

ВЕСТНИК МГППУ.

СЕРИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ».

**MCU JOURNAL
OF MODERN COLLEGE**

№ 4 (12)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2022 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2022
Quarterly**

**Москва
2024**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

- Реморенко И. М.** ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО
председатель
- Рябов В. В.** президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
заместитель председателя
- Геворкян Е. Н.** первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО
заместитель председателя
- Азранат Д. Л.** проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент
заместитель председателя

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Силкин Р. С.** кандидат педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
главный редактор
- Обоева С. В.** кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора
- Блинов В. И.** доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
- Богданова Т. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
- Вачкова С. В.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
- Гриншкун В. В.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, МГПУ (Москва, Россия)
- Иоффе А. Н.** доктор педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
- Исаев Е. И.** доктор психологических наук, профессор, МГППУ (Москва, Россия)
- Ишмуратова Е. М.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (Минск, Беларусь)
- Кепалайте А. П.** кандидат психологических наук, доцент, член Литовской ассоциации психологии А. Адлера, Университет им. Витаутаса Великого (Каунас, Литва)
- Кондаков А. М.** доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, МГПУ (Москва, Россия)
- Кравцов Г. Г.** доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО МГППУ (Москва, Россия)
- Кравцов Л. Г.** кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
- Кудряцев В. Т.** доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
- Левченко И. Ю.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
- Лобжанидзе А. А.** доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
- Львова А. С.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
- Михайлова Н. Н.** доктор педагогических наук, Высшая школа народных искусств (академия) (Москва, Россия)
- Мудрик А. В.** доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
- Найбауэр А. В.** кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
- Потемкина Т. В.** доктор педагогических наук, профессор, НИТУ МИСиС (Москва, Россия)
- Приходько О. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
- Резаков Р. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
- Сергеев И. С.** доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
- Ушакова Е. В.** кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
- Филипович С.** доктор психологических наук, профессор, Университет Нови-Сад (Нови-Сад, Сербия)
- Чозгиян О. П.** кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
- Яковлева И. М.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)

EDITORIAL COUNCIL:

- Remorenko Igor** Rector of Moscow City University, Doctor of Education Sciences, Associate Professor, chairman
Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
- Ryabov Viktor** President of Moscow City University, Doctor of Historical Science, Professor, deputy chairman
Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
- Gevorkyan Elena** First Vice-Rector of Moscow City University, Doctor of Sciences in Economics, deputy chairman
Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
- Agranat Dmitry** Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University, Doctor of Social Sciences, deputy chairman
Associate Professor, Senior Research Fellow (Moscow, Russia)

EDITORIAL BOARD:

- Silkin Roman** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
editor-in-chief
- Oboeva Svetlana** PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
deputy editor-in-chief
- Blinov Vladimir** Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)
- Bogdanova Tamara** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Vachkova Svetlana** Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Grinshkun Vadim** Doctor of Education Sciences, Professor, Full member of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Ioffe Andrei** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Isayev Evgeny** Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)
- Ishmuratova Elena** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, M. Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Belarus)
- Kepalaitė Albina** PhD in Psychology, Associate Professor, Member of Lithuanian Association A. Adler, Vytautas Magnus University in Kaunas (Kaunas, Lithuania)
- Kondakov Alexandr** Doctor of Education Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Kravtsov Gennady** Doctor of Philosophy Sciences, Professor of UNESCO Chair, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
- Kravtsov Lev** PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Kudryavtsev Vladimir** Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Levchenko Irina** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Lobjanidze Alexander** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
- Lvova Anna** Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Mikhailova Natalia** Doctor of Education Sciences, High School of Folk Arts (academy) (Moscow, Russia)
- Mudrik Anatoly** Doctor of Education Sciences, Full member of the Russian Academy of Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
- Naibauer Albina** PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Potemkina Tatiana** Doctor of Education Sciences, Professor, NUST MISIS (Moscow, Russia)
- Prikhodko Oksana** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Resakov Ravil** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Sergeev Igor** Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)
- Ushakova Elena** PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Filipović Sanja** Doctor of Psychology, Professor, University of Novi Sad (Novi Sad, Serbia)
- Chozgiyan Olga** PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Yakovleva Irina** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

Обновление содержания СПО

- Табатадзе Л. М., Кривобородова Е. Ю. Критериальные методы оценивания в системе среднего профессионального образования.....6
- Силкин Р. С. Проектирование содержания дисциплин среднего профессионального образования с учетом профессиональной направленности на примере дисциплины «Основы предпринимательской деятельности»26

Современные технологии подготовки кадров

- Коновалова И. И. Применение практико-ориентированных заданий при изучении анатомии и физиологии человека.....38

Психологическое сопровождение обучающихся

- Кравцов Л. Г. К вопросу о природе, онтогенетическом происхождении и психологических механизмах проектной деятельности.....52

Авторы «Вестника МГПУ. Серия «Современный колледж», 2024, № 4 (12).....71

- Требования к оформлению статей.....73

CONTENTS

Content Update SPO

- Tabatadze L. M., Krivoborodova E. Y. Criteria-based assessment methods in the system of secondary vocational education6
- Silkin R. S. Design of the content of disciplines of secondary vocational education taking into account the professional focus on the example of the discipline «Fundamentals of entrepreneurial activity»26

Modern Technologies of Personnel Training

- Konovalova I. I. Application of practice-oriented tasks in the study of human anatomy and physiology.....38

Psychological Support of Students

- Kravtsov L. G. On the issue of nature, ontogenetic origin and psychological mechanisms of project activity.....52

Authors of the MCU Journal of Modern College, 2024, № 4 (12)

- Requirements for Style of Articles.....73



УДК 377.3.091.26

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-6-25

Л. М. Табатадзе⁽¹⁾, Е. Ю. Кривобородова⁽²⁾

⁽¹⁾ Московский техникум креативных индустрий
им. Л. Б. Красина,
Москва, Российская Федерация
E-mail: tabatadzelm@edu.mos.ru

⁽²⁾ Московский техникум креативных индустрий
им. Л. Б. Красина,
Москва, Российская Федерация
E-mail: el.krivoborodova@mail.ru

Критериальные методы оценивания в системе среднего профессионального образования

Аннотация. В целях опережающей подготовки квалифицированных кадров в системе среднего профессионального образования с учетом постоянно изменяющихся требований рынка труда необходимо использование современных методов как в процессе обучения, так и при оценивании знаний, умений и компетенций обучающихся. В статье приводится сравнительный анализ применения традиционных и критериальных методов оценки, что позволяет сделать вывод о необходимости широкого внедрения более эффективных оценочных процедур, которые способствуют не только повышению качества выполняемых учебных заданий и практико-ориентированных работ, но и формированию профессиональных качеств будущего специалиста.

Цель статьи — продемонстрировать, что критериальные методы оценивания являются инструментом настройки образовательного процесса системы среднего профессионального образования (СПО) на опережающую практико-ориентированную подготовку эффективных кадров, соответствующих актуальным требованиям рынка труда.

Методология и методы: анализ, сопоставление, обобщение.

Научная новизна работы заключается в установлении эффективного влияния критериальных методов оценивания всех видов учебных работ и внеучебной

деятельности обучающихся системы СПО на формирование универсальных, профессиональных компетенций и личностных характеристик будущих специалистов, способных адаптироваться к изменениям производственной среды и новым технологиям.

Основными результатами исследования является демонстрация преимуществ критериальных процедур оценки на всех этапах освоения рабочей программы в системе среднего профессионального образования. Их широкое применение образовательными организациями системы СПО на основе опыта Московского техникума креативных индустрий им. Л. Б. Красина позволит повысить успешность в подготовке квалифицированных кадров для экономики страны.

Ключевые слова: квалифицированные кадры; среднее профессиональное образование; критериальная система оценивания; рейтинг-план.

UDC 377.3.091.26

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-6-25

L. M. Tabatadze⁽¹⁾, E. Y. Krivoborodova⁽²⁾

⁽¹⁾ Moscow College of Creative Industries
named after L. B. Krasin,
Moscow, Russian Federation
E-mail: tabatadzelm@edu.mos.ru

⁽²⁾ Moscow College of Creative Industries
named after L. B. Krasin,
Moscow, Russian Federation
E-mail: el.krivoborodova@mail.ru

Criteria-based assessment methods in the system of secondary vocational education

Abstract. In order to provide advanced training of qualified personnel in the system of secondary vocational education, taking into account the constantly changing requirements of the labor market, it is essential to use modern methods both in the learning process and in the assessment of students' knowledge, skills and competencies. The article provides a comparative analysis of traditional and criteria-based assessment methods leading to the conclusion that there is a need for the widespread implementation of more effective assessment procedures that contribute not only to improving the quality of educational assignments and practice-oriented work, but also to the development of professional qualities of the future specialist.

The purpose of the article is to show that criteria-based assessment methods are a tool for adjusting the educational process of the secondary vocational education system to advanced practice-oriented training of effective personnel that meet modern labor market requirements.

Methods: analysis, comparison, generalization.

The scientific novelty of the work lies in establishing the positive influence of criteria-based methods for assessing all types of academic work and extracurricular activities

of students in the secondary vocational education system on the formation of universal, professional competencies and personal characteristics of future specialists who are able to adapt to new technologies, changes in the production environment.

The main results of the study demonstrate the advantages of criteria-based assessment procedures at all stages of mastering the work program in the secondary vocational education system. Their wide application by other educational organizations in the secondary vocational education system, based on the experience of the Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin, will increase the success in training of qualified and professionally for the country's economy.

Keywords: qualified personnel; secondary vocational education; criteria-based assessment system; rating plan; professional sustainability.

В настоящее время, учитывая экономические условия развития Российской Федерации, потребности общества и государства, в соответствии с федеральным проектом «Профессионалитет» осуществляется комплексная перезагрузка системы среднего профобразования для подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена по всем направлениям общественно полезной деятельности. Поскольку именно данное звено является самым массовым в подготовке практико-ориентированных специалистов, ему отводится ключевая роль в процессе модернизации и развитии экономики страны [4, с. 25].

Подходы к среднему профессиональному образованию (СПО), которое рассматривается исследователями как особый социальный институт, реализующий важные социально-экономические, личностно-профессиональные функции, и является основным драйвером производства [1, с. 51], укрепляются. Актуальная миссия системы СПО — это подготовка таких рабочих, служащих и специалистов среднего звена, которые не только обладают широким диапазоном актуальных жестких навыков, но и могут адаптироваться к актуальным запросам работодателей и разной конъюнктуре рынка труда. Для этого необходимы инструменты гибкой настройки образовательного процесса с учетом изменений требований рынка труда, что позволит обеспечить выпускникам возможность не только работы здесь и сейчас, но и долгосрочной самореализации в выбранной профессиональной сфере [8, с. 23].

Решающее значение для обеспечения качества «Образования имеет объективная и адекватная оценка знаний обучающихся. Закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает важность комплексного подхода к оцениванию, которое должно быть направлено на выявление уровня сформированности компетенций, что позволяет не только оценить текущие достижения студентов, но и определить направления для их дальнейшего развития, способствовать более полному формированию будущего специалиста.

Недостатки традиционных процедур оценивания образовательных результатов

Однако в настоящее время в большей мере в процессе обучения применяются традиционные методы оценивания. Они часто носят субъективный характер и не всегда отражают истинные достижения студентов. Многие исследователи констатируют, что применяемая до сих пор пятибалльная система оценивания остро нуждается в совершенствовании.

В чистом виде оценивание по пятибалльной шкале имеет множество недостатков, основными из которых являются [2, с. 71–72]:

- необъективность оценки, что связано с отсутствием у преподавателя четких критериев оценивания;
- несоответствие самооценки обучающегося и оценки, выставленной преподавателем, что происходит вследствие ее необъективности;
- низкая дифференцирующая способность, ввиду того что пятибалльная система фактически является четырехбалльной, поскольку оценка в два балла уже считается неудовлетворительной;
- отсутствие учета весомости выставляемых оценок в зависимости от трудоемкости выполненных заданий: согласно принятой практике отметки за небольшие ответы по экспресс-опросу, за сложную контрольную работу и трудоемкое практическое задание отражаются одинаковым образом — одной цифрой;
- ограниченность шкалы сверху оценкой «отлично», что не позволяет адекватно оценить исключительные успехи обучающегося;
- отсутствие системы учета не только результата, но и приложенных усилий обучающегося;
- неполнота представления отметками учебных достижений учащегося, то есть динамики прогресса в освоении последующих и более сложных заданий.

Отсутствуют также абсолютно четкие правила вывода итоговых оценок. При подсчете среднего балла даже одна низкая оценка по конкретному заданию, исправленная впоследствии на более высокий результат, ведет к снижению итоговой оценки.

Поиск эффективных оценочных процедур

На страницах журнала Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) специалистами системы образования освещаются различные научно-методические подходы и поиск эффективных оценочных процедур [6, с. 5]. Многие исследователи обращаются к дробным, критериальным и балльно-рейтинговым процедурам оценки, которые являются более объективными,

прозрачными и доступными для всех участников образовательного процесса. Так, дробные оценки имеют место в США и Европе, в частности в Германии, что обеспечивает большую дифференциацию в оценивании учебных результатов [7, с. 6–7]. Опыт применения критериальной системы оценивания зарекомендовал себя в международной практике обучения, в вузах Российской Федерации, при проведении различного рода конкурсов и конференций, а также в некоторых колледжах системы СПО.

