услуг по размещению, перевозке, питанию туристов, экскурсионные услуги, а также услуги гидов-переводчиков и другие услуги, предоставляемые в зависимости от целей путешествия
 - д) гражданин, посещающий страну временного пребывания в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в период от 24 ч до 6 месяцев подряд или осуществляющий не менее одной ночевки
4. Выездной туризм - это выезд с постоянного места жительства:
 - а) за пределы города;
 - б) за пределы страны;
 - в) на экскурсию в соседний город.
5. Социальный туризм - это путешествия:
 - а) членов многодетных семей и инвалидов;
 - б) лиц третьего возраста (пенсионеров);
 - в) субсидируемые из средств, выделяемых государством на социальные нужды.
6. В каком нормативном документе по стандартизации указаны группы продукции и услуг, предоставляемых в индустрии туризма РФ:
 - а) в «Общероссийском классификаторе услуг населению» (ОКУН);
 - б) в государственном стандарте «Туристские услуги. Общие требования»;
 - в) в «Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности, продукции и услуг» (ОКДП).
7. Туризм как рынок является:
 - а) совокупностью покупателей и продавцов турпродукта
 - б) инструментом согласования интересов покупателей и продавцов турпродукта
 - в) сферой реализации турпродукта
 - г) все вышеперечисленные варианты
8. Организация, реализующая турпродукт клиенту в виде комплексов или в виде свободного набора туруслуг.
 - а) туроператор
 - б) турагент
9. Какие категории приводятся в «Стандартной международной классификации транспортных средств»:
 - а) авиационный, водный и железнодорожный транспорт;
 - б) воздушный, водный и сухопутный транспорт;
 - в) наземный, морской и автомобильный транспорт.

10. Минимальная стоимость авиаперевозок в различных классах, а также минимальный размер скидок на авиабилеты устанавливаются организацией:
- а) PEX
 - б) WTO
 - в) APEx
 - г) IATA
11. Здания различных типов и видов, приспособленные специально для приема и организации ночевки временных посетителей с различным уровнем сервиса – это:
- а) коллективные средства размещения
 - б) индивидуальные средства размещения
 - в) средства и системы размещения
12. Гостиницы с количеством номеров до 30 – это:
- а) малая гостиница;
 - б) семейная гостиница;
 - в) эконом-класса.
13. Комплекс программных, технических, информационных, лингвистических, организационно-технологических средств и действий квалифицированного персонала, предназначенный для решения задач планирования и управления различными видами деятельности предприятия – это:
- а) IC
 - б) АСУП
 - в) i-keeper
14. Предприятие с характерными особенностями обслуживания, ассортиментом реализуемой продукции и номенклатурой предоставляемых услуг – это:
- а) система обслуживания
 - б) предпринимательство
 - в) объект общественного питания
 - г) система питания
15. При данном методе обслуживания гости, предварительно сделав заказ, обслуживаются в установленный промежуток времени:
- а) «а ля карт»
 - б) «а парт»
 - в) шведский стол
 - г) «табльдот»
16. Стол-экспресс, кафе-самообслуживание, клубное обслуживание, подача напитков на банкетах, бизнес-ланч, нарру hour – это:
- а) традиционные формы обслуживания
 - б) прогрессивные формы обслуживания
 - в) малобюджетные формы обслуживания
17. Что лицензируется в турбизнесе:
- а) качество предоставляемых туристу услуг;
 - б) деятельность по организации внутреннего туризма;
 - в) деятельность в сфере международного туризма.
18. Что является объектом стандартизации услуг в туризме:
- а) туристская, гостиничная услуга;
 - б) производственный процесс оказания услуги;
 - в) турфирма, оказывающая услуги.
19. Специальное разрешение на осуществление конкретного вида деятельности при обязательном соблюдении требований и условий данного документа:
- а) аккредитация
 - б) лицензия
 - в) дорожный чек
 - г) скидка
20. Дайте определение понятию «Манильская декларация» – это:
21. От 40 до 60% стоимости турпакета составляют:
- а) услуги средств размещения;
 - б) транспортные услуги;
 - в) услуги туристических фирм.
22. В случае задержки рейса имеет ли право пассажир требовать предоставления гостиницы на время ожидания рейса, бесплатного транспорта до гостиницы и обратно, а также компенсации расходов за время ожидания вылета?
- а) нет
 - б) да

Задание №2. Выберите все верные варианты ответа. Ответ запишите в виде сочетания цифры (номера вопроса) и букв (вариантов ответа), например, 1А, В, Д.