В критериальном оценивании используются разнообразные подходы, которые помогают улучшить качество образования в целом. В вузах при переходе на компетентностную модель подготовки специалистов введена балльно-рейтинговая система оценивания образовательных результатов, которая позволяет оценивать результаты обучения студентов в ходе текущего, рубежного контроля освоения учебных модулей и итогового контроля (промежуточной аттестации) освоения дисциплины, а также способствует организации планомерной самостоятельной работы студентов за счет формирования положительной мотивации достижения гарантированного успеха [10, с. 24]. Оценивание осуществляется в виде баллов, которые дифференцированно начисляются за различные виды деятельности по принятым критериям на лекциях, семинарах, практических занятиях, контрольных работах, самостоятельных работах и т. п.

Анализ применения балльно-рейтинговой системы в различных вузах показал, что в каждом вузе используются свои методики определения количества баллов за различные виды работ, но при этом применяются схожие подходы к определению итоговой оценки в зависимости от количества баллов, набранных студентами в течение семестра [3, с. 99]. Чаще всего используют стобалльную шкалу оценивания по рейтинг-плану и критерии перевода баллов в пятибалльную шкалу для формирования итоговой оценки.

Понятность и измеримость сформированных критериев позволяет более точно и справедливо оценивать образовательные результаты обучения и достижений обучающихся. Критерии должны разрабатываться экспертами в соответствующей области, учитывать специфику оценивания различных видов учебных работ в соответствии с учебным планом, основной образовательной программой, рабочими программами учебных дисциплин и календарно-тематическими планами, такими как: учебные задания, лабораторно-практические работы, курсовые проекты, виды государственной итоговой аттестации (ГИА): демонстрационный экзамен (ДЭ), выпускная квалификационная работа (ВКР), а также конкурсные работы, защита портфолио и др.

При правильном формировании критериев и их значимости критериальная система оценки может значительно повысить качество образования, делая его более структурированным и ориентированным на результат.

Критериальные методы введены и при оценке результатов демонстрационных экзаменов в рамках ГИА. Процедура оценивания демонстрационного экзамена осуществляется членами экспертной группы по стобалльной системе в соответствии с требованиями, изложенными в комплекте оценочных документов (КОД) и оценочных материалов (ОМ), с учетом специфики вида профессиональной деятельности.

Балльно-рейтинговая система оценивания учебных дисциплин

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹ предоставляет право образовательной организации самостоятельно определять систему оценивания. В Московском техникуме креативных индустрий им. Л. Б. Красина имеется положительный опыт использования критериальных методов при оценивании образовательных результатов по программам учебных дисциплин, ВКР в рамках ГИА, а также при проведении ежегодной научно-практической конференции студентов.

В техникуме до 2023/24 учебного года обучались студенты по следующим специальностям:

- «Издательское дело» (ФГОС СПО 42.02.02);
- «Дизайн (по отраслям)» (ФГОС СПО 54.02.01);
- «Полиграфическое производство» (ФГОС СПО 29.02.06);
- «Производство изделий из бумаги и картона» (ФГОС СПО 29.02.07).

По каждому учебному курсу преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин, кроме рабочей программы, в учебно-методическом комплексе в соответствии с календарно-тематическим планом разрабатывают рейтинг-план.

Рейтинг-план содержит два уровня: общие позиции, применяемые при оценивании различных видов заданий (см. табл. 1), и порядок начисления баллов по изучаемым темам учебной дисциплины (см. табл. 2).

В таблице 1 представлен уровень рейтинг-плана для студентов специальности «Дизайн (по отраслям)» выпускного курса по дисциплине «Основы управления качеством» с *общей информацией*: название преподаваемой дисциплины, Ф. И. О. преподавателя, номер учебной группы, номер семестра, количество аудиторных часов и часов самостоятельной работы, форма промежуточной аттестации; а также *общие правила начисления и снижения баллов*, по которым отдельно в фонде оценочных средств прописаны конкретные прозрачные критерии оценивания всех видов учебных заданий и контрольно-проверочных работ для формирования итоговой оценки по дисциплине в рамках промежуточной аттестации (зачета / дифференцированного зачета / экзамена).

¹ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Таблица 1

**Общие позиции рейтинг-плана оценивания
по дисциплине «Основы управления качеством»**

Дисциплина	МДК 03.03 «Основы управления качеством»
Преподаватель	.....
Группа	43Д3-20
Семестр	2-й семестр 2023/24 учебного года
Форма ПА	Зачет (дифференцированный)
Число часов аудиторных	48
Число часов самостоятельной работы	24

№	Компоненты оценивания	Общие правила оценивания	Минимальное кол-во баллов	Максимальное кол-во баллов
1	Баллы ставятся	• За посещение уроков «Разговоры о важном»	10 за 100 % 8 за 75 % 6 за 50 % 4 за 30 %	2 за 15 % и ниже
		• очное посещение занятий в соответствии с установленным расписанием (или дистанционных, если они предусмотрены расписанием): за каждое занятие по данной дисциплине	0	1
		• активную работу на каждом занятии, включенность в обсуждение, ответы на вопросы преподавателя	0	1
		• выполнение каждой практической работы (ПР) в течение 14 дней после завершения на занятии	6	10
		• выполнение каждого задания по самостоятельной работе (СР) в течение 14 дней после выдачи	6	10
		• результаты каждой контрольной работы (КР) по темам (возможно, в виде кроссвордов, опросов и т. п.)	6	10
		• каждое выступление на занятии с презентацией (возможно, с реферативным сообщением)	6	10
2	Баллы снижаются	• За неполный объем выполненных заданий по ПР, СР, КР	1	4
		• недостаточный уровень качества выполнения заданий по предъявляемым требованиям	1	4

№	Компоненты оценивания	Общие правила оценивания	Минимальное кол-во баллов	Максимальное кол-во баллов
3	Баллы снимаются	<ul style="list-style-type: none"> За невыполнение домашних заданий к установленному сроку (незнание теоретического материала); баллы вычитаются из общей суммы баллов по дисциплине 	0	1
		<ul style="list-style-type: none"> отсутствие ранее выданных текстовых заданий к практическим работам, неподготовленность к предстоящей работе (отсутствие необходимых инструментальных средств типа карандаша, ручки, линейки, которые необходимы для выполнения работы) 	0	1
4	Обязательные требования	<ul style="list-style-type: none"> Должна быть выполнена хотя бы одна практическая работа по каждой из тем (1–3) и хотя бы одна самостоятельная работа из трех, включенных в план, и пройден итоговый контрольный опрос 		

Таблица 2

**Общая форма рейтинг-плана
по дисциплине «Основы управления качеством»**

№	Темы дисциплины			Минимальное кол-во баллов	Максимальное кол-во баллов
	Номер и вид занятия	Вид задания	Вид отчетности		
1	Тема 1. Качество как комплексная характеристика промышленной продукции			30	57
2	Занятие 1. Лекция Проверка входных знаний по дисциплине	Решение кроссворда по определению основных понятий дисциплины «Основы стандартизации, сертификации, метрологии»	Результат решения кроссворда	6	10
			За очное присутствие	0	1
3	Занятие 2. Комбинированная лекция Качество как комплексная характеристика промышленной продукции	Усвоение нового материала на основе лекции	Ответы на вопросы преподавателя при обсуждении материала лекции	0	1
			За очное присутствие	0	1

№	Темы дисциплины			Минимальное кол-во баллов	Максимальное кол-во баллов
	Номер и вид занятия	Вид задания	Вид отчетности		
4	Занятие 3. ПР1 Изучение структурной системы потребительских показателей качества (ПК) промышленной продукции. Понятие комплексных и единичных ПК	Выполнение ПР 1. Разработка системы потребительских показателей качества дизайнерского продукта в соответствии с темой ВКР на основе представленной схемы ПК для дизайнерской продукции	Выполнение ПР 1 и представление отчета (текстовый вариант или электронный вариант) в соответствии с выданным заданием.	6	10
			За очное присутствие	0	1
5	Выдача СР 1 Разработка дизайнерской схемы показателей качества к основному предмету проектирования по теме ВКР	—	Представление графической схемы в виде слайда презентации (текстовый вариант или электронный вариант).	6	10
			Презентация, выступление на занятии	6	10
6	.....	.....	.....	.....	.....
7	Тема 2. Количественная оценка показателей качества полиграфической продукции			21	42
8	.....	.....	.....	.....	.....
9	Тема 3. Гармоничные пропорции в дизайне. Изучение систем пропорционирования			15	32
10	.....	.....	.....	.....	.....
11	Тема 4. Характеристика систем менеджмента качества			21	56
12	.....	.....	.....	.....	.....
13	Занятие 24	Зачет	Итоговый письменный опрос.	6	10
			За очное присутствие	0	1
14	Всего максимально				208
15	Отлично				100–208
16	Хорошо				76–99
17	Удовлетворительно				50–75

Максимально возможное число баллов = (Тема 1 + Тема 2 + Тема 3 + Тема 4)* + (итоговая КР) + (за посещение уроков о важном) = 57 + 42 + 32 + 56 + 11 + 10 = 208 (баллов).

Примечание: * — включены баллы за посещение каждого очного занятия и за выполнение добровольных заданий.

В таблице 2 дан *пример конкретного состава видов занятий и заданий* по данной учебной дисциплине: названия изучаемых тем в пределах курса; виды и специфика проводимых занятий: лекция, комбинированная лекция, комбинированное занятие, деловая игра, практическое занятие, практическая работа, самостоятельная работа, экспресс-опрос, контрольная работа и т. п.

По каждому из видов занятий:

- прописаны специфические аспекты его проведения: допустимая форма участия (очная и/или дистанционная/заочная); формат представления результатов (очное выступление на занятии и/или онлайн-отчет); формат проведения контрольных опросов (очное присутствие на занятии и/или онлайн-ответы); сроки сдачи каждого вида заданий; максимальное и минимальное количество баллов по каждому виду задания; поощрительные виды заданий, выполняемые по желанию студента по изучаемым темам;

- предусмотрены дополнительные баллы, мотивирующие студентов посещать критически важные занятия («Разговоры о важном», которые помогают формировать социально значимую роль профессионального воспитания обучающихся);

- определены правила выставления итоговой оценки: соответствие общего количества набранных баллов пятибалльной оценочной шкале. Приводится расчет максимально возможного количества баллов в соответствии с изучаемыми темами, учебными заданиями, возможными инициативами со стороны студентов.

Опыт использования рейтинг-планов в Московском техникуме креативных индустрий имени Л. Б. Красина позволяет сделать следующие выводы. Студентам в начале курса понятен объем учебных заданий и система их оценивания: четкие критерии для начисления баллов по каждому виду заданий, что делает процесс оценивания более прозрачным и объективным. Это позволяет планировать индивидуальные образовательные результаты и выстраивать индивидуальную траекторию обучения, что способствует развитию навыков самоорганизации и ответственности. Поскольку итоговая оценка выстраивает студентов по рейтингу в зависимости от набранных баллов, создается конкурентная среда, в которой каждый стремится занять более высокое место в рейтинге и быть в нем лидером.

Рейтинг-план позволяет гибко учитывать и оценивать различные формы активности и достижения студентов. Каждый вид деятельности: участие в обсуждении материала лекции, дискуссиях по изучаемой теме; выполнение дополнительных заданий (разработка кроссворда по новым понятиям дисциплины, выступление с рефератом, подготовка презентации по изученному материалу, выполнение задания в большем объеме и т. п.); досрочная сдача результатов и т. д. — оценивается дополнительными баллами, в том числе и очное присутствие на занятиях, что способствует мотивации обучающихся активно участвовать в учебном процессе.

Таким образом, балльно-рейтинговая система по учебным дисциплинам в совокупности с критериальной оценкой конкретных видов заданий позволяет повысить самостоятельность студентов в планировании учебной деятельности и способствует своевременному прохождению промежуточной аттестации, вследствие чего остается значительно меньший процент задолженностей по изучаемым дисциплинам.

Критериальная оценка выпускных квалификационных работ

В Московском техникуме креативных индустрий имени Л. Б. Красина начиная с 2016/17 учебного года введен системный подход для выполнения ВКР. Все ВКР носят проектный характер с элементами исследования и анализа и выполняются по запросам работодателей сферы креативных индустрий, московской системы образования либо социальных учреждений [9, с. 82].

В пределах последнего года обучения выпускники выполняют профессиональную разработку в направлении изучаемой специальности или на стыке направлений обучения. Учитывая перечень специальностей, по которым обучаются студенты в техникуме, основными заказчиками на решение задач в рамках ВКР являются:

– по специальности «Издательское дело»: издательства «Просвещение», «Красная звезда», «ЭКСМО», «АСТ», «Аквилегия М», «Бомбора», «Абрикобукс», «Целлюлоза», Учебно-методический центр ЖДТ и др.;

– по специальностям «Печатное дело», «Производство изделий из бумаги и картона»: полиграфические предприятия «Профиком», «Пушкинская площадь», «Дельта Принт Т», «ИСРАТЭК», «Хатбер-М», «АртСервисдизайн», типография Большого театра России, рекламно-производственная компания «АлексПринт», «Мой особый центр “Семь-Я”», Институт востоковедения РАН и др.;

– по специальности «Дизайн (по отраслям)»: Институт востоковедения РАН, Музей С. Есенина, федеральный проект госпитальных школ России «УчимЗнаем», «Мой особый центр “Семь-Я”», школы Москвы № 1375, 499, 643, 508, Дворец детского творчества «Воробьевы горы», школа «Перспектива», развивающий центр «Вдохновение», центр поддержки и развития социальных проектов «Контуры возможностей», а также издательства «Просвещение», «ЭКСМО», «АСТ», «Целлюлоза» и др.

Для формирования запросов в техникуме проводятся круглые столы преподавателей — руководителей ВКР с работодателями, выездные встречи на предприятиях и в заинтересованных организациях; регулярно организуются

экскурсии учащихся на производственные предприятия; приглашаются руководители и сотрудники кадровой службы различных организаций сферы креативных индустрий для встречи с выпускниками техникума.

На основе запросов происходит формирование практико-ориентированных тем ВКР с заключением договора, результатом которой должна быть проектная/исследовательская разработка с прикладным результатом, готовым для внедрения, и передачей его заказчику по акту передачи.

Работа над подготовкой ВКР в техникуме осуществляется системно в течение всего выпускного учебного года (рис. 1).



Рис. 1. Пример дорожной карты процесса подготовки ВКР в 2023/24 учебном году

Для студентов проводятся обучающие лекции по подготовке ВКР, на которых освещаются вопросы: структура выпускной квалификационной работы, наличие ее обязательных позиций; требования к аналитической и практической компонентам работы, стилю написания; правила оформления текста, графической части и источников; регламент защиты; подготовка доклада, представление презентации. Создана информационная среда с презентациями, записями лекций на портале техникума, в обучающей среде дистанционного обучения moodle.ru. Специально для выпускников написано учебное пособие «Подготовка и защита выпускных квалификационных работ», в котором представлены основные требования по всем этапам подготовки ВКР [5, с. 3–8] и большое количество реализованных практических разработок, выполненных студентами техникума в рамках ВКР по заказам сторонних организаций.

Главными контрольными этапами для выпускников являются: защита темы ВКР, первичные слушания и предзащита. В апреле до предзащиты у студентов имеется возможность доложить основные результаты выполнения ВКР на молодежной научно-практической конференции, экспертами которой являются

работодатели и представители профессиональной сферы, и тем самым получить апробацию своих разработок.

Такой системный подход к подготовке и выполнению ВКР (рис. 2) способствовал положительной динамике оценок выпускников, количество которых с 2016/17 учебного года варьировалось от 170 до 230 чел.

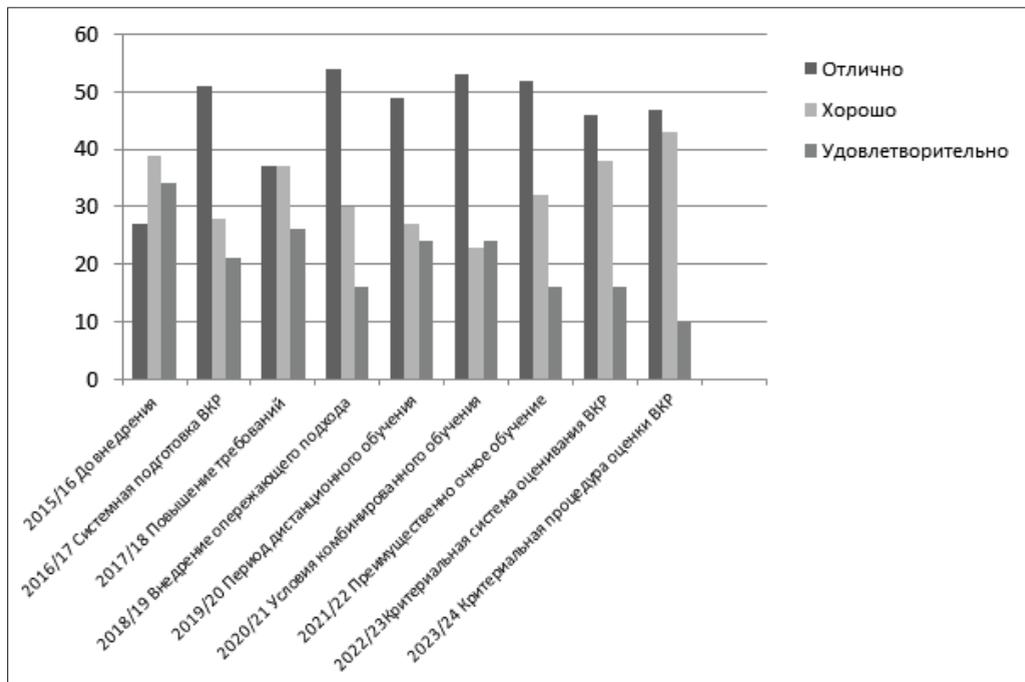


Рис. 2. Изменение структуры оценок по итогам защит ВКР за период с 2016/17 по 2023/24 учебный год с применением системной подготовки

Стоит обратить особое внимание на новую критериальную систему оценивания ВКР, которая была введена в техникуме в 2022/23 учебном году. В связи с пожеланиями работодателей о необходимости формирования таких качеств выпускников, как ответственность за результат, своевременность выполнения рабочих заданий, способность адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды, коммуникативные навыки (умение общаться с руководством, коллегами и заказчиками), критическое мышление, проявление стремления к овладению полипрофессиональными навыками и др., администрацией техникума принято решение о создании прозрачной системы оценивания ВКР и процесса ее подготовки студентами, которая включает в себя критерии, позволяющие контролировать вышеперечисленные требования работодателей в процессе последовательной, ритмичной работы над задачами ВКР и являются принципиально важными для своевременного получения практически значимого результата.

Совокупность критериев включает в себя три блока, в каждом блоке представлено по три комплексных критерия, имеющих определенную весомость, определяющих их значимость в общей структуре (см. коэффициент значимости в таблице 3 в долях от 1, отражающей 100 %).

Таблица 3

**Критерии оценки ВКР
для специальности «Дизайн (по отраслям)»**

№	Критерий	Оценка (по 5-балльной шкале)	Коэффициент значимости	Перевод в доли от 5-балльной оценки	Источник оценки	Весомость блока
1	Средний балл по специальным дисциплинам	5	0,3	1,5	Учебная часть	45 % Оценивается до защиты ВКР
2	Соблюдение графика выполнения ВКР	5	0,1	0,5	Руководители ВКР (отзыв)	
3	Участие в конференции техникума	5	0,05	0,25	Руководители ВКР (отзыв)	
4	Нормоконтроль	5	0,1	0,5	Члены ГЭК	35 % Оценка непосредственно ВКР
5	Содержание ВКР	5	0,1	0,5	Члены ГЭК	
6	Практический результат	5	0,15	0,75	Члены ГЭК, руководители ВКР	
7	Доклад	5	0,07	0,35	Члены ГЭК	20 % Защита ВКР
8	Презентация	5	0,08	0,4	Члены ГЭК	
9	Ответы на вопросы	5	0,05	0,25	Члены ГЭК	
Итого		–	$\Sigma = 1$	$\Sigma = 5$	–	$\Sigma = 100 \%$

Блок 1. Оценивание процесса работы над задачами ВКР (45 %). Выполнение ВКР является завершающим этапом освоения основной образовательной программы по обучаемой специальности, когда студенты при решении реальной профессиональной задачи должны применить владение общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, а также проявить навыки самостоятельной работы, поэтому данный блок предусматривает: средний балл по специальным дисциплинам (30 %, или 0,3). С учетом пожеланий представителей профессиональной сферы о своевременности выполнения рабочих задач и заданий оценивается своевременность выполнения задач ВКР согласно календарному графику.

В оценочную шкалу переводятся позиции специально разработанной формы отзыва руководителя ВКР, в которой отражается своевременность и результативность этапов работы выпускника в процессе выполнения ВКР (10 %), в том числе и отчетность на контрольных этапах (см. рис. 1).

Важное значение имеет апробация результатов ВКР, поэтому в число критериев входит участие выпускников в молодежной научно-практической конференции (5 %), которая ежегодно проводится в техникуме с приглашением в качестве экспертов представителей профессиональной сферы из числа партнеров техникума и работодателей. По результатам представления своих разработок ряд выпускников получает коммерческие предложения.

Блок 2. Оценивание содержательной части ВКР (включающей в себя процесс создания заданного продукта, соблюдение требований к его описанию), *практического результата и его значимости* осуществляется членами государственной экзаменационной комиссии и рецензентом (ГЭК) и составляет 35 %. Описание содержательной части ВКР (то есть диплома) с использованием научного/академического стиля изложения, а также правильное его оформление (согласно рекомендуемым ГОСТ) составляет 10 %, или 0,1. С бурным развитием генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) имеется опасность излишнего использования его возможностей при написании теоретической части ВКР, поэтому непременным условием подготовки текста является отсутствие плагиата.

Приоритетное значение имеет практически значимый результат работы (15 %), который готов к реализации и может быть передан заказчику для внедрения в соответствии с заключенным договором по акту передачи. Учет большого числа требований, сформулированных в техническом задании заказчика для решения конкретной профессиональной задачи, а также специфических условий конкретного производства делает невозможным использование ГИИ для создания конечного варианта практической разработки без значительного участия в процессе ее создания самого выпускника.

Каждый крупный критерий в представленной системе оценивания имеет свои индикаторы, известные как студентам, их руководителям, так и членам ГЭК. Например, оценивание практической части ВКР для студентов специальности «Дизайн (по отраслям)» включает в себя:

- *эстетические показатели:*
 - оригинальность идеи, творческая самобытность, художественная выразительность;
 - целостность композиционного решения проекта: гармония восприятия типографики, цветового решения;
- *технические показатели:*
 - точное соответствие техническому заданию (ТЗ), целевой аудитории, соответствие разработки базовому объему ВКР;

- функциональность, с учетом эргономических, экономических показателей, учет нормативно-технической документации (НТД);
- грамотность разработки оригинал-макетов, завершенность, готовность к реализации (по представленным элементам дизайн-продукции).

Блок 3. Выступление студента на защите ВКР имеет вес 20 %. В этой сумме 7 % отводится на оценку доклада, 8 % — презентации и только 5 % — ответам на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии, так как учитываются психологические аспекты волнения выпускников. Для преодоления психологического барьера перед публичными выступлениями студентов три раза на контрольных этапах заслушивают члены внутренних экзаменационных комиссий (см. дорожную карту подготовки ВКР на рисунке 1).

С критериями оценивания проектно-исследовательских разработок студенты знакомятся и в процессе участия в молодежной научно-практической конференции техникума «Пространство открытых идей и креативных решений», которые разработаны дифференцированно: для написания статьи (заочное участие в первом этапе конференции) и для выступления с докладом (очное участие во втором этапе). В таблице 4 представлены критерии оценивания докладов участников экспертами конференции. Весомость оценочных показателей за каждую позицию выражена величиной максимально возможного балла.

Таблица 4

Критерии оценивания выступлений
участника _____ Ф. И. О. _____

№ п/п	Критерии оценивания	Максимальная оценка	Оценки экспертов						
			1	2	3	4	5	6	7
1	Актуальность исследования/разработки								
1.1	Важность рассматриваемой темы в целом (обозначена проблема), присутствует цель	4,0							
1.2	Своевременность решения проблемы (задачи), <i>выполнение исследования/разработки по заказу</i>	5,0							
2	Новизна идей и подходов								
2.1	Присутствует новизна идеи, имеется новый взгляд на проблему	5,0							
2.2	Отражается в докладе, какими методами решались задачи	3,0							

№ п/п	Критерии оценивания	Макси- мальная оценка	Оценки экспертов						
			1	2	3	4	5	6	7
3	Структурная целостность исследования/разработки, прикладное значение								
3.1	Соблюдение структурного построения доклада: изложение актуальности, цели; подходов к решению практической части; освещение путей получения результатов (не менее 60 % от всего объема) и заключения	5,0							
3.2	Наличие <i>собственнолично</i> проведенных <i>глубокого</i> анализа/исследований/разработок, имеющих прикладное значение	5,0							
3.3	Степень завершенности разработок: практической (возможно, и теоретической) значимости	5,0							
4	Соблюдение требований к оформлению презентации								
4.1	Гармоничность дизайна (цветового решения, композиционного решения слайдов, используемых шрифтов)	5,0							
4.2	Эргономичность (четкость предоставления информации), <i>отсутствие избыточного текста, ошибок, опечаток</i>	5,0							
4.3	Использование инфографики, рисунков, данных, демонстрирующих ход исследований/разработок и отражающих результаты	3,0							
5	Научность доклада								
5.1	Использование профессионального языка предметной области. Отсутствие изложения от первого и второго лица, риторики, рассуждений, речевых ошибок	4,0							
5.2	Аргументированные ответы на вопросы с применением профессиональной терминологии	3,0							
Итого, суммарный балл		52							

Таким образом, использование критериальных методов оценивания различных видов заданий, выполняемых в рамках освоения программ учебных дисциплин системы СПО, на этапе защит выпускных квалификационных работ и в мероприятиях внеучебной деятельности студентов демонстрирует безусловное их преимущество вследствие повышения активности самих студентов в формировании итоговых оценок. Четкие критерии оценивания выполняемых учебных и практических видов работ способствуют:

- прозрачности и объективности выставляемых оценок для всех участников образовательного процесса;
- фиксации не только результатов работы, но и прогресса в прилагаемых усилиях к его достижению;
- формированию индивидуальных образовательных траекторий с достижением прогнозируемых результатов;
- повышению мотивации студентов к систематической и ритмичной аудиторной и самостоятельной работе;
- стимулированию к самостоятельному поиску материалов, научно-исследовательской и проектной деятельности;
- достижению законченных практико-ориентированных результатов работ, выполняемых в точном соответствии с требованиями показателей качества в учебном или техническом задании;
- повышению ответственности за практическую реализацию разрабатываемого или производимого итогового продукта;
- развитию самостоятельности мышления, способностей к самооценке как к средству самоконтроля и саморазвития;
- стремлению к лидерству в достижении наивысших позиций в рейтинге студентов.