1. Основные цели туризма:
 - а) экономическая
 - б) оздоровительная
 - в) познавательная
 - б) экологическая
 - в) религиозная
 - г) гуманитарная
 - д) спортивная
 - г) политическая
 - д) рекреационная
2. Основные задачи туроператора:
 - а) создание тура, подкрепленного соответствующей программой обслуживания.
 - б) полное освещение возможностей отдыха и путешествий по всем имеющимся турам
 - в) снижение цен на размещение и перевозки для потребителей по сравнению с розничными ценами.
 - г) организация продажи туристского продукта, используя специфику и особенности туристского рынка
3. Какие средства размещения относятся к нетрадиционным:
 - а) горные шале;
 - б) охотничьи домики;
 - в) бунгало;
 - г) средневековые замки;
 - д) подводные лодки;
 - е) ледяные отели.
4. Кредитные карты бывают
 - а) международные
 - б) городские
 - в) национальные
 - г) межбанковские
 - д) региональные
5. Туристские формальности включают:
 - а) правила бронирования номера в отеле
 - б) обмен валюты
 - в) подписание договора с предприятием питания
 - г) санитарные правила
 - д) режим въезда-выезда
 - е) особенности пребывания и передвижения иностранных туристов в стране
6. Типы виз:
 - а) одноразовые
 - б) платиновые
 - в) бессрочные
 - г) студенческие
 - д) въездные
7. Страхование бывает:
 - а) въездные
 - б) индивидуальное
 - в) бессрочные
 - г) добровольное
 - д) студенческие
 - е) обязательное
 - ж) групповое

Задание №3 Установите соответствие между столбцами А и Б. Ответ запишите в виде сочетания цифр и букв, например, 1Б, 2Г, 3А, 4В.

1. Соотнесите основные термины и аббревиатуры, принятые в практике международного туризма с их определениями

А. Термины	Б. Определения
1) SNGL 2) DBL 3) SNGL+CHD 4) DBL+INF 5) SV 6) OB 7) BB 8) HB 9) FB 10) ALL 11) CB 12) AB 13) EB 14) Front Desk 15) Full House 16) Guest History (Card) 17) check-in 18) check-out	а) без питания б) заселение в отель в) запись полной программы пребывания гостя г) проживание+завтрак д) континентальный завтрак е) одноместный номер ж) стойка администратора гостиницы з) выписка из отеля и) американский завтрак к) полупансион л) 1 взрослый + 1 ребенок 3-12 лет м) с видом на море н) комната не готова к заселению о) двухместный номер п) полный пансион р) 2 взрослых + 1 ребенок 0-3 лет с) всё включено т) 100% загрузка гостиницы у) английский завтрак

2. Соотнесите основные понятия по правовому регулированию турдеятельности с их определениями

А. Понятия по правовому регулированию турдеятельности	Б. Определения
1) Конституция Российской Федерации 2) ФКЗ20 «О Правительстве РФ» 3) ФЗ «О защите прав потребителей» 4) Закон РФ «О порядке выезда из РФ и въезда в РФ» 5) ФЗ « Об основах туристской деятельности в РФ»	а) содержит базовые понятия, используемые в сфере туризма, а также отражает роль туризма в экономике России б) закрепляет обязанности правительства, непосредственно или опосредованно касающиеся сферы туризма в) регулирует взаимоотношения, возникающие между потребителями и исполнителями туруслуг г) содержит базовые принципы прав и свобод человека и гражданина, важные для сферы туризма, в том числе: право свободно передвигаться, выбирать место пребывания и т.д. д) регулирует основные вопросы туристских формальностей, включая паспортный, визовый, таможенный и санитарный контроль туристов

Ключи ответов

1 Вариант

Задание №1

1. в
2. а
3. д
4. а
5. а
6. г
7. д
8. б
9. б
10. в
11. г
12. а
13. г
14. а
15. а
16. б
17. в
18. б
19. г

Задание №2

1. а, в, г
2. д, е, ж
3. а, б, г
4. б, г, д, е
5. г, д
6. а, б
7. б, д
8. а, г

Задание №3

1.

1	л
2	к
3	д
4	и
5	н
6	б
7	ж
8	о
9	м
10	а
11	п
12	е
13	в
14	т
15	г
16	с
17	р
18	з

2.

1	д
2	г
3	б
4	в
5	а

2 Вариант

Задание №1

1. в
2. а
3. д
4. а
5. а
6. г
7. д
8. б
9. б
10. в
11. г
12. а
13. г
14. а
15. а
16. б
17. в
18. б
19. г
20. д
21. б
22. а

Задание №2

1. а, в, г
2. д, е, ж
3. а, б, г
4. б, г, д, е
5. г, д
6. а, б
7. б, д

Задание №3

1.

1	г
2	д
3	и
4	в
5	а
6	з
7	ж
8	л
9	е
10	б

2.

1	в
2	е
3	г
4	а
5	д
6	б

3.

1	б
2	в
3	е
4	г
5	ж
6	а
7	д

Критерии оценки

Каждый правильный ответ оценивается в один балл. Максимальное количество баллов: 90

Процент выполненных заданий	Баллы	Оценка
85%-100%	74 – 90	«5»
75%-84%	64– 73	«4»
60%-74%	54 – 63	«3»
59% и менее	0 – 53	«2»

«Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир
(в модификации А.А. Реана)»

Бланк ответов

1	2	3	4	5
в очень незначительной мере	в достаточно незначительной мере	в небольшой, но и в немаленькой мере	в достаточно большой мере	в очень большой мере
1. Денежный заработок				
2. Стремление к продвижению по работе				
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег				
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей				
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других				
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы				
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности				

«Методика определения мотивации учения студентов».

Бланк ответов

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41	Итого
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	Итого
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	43	Итого
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	Итого

«Методика определения мотивации учения студентов».

Анкета мотивов

1 вопрос. Что побудило Вас выбрать эту профессию?

Ответы

1. Боюсь остаться в будущем без работы.
2. Стремлюсь найти себя в этом профиле.
3. Интересны некоторые предметы.
4. Здесь интересно учиться.
5. Учю, потому что все требуют.
6. Учю, чтобы не отстать от товарищей.
7. Учю, потому что большинство предметов необходимо для профессии, которую я выбрал.
8. Считаю, что необходимо учить все предметы.

2 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к работе на занятиях?

Ответы

9. Активно работаю, когда чувствую, что пора отчитываться.
10. Активно работаю, когда понимаю материал.
11. Активно работаю, стараюсь понять, так как это нужные предметы.
12. Активно работаю, так как нравится учиться.

3 вопрос. Как Вы объясняете свое отношение к изучению профильных предметов?

Ответы

13. Если было бы возможно, то пропускал бы ненужные мне занятия.
14. Мне необходимы знания только отдельных предметов или тем, необходимых для будущей профессии.
15. Изучать надо только то, что необходимо для профессии.
16. Изучать надо все, так как хочется познать как можно больше, и это интересно.

4 вопрос. Какая работа на занятиях тебе больше всего нравится?

Ответы

17. Слушать лекции преподавателя.
18. Слушать выступления студентов.
19. Самому анализировать, рассуждать, стараться разрешить проблему.
20. При разрешении проблемы стремлюсь докопаться до ответа сам.