Именно поэтому в техникуме наблюдается тенденция повышения количества трудоустроенных выпускников по выбранной специальности; более активного участия экспертов профессиональной сферы в научно-практической конференции, где они знакомятся с результатами разнообразных креативных и практических разработок студентов; большего числа запросов на решение реальных профессиональных задач, реализуемых в ВКР, а также благодарственных писем за их решение.

Опыт применения критериальных процедур оценки Московским техникумом креативных индустрий им. Л. Б. Красина служит примером более широкого их применения в системе СПО в целях формирования универсальных, профессиональных, междисциплинарных и метапрофессиональных компетенций будущих специалистов, которые в большей мере соответствуют запросам рынка труда и могут адаптироваться и стабильно работать по выбранной специальности в условиях изменяющейся профессиональной среды, несмотря на существенное влияние факторов технологического прогресса.

Список источников

1. Баканова И. Г., Капустина Л. В. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения [Электронный ресурс] // Концепт. 2022. № 4 (апрель). С. 50–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-sovremennoy-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 19.10.2024).
2. Воронов В. В. Недостатки пятибалльной системы оценивания. Современная система оценивания в средней школе [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 71–74. URL: https://vestnik.yvspu.org/releases/2010_2bg/19.pdf (дата обращения: 19.10.2024).
3. Зайцева Н. А. Балльно-рейтинговая система: особенности и практика применения [Электронный ресурс] // Современные проблемы сервиса и туризма. 2011. № 4. С. 98–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-osobennosti-i-praktika-primeneniya/viewer> (дата обращения: 19.10.2024).
4. Зейналова И. Д. Среднее профессиональное образование на современном этапе [Электронный ресурс] // Вестник социально-педагогического института. 2014. № 4 (12). С. 24–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/srednee-professionalnoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape/viewer> (дата обращения: 19.10.2024).
5. Кривобородова Е. Ю., Табатадзе Л. М. Подготовка и защита выпускных квалификационных работ: учеб. пособие. М.: КноРус, 2024. 184 с.
6. Решетникова О. А. Основные направления научно-методической деятельности Федерального института педагогических измерений [Электронный ресурс] // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 5–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-nauchno-metodicheskoy-deyatelnosti-federalnogo-institut-pedagogicheskikh-izmereniy/viewer> (дата обращения: 19.10.2024).
7. Соболев С. К. Рейтинговая система оценки знаний: общие принципы и выбор параметров [Электронный ресурс] // Инженерный журнал: наука и инновации. 2014. Вып. 1. С. 1–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reytingovaya-sistema-otsenki-znaniy-obschie-printsipy-i-vybor-parametrov> (дата обращения: 19.10.2024).
8. Табатадзе Л. М. Проблемы подготовки кадров в условиях неопределенности на примере Московского техникума креативных индустрий имени Л. Б. Красина // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2024. № 1 (9). С. 19–33.
9. Табатадзе Л. М., Кривобородова Е. Ю. Опережающий подход в организации подготовки обучающихся к Государственной итоговой аттестации [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (47). С. 75–87. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/04/1658.pdf> (дата обращения: 19.10.2024).
10. Шехонин А. А., Тарлыков В. А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 22–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya/viewer> (дата обращения: 19.10.2024).

References

1. Bakanova, I. G., & Kapustina, L. V. (2022). Challenges to the modern system of secondary vocational education and ways to solve them. *Concept*, 4 (April), 50–64. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-sovremennoy-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya>
2. Voronov, V. V. (2010). Disadvantages of the five-point assessment system. Modern assessment system in secondary school. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2, 71–74. (In Russ.). Retrieved from https://vestnik.yspu.org/releases/2010_2bg/19.pdf
3. Zaitseva, N. A. (2011). Point-rating system: features and application practice. *Modern problems of service and tourism*, 4, 98–105. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-osobnosti-i-praktika-primeneniya/viewer>
4. Zeynalova, I. D. (2014). Secondary vocational education at the present stage. *Bulletin of the Socio-pedagogical institute*, 4(12), 24–27. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/srednee-professionalnoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape/viewer>
5. Krivoborodova, E. Yu., & Tabatadze, L. M. *Preparation and defense of final qualification works: a tutorial*. Moscow: KnoRus. 184 p. (In Russ.).
6. Reshetnikova, O. A. (2016). Main directions of scientific and methodological activities of the Federal Institute of Pedagogical Measurements. *Pedagogical measurements*, 1, 5–8. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-nauchno-metodicheskoy-deyatelnosti-federalnogo-instituta-pedagogicheskikh-izmereniy/viewer>
7. Sobolev, S. K. (2014). Rating system for knowledge assessment: general principles and choice of parameters. *Engineering journal: science and innovation, issue 1*, 1–14. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/rejtingovaya-sistema-otsenki-znaniy-obschie-printsipy-i-vybor-parametrov>
8. Tabatadze, L. M. (2024). Problems of training personnel in conditions of uncertainty on the example of the Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin. *MCU Journal of Modern College*, 1(9), 19–33. (In Russ.).
9. Tabatadze, L. M., & Krivoborodova, E. Yu. (2019). An advanced approach to organizing the preparation of students for the State Final Certification. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(47), 75–87. (In Russ.). Retrieved from <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/04/1658.pdf>
10. Shekhonin, A. A., & Tarlykov, V. A. (2011). Point-rating system for assessing learning outcomes. *Higher education in Russia*, 6, 22–29. (In Russ.). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya/viewer>

УДК 377.3.016:338.45

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-26-37

Р. С. Силкин

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: silkinrs@mgpu.ru

Проектирование содержания дисциплин среднего профессионального образования с учетом профессиональной направленности на примере дисциплины «Основы предпринимательской деятельности»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной направленности дисциплин общепрофессионального цикла (ОПЦ) образовательных программ среднего профессионального образования (СПО). На основании изучения содержания программ колледжей Москвы и их учебно-методического обеспечения делается вывод о том, что до настоящего времени отсутствует единый подход к обеспечению профессиональной ориентированности этих дисциплин, в первую очередь социальной, гуманитарной, экономической направленности. Для решения данной проблемы на примере дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» разработана теоретическая модель, позволяющая формировать профессионально направленное содержание в зависимости от конкретной основной профессиональной образовательной программы.

Методология и методы: анализ научно-педагогической литературы, нормативных документов; анализ функционирования образовательных организаций СПО.

Основные результаты исследования: проведен анализ структуры и содержания в различных образовательных программах СПО, выявлены общие дефициты их профессиональной направленности, разработана теоретическая модель содержания дисциплины с учетом профессиональной направленности.

Научная новизна: разработана теоретическая модель содержания дисциплины с учетом профессиональной направленности, которая может быть использована при проектировании структуры и содержания рабочих программ различных специальностей.

Практическая значимость: результаты научной работы использованы при разработке учебно-методических комплектов основных профессиональных образовательных программ колледжей Москвы.

Ключевые слова: профессиональная направленность; среднее профессиональное образование; предпринимательская деятельность.

UDC 377.3.016:338.45

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-26-37

R. S. Silkin

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: silkinrs@mgpu.ru

**Design of the content
of secondary vocational education disciplines
taking into account the professional focus
using the example of the discipline
«Fundamentals of Entrepreneurial Activity»**

Abstract. The article is devoted to the current problem of the professional orientation of the disciplines of the general professional cycle (GPC) of educational programs of secondary vocational education (SVE). Based on the study of the content of the programs of Moscow colleges and their educational and methodological support, it is concluded that to date there is no unified approach to ensuring the professional orientation of these disciplines, primarily social, humanitarian, economic orientation. To solve this problem, using the example of the discipline «Fundamentals of Entrepreneurship», a theoretical model has been developed that allows for the formation of professionally oriented content depending on a specific basic vocational educational program.

Methodology and methods: analysis of scientific and pedagogical literature, regulatory documents; analysis of the functioning of educational organizations of secondary vocational education.

Main results of the study: an analysis of the structure and content in various educational programs of SVE was carried out, common deficiencies in their professional orientation were identified, a theoretical model of the content of the discipline was developed taking into account the professional orientation.

Scientific novelty: A theoretical model of the discipline content has been developed taking into account the professional focus, which can be used in designing the structure and content of work programs for various specialties.

Practical significance: the results of the scientific work have been used in developing educational and methodological kits for the main professional educational programs of colleges in Moscow.

Keywords: professional focus; secondary vocational education; entrepreneurial activity.

Обеспечение профессиональной направленности дисциплин СПО, не входящих непосредственно в профессиональные модули, является актуальным для отечественного образования на протяжении многих десятилетий. Осознание того, что преподавание основ наук в системе профессионально-технического образования должно иметь прикладной характер, быть опосредовано будущей профессиональной деятельностью, существовало в отечественной профессиональной педагогике и развивалось в трудах С. Я. Батышева [3], М. И. Махмутова [8] и других исследователей. Авторы выделяли профессиональную направленность дисциплин в качестве отдельного принципа профессионального образования, указывая на то, что современный рабочий должен понимать прикладной характер науки, уметь видеть ее отражение в своей будущей профессиональной деятельности, принимать ее основные положения на практике.

В частности, по мнению М. И. Махмутова, принцип профессиональной направленности обучения в начальном профессиональном образовании заключается «в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и в то же время успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности будущего рабочего. Педагогическими средствами, служащими для реализации профессиональной направленности преподавания, являются как элементы содержания обучения, в частности характер иллюстративного материала для раскрытия программных тем, способы его структурирования, так и некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения» [8, с. 18].

При этом содержание общепрофессиональных дисциплин отдельно не обсуждалось, долгое время подразумевалось, что их суть и содержание уже обеспечивают профессиональную направленность, может быть чуть более широкую, чем дисциплины профессионального цикла.

В последующие периоды к вопросу профессиональной направленности дисциплин основных профессиональных образовательных программ авторы возвращались неоднократно, указывая в том числе на определенные проблемы с реализацией такого подхода [5–6, 10]. Например, в учебном пособии Н. А. Башмакова «Математика. Книга для преподавателя» в авторском вступлении отмечает: «Прикладная направленность... задач состоит не в том, что их формулировки насыщаются “производственным” содержанием. Главный упор делается на выделение важнейших стилевых особенностей, которые встречаются в приложениях... Ситуации, которые можно назвать прикладными, профессиональными, производственными, требуют для своего описания информацию, находящуюся вне математики. Нецелесообразно включать в задачи специальные сюжеты, не знакомые в деталях каждому человеку... Выбор сюжета и объем работы с ним должен зависеть от профессиональной направленности обучения, подготовки преподавателя и обучающихся» [4, с. 3].

Общие проблемы профессиональной ориентированности среднего профессионального образования рассматривались в целом ряде работ исследователей и практиков. В том числе в результате большой коллективной работы Министерством просвещения Российской Федерации в 2021 году была разработана и утверждена Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования [2].

В документе, в частности, отмечается необходимость включения в дисциплины прикладных модулей, соответствующих профессиональной направленности, интеграции содержания общеобразовательных учебных предметов с дисциплинами общепрофессионального цикла и профессиональными модулями, формирование практических навыков, связанных с профессиональной деятельностью на этапе изучения общеобразовательного цикла.

К настоящему времени в профессиональных образовательных организациях (ПОО) накоплен значительный опыт по обновлению содержания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности. Так, Институтом развития профессионального образования осуществляется проект по разработке и внедрению методик преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования, разработаны и апробированы программы по дисциплинам («Биология», «География», «Иностранный язык», «Информатика», «История», «Литература», «Математика», «Обществознание», «Русский язык», «Основы безопасности и защиты Родины», «Физика», «Физическая культура», «Химия»)¹.

Одновременно с этим в рамках проекта Москвы «Разработка концепции методологии и методик профессионального образования, учебно-методических комплектов по программам СПО» при анализе тематической и содержательной составляющих дисциплин общепрофессионального цикла различных ПОО было выявлено, что в настоящее время дисциплины по таким направлениям, как предпринимательская деятельность, правовое регулирование профессиональной деятельности, психология делового общения не имеют достаточной профессиональной направленности, хотя и заявляются таковыми.

Среди общих замечаний выделены следующие:

1. Содержание указанных дисциплин никак не связано с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, отсутствуют какие-либо примеры, кейсы, отсылки к профессиональной области.

2. Изучаемые дисциплины излишне теоретизированы, содержат большое количество академической информации, не обеспечивают практическое применение полученных знаний.

¹ URI: <https://firpo.ru/activities/projects/razrabotka-i-vnedreniye-metodik-prepodavaniya/>

3. Отсутствует представление и упоминание тех профессиональных ситуаций, в которых студент мог бы воспользоваться предлагаемой информацией.

4. Нет подтверждения того, что изученная дисциплина влияет на какие-либо аспекты будущей профессиональной деятельности, связь с формированием профессиональных компетенций условная и неконкретизированная.

Исходя из этого, были разработаны теоретические модели содержания ряда дисциплин («Основы предпринимательской деятельности», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Психология делового общения»), позволяющие формировать профессионально направленное содержание дисциплины в зависимости от конкретной основной профессиональной образовательной программы на базе брифа работодателей (детальное описание содержания профессиональной деятельности выпускника в части компетенций, практических навыков, личностных качеств, опосредованных конкретным или типовым рабочим местом. — *Р. С.*). Полноценный бриф включает в себя не только обобщенные характеристики, но и упоминание ключевых профессиональных ситуаций, в которых оказывается выпускник, его действия, коммуникации, применение технических средств и используется при обновлении содержания основных профессиональных образовательных программ с учетом требований работодателей в системе СПО Москвы.

В качестве примера в настоящей статье приводится разработанная теоретическая модель содержания дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» (которая в зависимости от конкретной образовательной программы может включать в себя различные элементы маркетинга, менеджмента, самоменеджмента и т. д.).

Модель разработана с учетом универсальности и возможности использования в рамках любой основной профессиональной образовательной программы, отражает целеполагание, планирование содержания каждой темы/раздела и рекомендации по видам самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим главные структурные компоненты дисциплины «Основы предпринимательской деятельности».

Цели освоения дисциплины «Основы предпринимательской деятельности»: получить представление о формах и содержании экономической (предпринимательской) деятельности в профессиональной сфере, об управлении предприятием (бизнесом) в отрасли; сформировать у учащихся базовые знания и вызвать интерес к возможному построению профессиональной карьеры через предпринимательскую деятельность, в том числе в форме различных вариантов предпринимательства (самозанятость, индивидуальный предприниматель, участник общества с ограниченной ответственностью (ООО)), осознания рисков и преимуществ таковых.

Тематическое планирование дисциплины «Основы предпринимательской деятельности»

Тема 1. Предпринимательство как форма экономической деятельности

В результате освоения темы у студента формируется понимание следующих положений:

1. Предпринимательство — это экономически активная деятельность без образования или с образованием юридического лица по созданию товаров или оказанию услуг.

2. Современная рыночная экономика — это в первую очередь самостоятельно хозяйствующие субъекты-предприниматели, которые производят товары и услуги, нанимают рабочую силу, взаимодействуют с государством (платят налоги, исполняют требования законодательства, получают субсидии, льготы и т. д.).

3. Альтернатива предпринимательской деятельности — работа по найму.

4. Человек выбирает, кем быть в системе воспроизводства благ. Предприниматель получает предпринимательскую прибыль, которая больше, чем оплата за труд, но и при этом он несет издержки в виде дополнительной работы, личных финансовых рисков.

Также в рамках темы в зависимости от направления подготовки рекомендуется познакомиться с биографиями известных представителей отрасли, предпринимателей и наемных работников, проанализировать, как они достигли профессионального успеха и профессиональной известности.

Тема 2. Организационно-правовые формы предпринимательства

1. В Российской Федерации существует несколько законодательно определенных форм реализации предпринимательской деятельности: самозанятый — индивидуальный предприниматель (ИП) — учредитель/соучредитель юридического лица.

2. Каждая из этих форм имеет свои особенности, связанные с регулированием предпринимательской деятельности, налогообложением, кредитной политикой банков, участием в различных видах экономической деятельности, рисками и ответственностью.

3. Что необходимо для начала (старта) предпринимательской деятельности в рамках каждой из форм (условия, основные этапы, документы).

При изучении темы надлежит сделать акцент на предпринимательской деятельности в сфере специализации, какую форму выбирают действующие предприниматели, опираться на конкретные отраслевые примеры и кейсы,

например предложить создать собственное виртуальное предприятие и обосновать выбор организационно-правовой формы.

Тема 3. Ресурсы предпринимательской (экономической) деятельности

1. Целью любой экономической деятельности является извлечение прибыли путем продажи товаров и услуг по цене выше себестоимости.

2. Для начала работы в качестве предпринимателя в своей отрасли следует приобрести или взять в аренду определенное оборудование, инструмент, закупить сырье; определиться с оплатой труда работникам, учесть другие издержки (аренда, налоги и т. п.).

3. Первоначальным капиталом могут быть личные средства учредителя либо привлеченные средства; надо понимать, какие риски и сложности существуют (для банковского кредита: необходимо поручительство, возможный отказ, высокий процент; для средств акционеров и инвесторов: ответственность, в том числе личная, личное поручительство, право на долю в бизнесе и т. п.; для средств компаньонов — совместное владение и управление бизнесом, коллективное принятие решений, риск собственными средствами, вероятные сложности в распределении прибыли и т. п.).

4. Финансовое планирование — основа деятельности любого бизнеса; уметь рассчитывать основные финансовые показатели, налоги.

При изучении темы рекомендуется сделать расчет потребности в ресурсах для старта и функционирования бизнеса в отрасли, провести деловую игру либо подготовить соответствующий проект.

Тема 4. Маркетинг — рыночный анализ

1. Что из себя представляет отраслевой рынок (в масштабах региона, страны):

- какую продукцию выпускают компании отрасли (какую продукцию/услуги производим);
- кто потребитель этой продукции;
- какие ресурсы используются, у кого они приобретаются (более подробно, чем в теме «Ресурсы», с акцентом не на стоимостной, а на предметной стороне);
- как устроено ценообразование в отрасли;
- за счет чего получается прибыль (более подробно, чем в теме «Ресурсы», с акцентом на экономических показателях);
- какая конкуренция в отрасли (какие компании конкурируют, что является конкурентным преимуществом).

2. Какие факторы влияют на наш рынок (внутренние, внешние), как на наш рынок влияют технологии.

3. Перспективы нашего рынка (краткосрочные, среднесрочные).

При изучении темы приводятся наиболее актуальные данные по отрасли, региону.

Тема 5. Маркетинг — инструменты анализа

1. Что такое рыночный анализ, как и где он применяется.

2. Какие существуют инструменты рыночного анализа, какова специфика их применения, для каких ситуаций; опыт практического использования отдельных инструментов (PEST, SWOT и т. д.) на примере реальных производственных кейсов, смоделированных ситуаций.

В ходе изучения темы студенты проводят анализ реального или придуманного предприятия своей отрасли.

Тема 6. Маркетинг — продвижение продукта

1. Особенности отраслевого продукта (продуктов) с точки зрения маркетинга; знание основных конкурентных преимуществ продукта (цена, качество, доступность, оперативность, сервис и т. д.).

2. Какие каналы продаж отраслевого продукта существуют (лично, магазины, интернет и т. п.), классические и современные каналы (интернет-реклама, социальные сети, телеграм-каналы и пр.), какие каналы будут являться более эффективными.

3. Как повысить привлекательность продукта для потребителя.

В ходе изучения темы выполняется кейс или практическая работа по маркетингу предполагаемого своего продукта.

Тема 7. Менеджмент — основы управления компанией

1. Компания является системой, состоящей из функциональных единиц; что структурно представляет собой типичное предприятие нашей отрасли.

2. Как продукт или услуга формируют эту структуру.

3. Какие существуют организационные структуры на примере компаний нашей отрасли, какие у них преимущества и недостатки.

По итогам изучения темы студенты составляют организационные схемы управления компанией в отрасли.

Тема 8. Менеджмент — основы управления персоналом

1. Какие должности (позиции) обязательны для предприятий отрасли (на примере различных по величине компаний), чем они важны, какие качества к людям на этих позициях предъявляются.

2. Какой персонал считается основным, какой — вспомогательным (на примере отрасли).

3. Как выстроена система оплаты труда и мотивации в компаниях отрасли (на примере конкретных предприятий).

4. Каким образом до сотрудников доводятся задания и осуществляется контроль их выполнения.

5. Где ищут персонал (в том числе знакомство с работой рекрутинговых агентств, агрегаторов).

В ходе изучения темы студенты осуществляют кадровую расстановку в своей компании, планируют систему мотивации и оплаты труда.

Тема 9. Менеджмент — руководство бизнесом

1. Что входит в задачи руководителя (на примере отраслевых предприятий).

2. Что руководитель должен делать сам, а что поручать другим.

3. Какие инструменты управления есть у руководителя и как он ими пользуется.

4. Какие стили управления существуют.

5. Какие качества должны быть присущи руководителю в нашей отрасли.

В ходе изучения темы студенты создают портрет себя как руководителя, планируют свою работу и время.

Тема 10. Бизнес-планирование

1. Что такое бизнес-план, как в него объединяются все ранее изученные темы.

2. Какие есть примеры бизнес-планов предприятий отрасли.

3. Как составить собственный бизнес-план.

В ходе изучения темы студенты приобретают опыт создания бизнес-плана компании (своей или по материалам кейса) на основе всех полученных знаний по дисциплине, публично представляют его в формате проекта на публичной защите.

Разработанная теоретическая модель дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» была обсуждена в рамках проведения обучающего

семинара 01.11.2024 с преподавателями и методистами колледжей Москвы, разрабатывающими инновационные учебно-методические комплексы, получила поддержку и рекомендована к внедрению в профессиональных образовательных организациях при разработке образовательных программ и учебно-методических комплексов к ним.

В ходе дальнейшей работы в данном направлении предполагается анализ структуры и содержания других дисциплин общепрофессионального цикла основных профессиональных образовательных программ, оценка их профессиональной ориентированности и практикоориентированности, подготовка методического обеспечения для проведения работы по формированию единых подходов к их преподаванию на основе разработки теоретических моделей, а также сопровождение разработки учебно-методических материалов по предложенной модели в 2024/25 учебном году.

Список источников

1. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12.06.1984 № 251 «О дальнейшем развитии системы профессионально-технического образования и повышении ее роли в подготовке квалифицированных рабочих кадров» [Электронный ресурс]. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=196003886&empire=1&ysclid=m3495wsaud166203548 (дата обращения: 01.10.2024).

2. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30.04.2021 № Р-98 «Об утверждении Концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-p-r-98-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 01.10.2024).

3. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. М.: Педагогика, 1979. 224 с.

4. Башмаков Н. А. Математика. Книга для преподавателей: метод. пособие для НПО, СПО. М.: Академия, 2013. 223 с.

5. Валахов Е. Б., Годолевская Е. В. Обеспечение профессиональной направленности дисциплин общеобразовательного цикла в образовательных программах профессиональных образовательных организаций: опыт Челябинской области // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 3 (43). С. 36–43.

6. Денисюк И. А. Профессиональная направленность уроков иностранного языка (английского) в среднем профессиональном образовании // Журнал педагогических исследований. 2023. Т. 8. № 3. С. 63–68.

7. Карабанова Л. В., Шунайлова Е. А. Профессиональная направленность преподавания естественных дисциплин «Химия и Физика» в среднем профессиональном образовании (из опыта работы преподавателей) // Академия педагогических идей «Новация». 2022. № 5. С. 10–14.

8. Махмутов М. И. О совершенствовании общего образования в средних профтехучилищах (проблемы процесса обучения) // Совершенствование общего

образования в средних профтехучилищах: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; под ред. М. И. Махмутова. М.: НИИОП, 1982. С. 5–22.

9. Рогова Д. Б., Кучерявенко С. В. Профессиональная направленность при реализации общеобразовательного цикла как инструмент активизации познавательной деятельности обучающихся первого курса в системе СПО // Концепт. 2017. Т. 30. С. 1–5.

10. Сапожникова О. Б. Использование педагогического моделирования для формирования универсальных компетенций студентов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 2 (89). С. 17–21.

11. Силкин Р. С. Воспитание в организациях среднего профессионального образования — от личностных результатов к концепции профессионального воспитания // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2024. № 2 (10). С. 55–70.

12. Юсупова О. В. Обеспечение профессиональной направленности дисциплины «Информатика» для студентов направления 45.03.02 Лингвистика // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург: Оренбургск. гос. ун-т, 2024. С. 1714–1719.

References

1. *Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR dated 06.12.1984 No. 251 «On the further development of the vocational education system and increasing its role in the training of qualified workers».* (In Russ.). Retrieved from http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=196003886&empire=1&ysclid=m3495wsaud166203548

2. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-98 dated 30.04.2021 «On the approval of the Concept of teaching general education disciplines, taking into account the professional orientation of secondary vocational education programs implemented on the basis of basic general education».* (In Russ.). Retrieved from <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhenii>

3. Batyshev, S. Ya. (1979). *Actual problems of training highly qualified workers.* Moscow: Pedagogy. 224 p. (In Russ.).

4. Bashmakov, N. A. (2013). *Mathematics, A book for teachers.* Methodological guide for NGOs, SPO. Moscow: Academy. 223 p. (In Russ.).

5. Valakhov, E. B., & Godolevskaya, E. V. (2024). Ensuring the professional orientation of the disciplines of the general education cycle in the educational programs of professional educational organizations: the experience of the Chelyabinsk region. *Innovative development of professional education*, 3(43), 36–43. (In Russ.).

6. Denisyuk, I. A. (2023). Professional orientation of foreign language (English) lessons in secondary vocational education // *Journal of Pedagogical Research*, 3(8), 63–68. (In Russ.).

7. Karabanova, L. V. (2022). Professional orientation of teaching natural sciences «Chemistry and Physics» in secondary vocational education (from the experience of teachers). *The Academy of Pedagogical Ideas is an innovation*, 5, 10–14. (In Russ.).

8. Makhmutov, M. I. (1982). Improvement of general education in secondary vocational schools (problems of the learning process). *Improving general education in secondary vocational schools.* Research Institute of General Pedagogy of the USSR Academy

of Sciences. Collection of scientific papers. Edited by M. I. Makhmutov. Moscow: NIIOP. Pp. 5–22. (In Russ.).

9. Rogova, D. B., & Kucheryavenko, S. V. (2017). Professional orientation in the implementation of the general education cycle as a tool for activating the cognitive activity of first-year students in the SPO system. *Concept*, 30, 1–5. (In Russ.).

10. Sapozhnikova, O. B. (2023). Using pedagogical modeling to develop students' universal competencies. *Municipal education: innovations and experiment*, 2(89), 17–21. (In Russ.).