5 вопрос. Как ты относишься к специальным предметам?

Ответы

21. Они трудно поддаются пониманию.
22. Их изучение необходимо для освоения профессии.
23. Изучение специальных предметов сделало учебу интересной.
24. Специальные предметы делают процесс обучения целенаправленным и видно, какие базовые дисциплины нужны.

6. Теперь обо всем!

25. Часто ли бывает на занятии так, что ничего не хочется делать?
26. Если учебный материал сложен, стараешься ли ты понять его до конца?
27. Если в начале занятия ты был активным, то остаешься ли ты таким до конца?
28. Столкнувшись с трудностью при понимании нового материала, приложишь ли ты силы, чтобы понять до конца?
29. Считаешь ли ты, что трудный материал лучше бы не изучать?
30. Считаешь ли ты, что в твоей будущей профессии многое из того, что изучается, не пригодится?
31. Считаешь ли ты, что для жизни надо более или менее учить все?
32. Считаешь ли ты, что надо иметь глубокие знания по специальным дисциплинам, а остальные по возможности?
33. Если ты чувствуешь, что у тебя что-то не получается, то пропадает желание учиться?
34. Как ты считаешь: главное - получить результат, неважно, какими способами?
35. При разрешении проблемы или решении трудной задачи ищешь ли ты наиболее рациональный способ?
36. Пользуешься ли при изучении нового материала дополнительными книгами, справочниками?
37. Трудно ли ты втягиваешься в работу и нужны ли тебе какие-либо толчки?
38. Бывает ли так, что в университете учиться интересно, а дома не хочется?
39. Продолжаешь ли ты обсуждать изучавшееся на занятиях, после лекций, дома?
40. Если ты не решил трудную задачу, а можно пойти в кино или погулять, то станешь ли ты решать задачу?
41. При выполнении домашнего задания ты надеешься на чью-либо помощь и не прочь списать у товарищей?
42. Любишь ли ты решать типовые задачи, которые решаются по образцу?
43. Любишь ли ты задания, которые требуют размышления и к которым ты не знаешь как подступиться?
44. Нравятся ли тебе задания, где необходимо выдвигать гипотезы, обосновывать их теоретически.

Результаты изучения мотивации профессиональной деятельности студентов
(методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Соответствие числа опрашиваемых определенному мотивационному комплексу

Мотивационный комплекс				Кол-во студентов	
BM	>	ВПМ	>	ВОМ	39,1% (9)
BM	=	ВПМ	>	ВОМ	8,7% (2)
BM	<	ВПМ	>	ВОМ	30,5% (7)
BM	<	ВПМ	<	ВОМ	6,52% (2)
BM	>	ВОМ	>	ВПМ	4,34% (1)
BM	=	ВПМ	<	ВОМ	4,34% (1)

«Исследование мотивации профессионального обучения» (Каташев В.Г.).

Определение уровня мотивации учения.

Уровень мотивации кол-во студентов	I Низкий уровень	II Средний уровень	III Нормальный уровень	IV Высокий уровень
Баллы				
1	42	36	27	29
2	44	42	34	30
3	48	46	36	37
4	50	42	38	31
5	34	36	32	25
6	34	37	34	34
7	33	38	35	29
8	38	40	37	36
9	37	40	34	35
10	37	40	39	38
11	35	40	37	30
12	39	42	38	41
13	41	42	25	25
14	32	42	33	41
15	28	42	40	35
16	30	42	38	33
17	39	43	38	32
18	34	43	39	35
19	33	45	44	33
20	44	45	28	27
21	38	45	41	23
22	41	45	41	33
23	34	45	36	31
Средний балл по группе	35,5	40,2	38	35,6

Примечание: - преобладающий балл.

Соответствие числа опрошенных данному уровню мотивации.

Уровень мотивации	Кол-во студентов, имеющих данный уровень мотивации
I (низкий) уровень	17,4% (4)
II (средний) уровень	60,9% (14)
III (высокий) уровень	21,75% (5)