11. Silkin, R. S. (2024). Education in secondary vocational education organizations — from personal results to the concept of professional education. *MCU Journal of Modern College*, 2(10), 55–70. (In Russ.).

12. Yusupova, O. V. (2024). Ensuring the professional orientation of the discipline «Informatics» for students of the direction 45.03.02 Linguistics. *University complex as a regional center of education, science and culture*. Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference. Orenburg: Orenburg State University. Pp. 1714–1719. (In Russ.).



УДК 377.8.016:61

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-38-51

И. И. Коновалова

Московской городской педагогический университет,

Москва, Российская Федерация

E-mail: konovalovaii@mgpu.ru

Применение практико-ориентированных заданий при изучении анатомии и физиологии человека

Аннотация. Рассматривается возможность применения практико-ориентированных заданий в профессиональной подготовке студентов педагогических колледжей.

Цель статьи: теоретическое обоснование применения практических заданий в целях формирования профессиональных умений обучающихся среднего профессионального образования (СПО) в рамках изучения дисциплины «Анатомия и физиология человека».

Методы: анализ научно-методической литературы, сравнение, обобщение.

Основные результаты исследования. Описана значимость ориентации на практическую деятельность в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа на примере дисциплины «Анатомия и физиология человека». Приведены примеры практико-ориентированных заданий, применяемых в процессе обучения анатомии и физиологии человека.

Научная новизна. Выявлены методические основы использования практико-ориентированных заданий по анатомии и физиологии человека для студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура».

Практическая значимость. Предложенные материалы могут быть использованы для совершенствования процесса обучения дисциплине «Анатомия и физиология

человека» в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в области физической культуры.

Ключевые слова: профессиональные умения; профессиональная подготовка; общие компетенции; среднее профессиональное образование.

UDC 377.8.016:6

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-38-51

I. I. Konovalova

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: konovalovaii@mgpu.ru

Application of practice-oriented tasks in the study of human anatomy and physiology

Abstract. In the article the author describes the possibility of applying practice-oriented tasks in the professional training of students of pedagogical colleges.

The goal of the article. theoretical substantiation of the application of practical tasks in order to form the professional skills of vocational education students in the framework of studying the discipline «Human Anatomy and physiology».

Methodology and methods used in the research are analysis of scientific and methodical literature, generalization.

Main results of the study. The importance of orientation to practical activity in the process of professional training of pedagogical college students is described on the example of the discipline «Human Anatomy and physiology». Examples of practice-oriented tasks used in the process of teaching human anatomy and physiology are given.

Scientific novelty. The methodological foundations of the use of practice-oriented tasks in human anatomy and physiology for students studying in the specialty «Physical culture» are revealed.

Practical significance. The proposed materials can be used to improve the learning process of the discipline «Human Anatomy and physiology» as part of the professional training of future physical education teachers and coaches.

Keywords: professional skills; professional training; general competencies; secondary vocational education.

В рамках федерального государственного образовательного стандарта при изучении курса «Анатомия и физиология» студентам, обучающимся по специальности «Физическая культура», необходимо освоить несколько общих компетенций, в том числе ОК 01, которая подразумевает умение «выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам» [1]. Основная цель изучения этой дисциплины заключается в том, чтобы понять структуру человеческого тела

и механизмы функционирования различных систем организма при физических нагрузках. Эти знания нужны для грамотного планирования тренировочного процесса, предотвращения травм и повышения спортивных результатов.

Кроме того, изучение анатомии и физиологии также необходимо для успешного освоения таких дисциплин, как основы биомеханики, гигиенические основы физической культуры и ряда других, необходимых для развития профессиональных навыков педагога по физической культуре и спорту.

Профессиональная деятельность специалиста по физической культуре и спорту предполагает глубокое понимание морфофункциональных особенностей человеческого организма. Поэтому при усилении педагогического компонента в образовательной программе необходимо следить за тем, чтобы это не шло в ущерб развитию у выпускников анатомо-физиологических и здоровьесберегающих компетенций [8].

Однако, несмотря на значимость анатомо-физиологических знаний для будущих специалистов в области физической культуры, количество часов, выделяемых на изучение этих дисциплин, постоянно меняется. Приведем сравнительные данные по количеству часов, отводимых на лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу в Институте среднего профессионального образования (ИСПО) имени К. Д. Ушинского в период с 2018 по 2024 год (рис. 1).



Рис. 1. Распределение часов, отводимых на изучение анатомии и физиологии за период 2018–2024 годов

Изучение дисциплины «Анатомия и физиология человека» требует освоения огромного объема информации, охватывающей различные аспекты структуры и функционирования человеческого организма. Поэтому возникает

проблема несоответствия между большим количеством учебного материала и временем, отводимым на его изучение.

Решение данного противоречия может быть осуществлено с помощью применения практико-ориентированного подхода в обучении. Такой подход подразумевает создание условий, при которых студенты могут погрузиться в профессиональную среду, проявить свои творческие способности и продемонстрировать самостоятельность. Этот подход предполагает формирование у студентов прочной научной основы одновременно с приобретением практических навыков. Практико-ориентированный метод необходим для подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов. Такой подход направлен на то, чтобы обучение было максимально приближено к реальной практике и требованиям рынка труда. Помимо этого, практикоориентированность позволяет «мотивировать, развивать умственную деятельность, объяснять связь между дисциплинами» [7, 9–10].

При разработке уроков с практико-ориентированными заданиями следует учитывать ряд принципов обучения [7]:

1. Согласованность всех используемых терминов и понятий с теми, что применяются в реальной жизни.
2. Интеграция информационно-компьютерных технологий и разнообразных учебных технических средств для показа фильмов, видеороликов, аудиозаписей и презентаций.
3. Поддержание целостности структуры урока и логичной последовательности выполнения заданий.
4. Формирование навыков принятия решений в условиях ограниченного времени и неполной информации.

Кроме того, формирование активности студентов в учебном процессе наиболее результативно происходит через практическую деятельность, объединяющую две системы общей активности: внешнюю (двигательную и речевую) и внутреннюю (мыслительную). При этом важно уделять внимание развитию внутренней – познавательной активности, включающей в себя интеллектуальное напряжение, потребность в знаниях, удовлетворение от процесса обучения и достигнутых результатов [3].

В рамках освоения анатомии и физиологии человека практико-ориентированный подход обеспечивает интерактивность и активность: обучающиеся активно участвуют в учебном процессе, выполняя задания, решая кейсы, проводя функциональные пробы. Использование практических знаний позволяет студентам применять теоретические знания на специально смоделированных ситуациях, что помогает закрепить материал и увидеть его значимость. Таким образом, оценка успеваемости основывается не только на знании теории, но и на умении применять эти знания в практической деятельности.

Ю. А. Каширова выделяет несколько ключевых особенностей практико-ориентированных заданий [5]:

1) результат решения имеет познавательную, профессиональную, общекультурную или социальную значимость, что поддерживает интерес учащегося;

2) задача представлена в виде сюжета, ситуации или проблемы, для разрешения которой требуются знания из разных разделов дисциплины, других предметов или из реальной жизни, хотя явных указаний на это в тексте может и не быть;

3) информация и данные могут быть представлены в различных формах, в виде рисунка, таблицы, схемы, диаграммы, графика и т. д.;

4) в условии есть явное или неявное указание на область применения результата, полученного при решении задачи.

Практико-ориентированные задания по своей сути являются ситуационными задачами. Их специфическая особенность заключается в большом количестве допустимых решений. Это характерно для заданий, в которых необходимо дать оценку, выбрать способы действия, предложить перечень чего-либо и т. д. С такой точки зрения решения, предлагаемые учащимися, невозможно однозначно классифицировать как правильные или неправильные [6]. Относительно анатомии и физиологии ответы студентов на такие задания можно оценить с позиции понимания представленной информации, обоснованности и возможных вариантов решения проблемы. Разнообразные решения могут считаться правильными, то есть соответствующими заданию, например подобранный студентами комплекс упражнений для развития мышечной силы групп мышц может включать в себя различные упражнения, главное, чтобы они оказывали воздействие на конкретно заданную группу мышц.

Рассмотрим возможности использования практико-ориентированных заданий по анатомии и физиологии в структуре профессиональной подготовки студентов — будущих педагогов по физической культуре и спорту.

Одним из важнейших разделов, изучаемых в курсе анатомии и физиологии, для студентов, обучающихся по специальностям физкультурной направленности, является опорно-двигательный аппарат. Поэтому именно на изучение этого раздела целесообразно отводить наибольшее количество часов (табл. 1).

Качество знаний и умений, полученных студентами от практической работы, определяется, как правило, характером ее организации и наполнением. Задания должны включать в себя определенную практическую или теоретическую сложность, которая побуждает студентов к самостоятельному поиску решений и проявлению творческого подхода [2].

Таблица 1

Фрагмент рабочей программы ОП 9. Анатомия и физиология человека

Раздел, тема	Содержание учебного материала и формы организации деятельности обучающихся	Объем/ В том числе практическая подготовка (акад. ч)
Раздел 1. Опорно-двигательный аппарат		20/12
Тема 1.1. Кости и их соединения	Содержание учебного материала	10/6
	1. Скелет головы (череп): мозговой и лицевой отдел. Наружное основание черепа. Внутренняя поверхность основания черепа. Соединения костей черепа. Скелет туловища: позвоночник и грудная клетка. Соединения костей туловища. Скелет верхней конечности: кости пояса и свободной верхней конечности. Скелет нижней конечности: кости пояса и свободной нижней конечности	4
	В том числе практических занятий и лабораторных работ	6
	<i>Практическое занятие 1.</i> Составление таблицы «Виды суставов. Классификация движений в суставах»	2
	<i>Практическое занятие 2.</i> Составление таблицы «Соединения костей верхней конечности»	2
	<i>Практическое занятие 3.</i> Составление таблицы «Соединения костей нижней конечности»	2
Тема 1.2. Мышечная система	Содержание учебного материала	10/6
	1. Строение мышечного волокна. Типы мышечных волокон. Двигательная единица. Вспомогательный аппарат мышцы: фасции, костно-фиброзные каналы, костные или хрящевые блоки, сесамовидные кости, синовиальные сумки. Мышцы-синергисты, мышцы-антагонисты. Мышцы-агонисты. Мышцы головы: мимические и жевательные. Мышцы шеи: поверхностные и глубокие	4
	В том числе практических занятий и лабораторных работ	6
	<i>Практическое занятие 4.</i> Составление кластера «Мышцы туловища»	2
	<i>Практическое занятие 5.</i> Составление таблицы «Мышцы верхней конечности»	2
	<i>Практическое занятие 6.</i> Составление таблицы «Мышцы нижней конечности»	2

Представим пример практической работы по теме «Виды суставов. Классификация движений в суставах».

Задания для студентов

Сделайте подписи к рисункам.

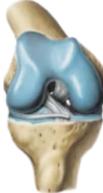
По количеству суставных поверхностей				
По форме суставных поверхностей				
				
По количеству осей вращения				

Рис. 1. Виды суставов

Подпишите виды движений, производимых в суставах.

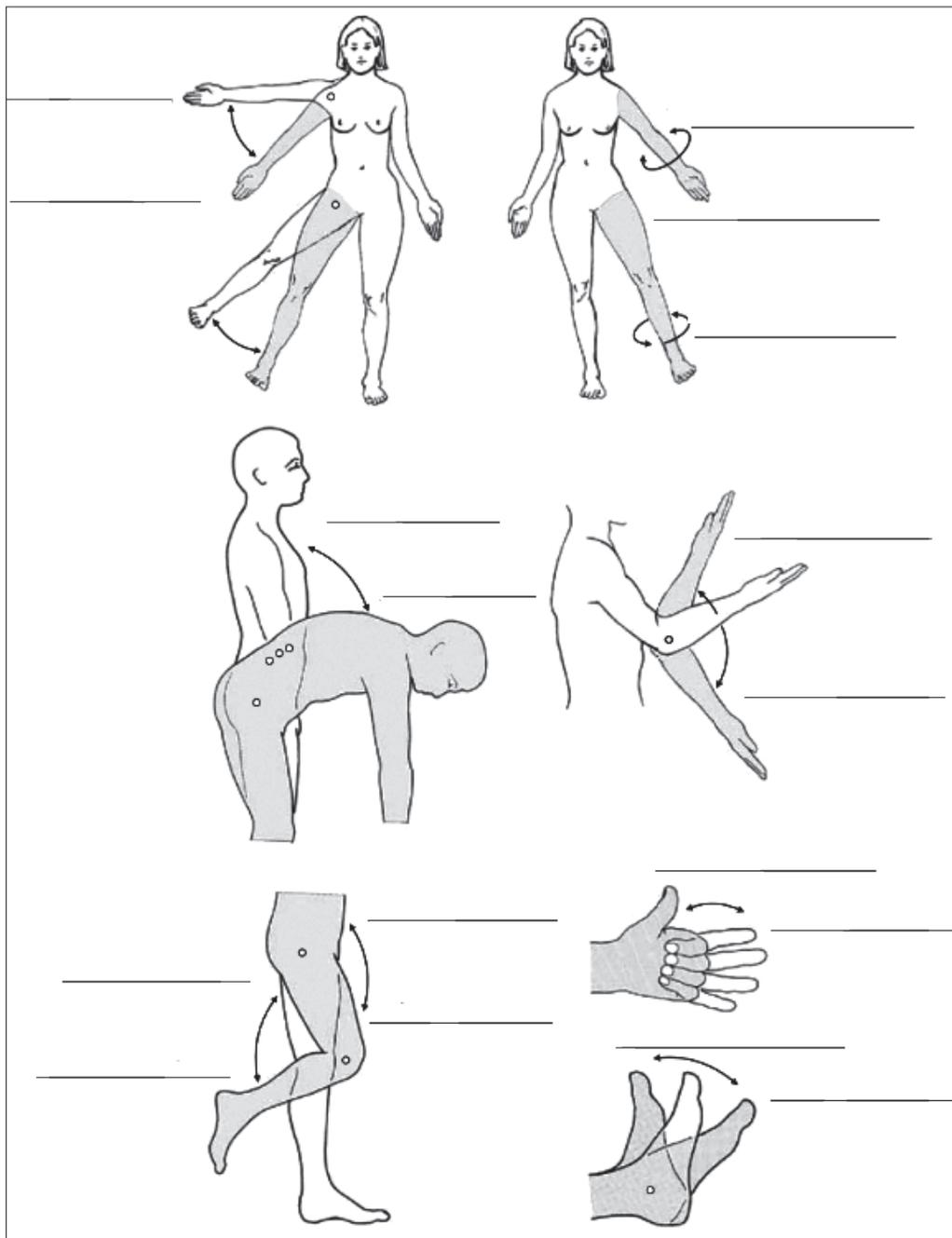


Рис. 2. Виды простых движений (В. И. Козлов)

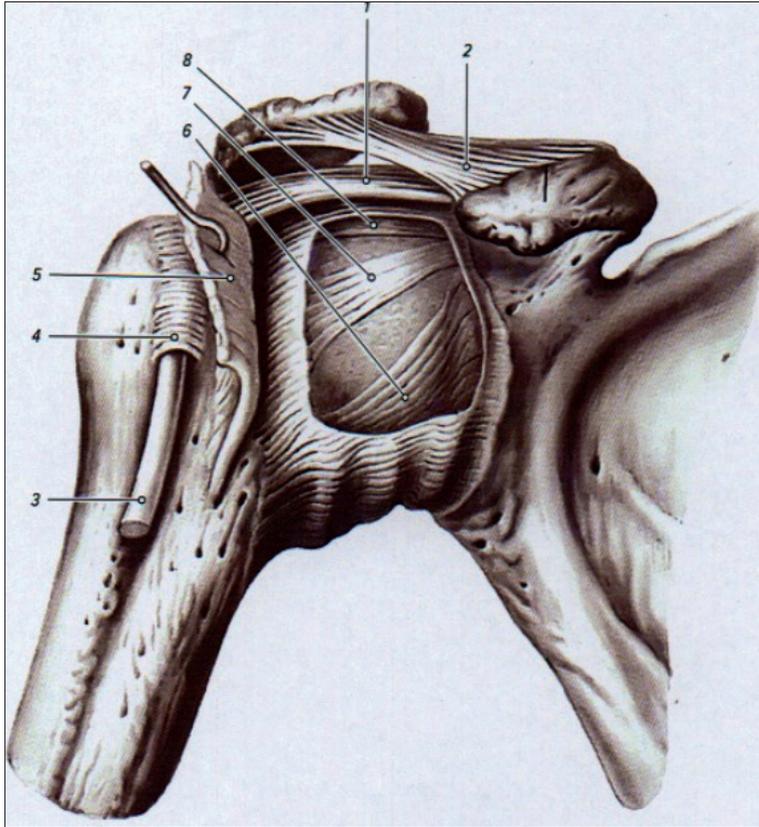


Рис. 3. Строение сустава (М. Р. Сапин, В. Р. Николенко, М. О. Тимофеева)

Определите сустав, изображенный на рисунке. Опишите его по следующему плану:

Кости, входящие в сустав	
Количество суставных поверхностей	
Форма суставных поверхностей	
Количество осей вращения	
Реализуемые движения	
Примеры упражнений с участием данного сустава	

Значимое место в практических занятиях по анатомии и физиологии занимает технология проблемного обучения, предполагающая постановку перед студентами проблемных вопросов и задач, которые требуют от них анализа, синтеза и применения имеющихся знаний для поиска решений.

Помимо этого, обучение анатомии и физиологии невозможно без обеспечения наглядности. Она позволяет лучше понять строение и функции организма, а также увидеть взаимосвязи между различными органами и системами.

Наглядные пособия могут быть разнообразными: от простых рисунков и схем до сложных трехмерных моделей и интерактивных атласов. Они помогают визуализировать информацию, что способствует ее лучшему усвоению.

Кроме того, наглядность может быть использована для демонстрации различных процессов, происходящих в организме. Например, с помощью видео можно показать работу сердца или легких, а с помощью макетов — строение костей и суставов. Это помогает студентам лучше понять, как работает организм, и запомнить информацию.

Таким образом, создание практико-ориентированных заданий должно производиться при условии сочетания наглядности и проблемного обучения. Представим несколько вариантов таких заданий (см. рис. 4).

Практико-ориентированные задания являются неотъемлемой частью проблемного обучения, так как позволяют связать теорию с практикой и развить у студентов навыки самостоятельного решения реальных жизненных задач.

Проблемные ситуации возникают в следующих случаях:

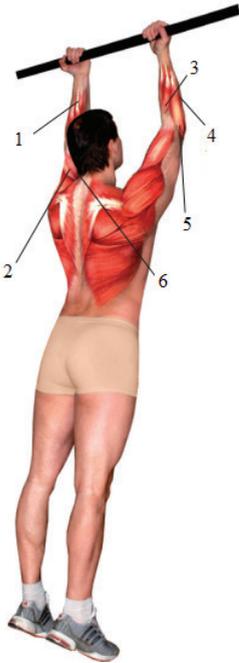
- 1) обучающихся стимулируют искать новые знания;
- 2) нужно использовать известные теоретические положения для объяснения экспериментальных данных;
- 3) под руководством преподавателя студенты выдвигают предположения на основе существующей теории, а затем подтверждают их экспериментально;
- 4) у студентов возникают затруднения, и они высказывают ошибочные мнения до обсуждения проблемы;
- 5) перед обучающимися стоят нестандартные творческие задания, требующие поиска решений.

Кроме того, применение в образовательном процессе проблемного метода обучения позволяет организовать мотивированную познавательную самостоятельную деятельность студентов, повышая интерес к обучению и стимулируя развитие у них творческих способностей и самостоятельности [4].

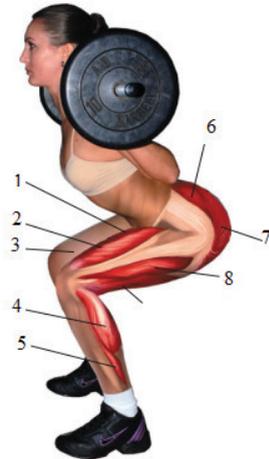
Мотивация к учебной деятельности составляет основу познавательной активности студентов. Это динамичное качество личности, движущей силой которого выступает мотивация, состоящая из внутренних (потребности, мотивы, интересы) и внешних (стимулы) факторов, активизирующих деятельность [3]. Рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики учебной мотивации по опроснику Г. А. Карповой среди студентов 2-го курса, обучающихся по специальности «Физическая культура».

Выявлено, что перед началом изучения дисциплины с применением практико-ориентированных заданий у студентов преобладал мотив достижения (22,8 %), при этом наименее выраженным оказался внешний, связанный с поощрениями и наказаниями (9 %) (см. рис. 5). Такой результат можно объяснить с позиции того, что большинство студентов являются спортсменами, для которых свойственна направленность на максимальные достижения и стремление к лучшему результату. Заметим, что те, кто участвовал

Укажите, какие мышцы задействованы в данных упражнениях?



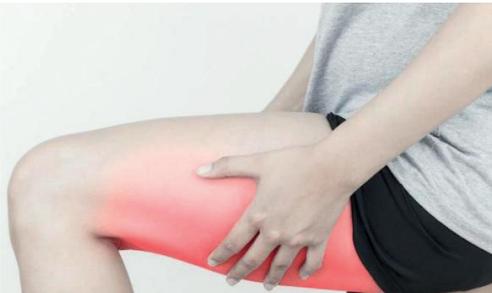
(М. Б. Ингерлейб)



(М. Б. Ингерлейб)

Спортсмен жалуется на боль в области задней поверхности бедра. В каких мышцах могут возникать болевые ощущения?

Занимающийся пришел в спортзал со следующим запросом: «Хочу спину, как на данном фото! Что мне нужно делать?»:



Источник: <https://prohealthclinic.co.uk/blog/strong-painkillers-for-sciatica/>



Источник: <https://stock.adobe.com/ua/contributor/119725/blende64>

Какие мышцы нужно тренировать?
С помощью каких упражнений?

Рис. 4. Варианты практико-ориентированных заданий

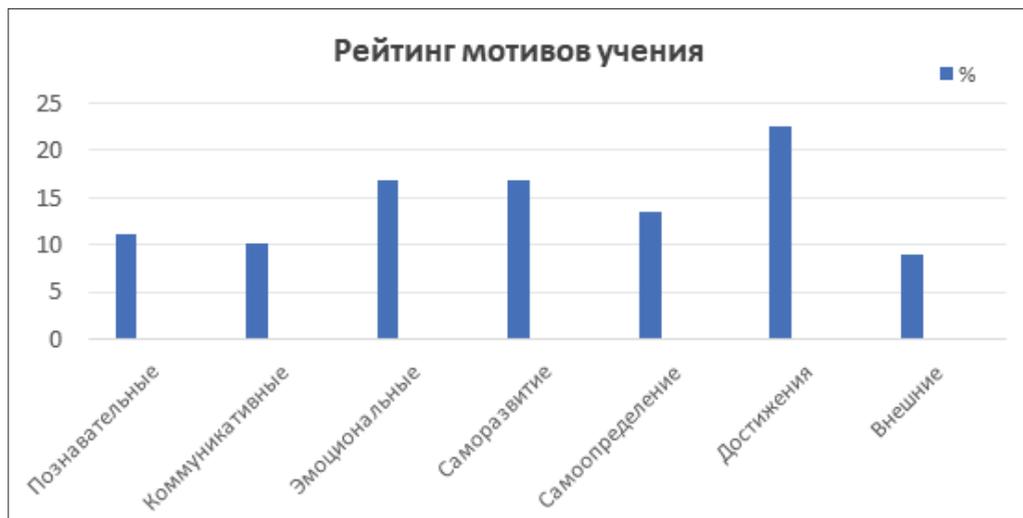


Рис. 5. Рейтинг мотивов учения до применения практико-ориентированных проблемных заданий

в анкетировании, обучаются на внебюджетной основе, поэтому внешний мотив, например, в виде получения стипендии за успехи в обучении, для них не является актуальным.

По окончании изучения дисциплины «Анатомия и физиология человека» было проведено повторное анкетирование. Результаты опроса показали повышение познавательного мотива обучения (с 11,2 до 15,7 %), коммуникативного (с 10,1 до 12,4 %) и внешнего мотива (с 9 до 10,1 %) (рис. 6).

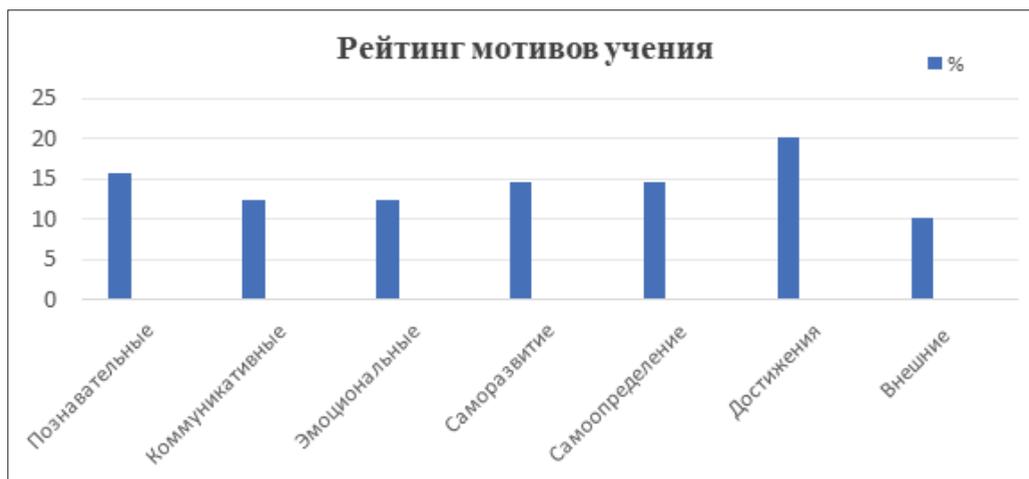


Рис. 6. Рейтинг мотивов учения после применения практико-ориентированных проблемных заданий

Когда студенты видят, что знания, полученные ими в процессе обучения, могут быть применены в реальной жизни, особенно в контексте будущей профессии, это значительно повышает их интерес к учебе. Таким образом, задания, ориентированные на будущую профессию, способствуют повышению познавательного мотива учения обучающихся колледжа.

Организация работы по выполнению практических заданий при изучении анатомии и физиологии человека в мини-группах (например, задание, связанное с разработкой комплекса упражнений на определенные мышечные группы) способствует сплочению студентов, улучшению межличностных отношений. Таким образом, происходит повышение коммуникативного мотива обучения.

Выполнение практико-ориентированных заданий позволяет творчески подойти к решению учебной проблемы, где поощряется мнение студентов, в связи с чем повышается внешняя мотивация.

Таким образом, использование практико-ориентированных заданий в рамках образовательного процесса студентов педагогического колледжа является эффективным способом подготовки студентов к реальной жизни и профессиональной деятельности. Этот подход помогает развивать важные навыки, такие как критическое мышление, креативность, самостоятельность и умение решать сложные задачи. Внедрение таких заданий в образовательный процесс способствует повышению качества образования и подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых успешно справляться с вызовами современного общества.

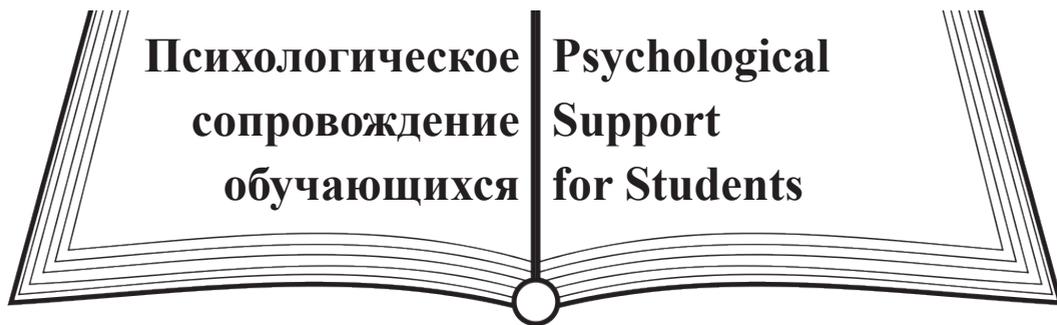
Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура (Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 ноября 2022 г. № 968) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/405970605/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.08.2024).
2. Ванчугова Л. В. Организация самостоятельной работы студентов на учебных занятиях по возрастной анатомии, физиологии и гигиене // Образование. Карьера. Общество. 2016. № 4 (51). С. 91–92.
3. Грошева Е. П., Ломакина К. В. Преодоление причин недостаточной познавательной активности студентов // Огарёв-Online. 2016. № 10 (75). С. 1–9.
4. Елагина В. С. Технология проблемного обучения как средство развития профессиональной самостоятельности будущих педагогов // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. № 3 (169). С. 112–137.
5. Каширова Ю.А. Применение практико-ориентированных заданий для повышения качества химического образования // Современные проблемы естествознания в науке и образовательном процессе: сб. ст. Республиканской науч.-практ. конф. с междунар. участием / редкол.: А. В. Деревинский [и др.]. Минск: Белорусск. гос. пед. ун-т им. Максима Танка, 2019. С. 202–204.
6. Лебедев О. Е. Учимся вместе решать проблемы: метод. пособие для учителей. Ч. 1. СПб.: Образование – Культура, 2004. 80 с.

7. Методические рекомендации по разработке и применению практико-ориентированных заданий профориентационной направленности по предметам общеобразовательного цикла / Е. В. Пискунова [и др.] // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2018. Т. 2 (Методическое приложение). 46 с.
8. Погоньшева И. А., Скоробогатова О. Н. Особенности преподавания анатомии и физиологии человека для студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура» // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019. № 10. С. 100–108.
9. Савельева М. А. Термин «практико-ориентированность» через призму разных уровней российского образования // Форум молодых ученых. 2020. № 1 (41). С. 550–553.
10. Фарафонтова Е. Л., Бабинова Е. О. К вопросу практико-ориентированного обучения в профессиональном образовании // Решетневские чтения. 2014. № 18. С. 48–50.

References

1. On the approval of the Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 49.02.01 Physical culture (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 11, 2022 No. 968). (In Russ.). Retrieved from <https://base.garant.ru/405970605/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33>
2. Vanchugova, L. V. (2016). Organization of independent work of students in educational classes on age-related anatomy, physiology and hygiene. *Education. Career. Society*, 4(51), 91–92. (In Russ.).
3. Grosheva, E. P., & Lomakina, E. P. (2016). Overcoming the causes of insufficient cognitive activity of students. *Ogarev-Online*, 10(75), 1–9. (In Russ.).
4. Elagina, V. S. (2022). Technology of problem-based learning as a means of developing professional independence of future teachers. *Bulletin of the YUrGGPU*, 3(169), 112–137. (In Russ.).
5. Kashirova, Yu. A. (2019). Application of practice-oriented tasks to improve the quality of chemical education. *Modern problems of natural science in science and the educational process* (pp. 202–204). Collection of articles of the Republican scientific and practical conference with international participation. Editorial board of A. V. Derevinsky [et al.]. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Maksima Tanka. (In Russ.).
6. Lebedev, O. E. (2004). *Let's learn to solve problems together*. Part 1. A methodological guide for teachers. St. Petersburg: Education – Culture. 80 p. (In Russ.).
7. Piskunova, E. V., Belkina, N. V., Obukhovich, V. V., & Shevtsova, D. N. (2018). Methodological recommendations for the development and application of practice-oriented tasks of career guidance in general education subjects. Letters to the Emissia.Offline (The Emissia. Offline Letters). Vol. 2 (Methodological supplement). 46 p. (In Russ.).
8. Pogonyшева, I. A., & Skorobogatova, O. N. (2019). Features of teaching human anatomy and physiology for students studying in the direction of «Physical Education». *Russian Journal of Education and Psychology*, 10, 100–108. (In Russ.).
9. Savelyeva, M. A. (2020). The term «practical orientation» through the prism of different levels of Russian education. *Forum of young scientists*, 1(41), 550–553. (In Russ.).
10. Farafontova, E. L., & Babinova, E. O. (2014). On the issue of practice-oriented learning in vocational education. *Reshetnevskie readings*, 18, 48–50. (In Russ.).



УДК 37.015.3:159.95

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-52-70

Л. Г. Кравцов

Московский городской педагогический университет,

Москва, Российская Федерация

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290

К вопросу о природе, онтогенетическом происхождении и психологических механизмах проектной деятельности

Аннотация. В статье приведен критический анализ понятия «проектная деятельность», сопоставлены различные признаки и основания для его выделения и использования в образовании.

Цель статьи состоит в теоретико-методологическом переосмыслении феномена проектной деятельности, привлечении потенциала генетического метода к раскрытию ее содержательных особенностей.

Методология и методы. Среди основных методов исследования могут быть названы методологический и понятийный анализ, генетическое сопоставление, теоретическая реконструкция, экстраполяция и моделирование.

Методологическую основу исследования составляют базовые концептуальные положения культурно-исторического подхода и логика генетического метода.

Основные результаты исследования могут послужить поводом для переосмысления некоторых современных трендов в образовании и стать основанием для пересмотра особенностей применения проектной деятельности на различных этапах обучения.

Научная новизна исследования. В ходе теоретического исследования выдвигается предположение о том, что в современном дискурсе о проектном методе имеет место неоднозначное переплетение двух различных контекстов, один из которых связан

с содержательными характеристиками проектирования, а второй — с задачами организации проектной работы и управления ею.

Практическая значимость. Автором предложен оригинальный подход к осмыслению внутренних механизмов проектной деятельности, в котором они раскрываются в результате рассмотрения онтогенетических предпосылок их становления.

Ключевые слова: проектная деятельность; культурно-исторический подход; генетический метод; практическое мышление; теоретическое мышление; проектное мышление; психологическая система; культурное развитие.

UDC 37.015.3:159.95

DOI: 10.24412/2782-6597-2024-412-52-70

L. G. Kravtsov

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: kravcovlg@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

On the issue of nature, ontogenetic origin and psychological mechanisms of project activity

Abstract. The article provides a critical analysis of the concept of «project activity», comparing various features and grounds for its identification and use in education.

The purpose of the article is to theoretically and methodologically rethink the phenomenon of project activity, to attract the potential of the genetic method to the disclosure of its substantive features.

Methodology and methods. Among the main research methods, methodological and conceptual analysis, genetic comparison, theoretical reconstruction, extrapolation and modeling can be named.

The methodological basis of the study is the basic conceptual provisions of the cultural-historical approach and the logic of the genetic method.

Main results of the study. The results of the critical study described in the article can serve as a reason for rethinking some modern trends in education and become the basis for revising the features of the use of project activities at various stages of training.

Scientific novelty of the study. In the course of the theoretical study, the assumption is put forward that in the modern discourse on the project method there is an ambiguous interweaving of two different contexts, one of which is associated with the substantive characteristics of design, and the second — with the tasks of organizing project work and managing it.

Practical significance. The author proposes an original approach to understanding the internal mechanisms of project activity, in which they are revealed as a result of examining the ontogenetic prerequisites for their formation.

Keywords: project activity; cultural-historical approach; genetic method; practical thinking; theoretical thinking; project thinking; psychological system; cultural development.

Среди существующего многообразия педагогических практик проектная деятельность обучающихся стала настолько распространенным и хорошо узнаваемым явлением, что обычно даже не требуется дополнительных комментариев и уточнений, что именно вкладывается в этот речевой оборот и опыт какого рода за ним стоит. Любой современный педагог, на какой бы ступени образования он ни работал и какую бы дисциплину ни преподавал, почти наверняка имеет более или менее внятные представления о том виде деятельности, которую сегодня принято называть проектной.

Можно с уверенностью утверждать, что проектные формы работы сегодня прочно укоренились решительно на всех ступенях системы образования. Наиболее передовые университеты дают возможность своим студентам принять участие в реальных проектах соответствующего профиля, проектах экономических, предпринимательских, конструкторских, исследовательских и т. д. [8, 11–12]. Проектные формы работы становятся все более привычными на уровне среднего профессионального образования. Любая средняя общеобразовательная школа, особенно подающая себя как современное и неординарное образовательное учреждение, не может обойтись без качественного осмысления и авторской реализации проектной деятельности обучающихся [7, 9], а некоторые наиболее смелые руководители школ и лицеев даже заявляют, что проектное обучение выступает у них ведущей формой построения образовательного процесса. И даже на уровне дошкольного образования употребление понятия «проектная деятельность» по отношению к самым разным видам активности детей трех-, четырех- или пятилетнего возраста не только никого не смущает, а воспринимается как современный и научно обоснованный дискурс [1–2].

Основной парадокс, который сложился внутри контекста применения практик проектной деятельности в системе образования и который с течением времени становится все острее, состоит в том, что существенный и весьма емкий образовательный потенциал тех высокоорганизованных видов деятельности, которые в точном смысле этого понятия могут быть названы проектными, вдребезги разбивается и напрочь дискредитируется весьма размытыми рамками и крайне непроработанными концептуальными представлениями, которые позволяют некритично называть проектированием практически любые формы ориентированной на предвосхищаемый результат активности человека. Этот парадокс может быть осмыслен как блеск и нищета проектного метода, так как примеры симуляции и имитации проектирования, количество которых растет чуть ли не в геометрической прогрессии на разных ступенях образования, в конечном счете полностью маскируют и размывают тот смысл, что подлинное проектирование представляет собой одну из наиболее сложных, рафинированных и высокоразвитых форм построения образования, а также профессиональной деятельности человека.

Можно сказать, что весьма абстрактная, во многом интуитивная и поверхностная идеология конструктивных особенностей проектной деятельности,

обсуждаемая в соответствующей научной литературе, не позволяет удержать и исследовать сущность феномена проектирования и тем самым распахивает ворота для множества сомнительных спекуляций, предлагающих называть проектной деятельностью любой причудливый сплав познавательных, творческих, поисковых, практических, игровых и тому подобных усилий обучающихся. Пожалуй, трудно привести пример еще какой-нибудь современной педагогической практики, настолько же узнаваемой и распространенной как проектная деятельность, которая столь же часто принимала бы уродливые и гротескные формы, на которые жалуются буквально все участники образовательного процесса.

А это значит, что практический вопрос о конструктивном и грамотном применении проектной деятельности в образовании напрямую зависит от проработки концептуальных и методологических представлений о природе проектирования, актуальное состояние которых с легкостью позволяет любую скомпилированную из интернета и украшенную картинками презентацию реферативного типа называть проектом. Данная ситуация делает все более острой необходимость восстановления подлинного смысла проектирования, актуализирует потребность в прочистке основ этого понятия, своего рода ревизии, в ходе которой произойдет неизбежное сужение объема подводимых под это понятие примеров, зато прояснятся условия возможности его корректного применения и продуктивного использования в образовании.

Обратимся к наиболее типичным формулировкам, которые встречаются в современной литературе, посвященной использованию проектного метода в обучении. Обычно разработка и реализация проекта определяется как «работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [9–11]. Довольно часто авторы статей о проектном методе ссылаются на определение Д. Н. Ушакова, в соответствии с которым «проект — это разработанный план чего-нибудь, замысел», а некоторые исследователи предлагают и более развернутые формулировки, описывая проект как «ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [14, 16–17].

Можно было бы упомянуть и другие вариации определений проектной деятельности, встречающиеся в литературе, однако приведенные примеры формулировок неплохо репрезентируют характерную картину типичных представлений в этой области. Ее отличительной особенностью выступает то, что все выделяемые в этих определениях характеристики и аспекты обсуждаемой деятельности оказываются слишком общими, неспецифичными проектированию и поэтому в равной мере применимыми к посторонним контекстам и даже к примерам еще неразвитых форм продуктивной, поисковой или познавательной деятельности маленького ребенка. С этими описываемыми

в литературе признаками проектной деятельности трудно спорить, так как все они, безусловно, правильные. Их главный недостаток лишь в том, что каждый из них с равным успехом может быть отнесен и к любым другим ситуациям хоть сколь-нибудь направленной и осмысленной человеческой активности.

Как бы ни были вербально очерчены контуры деятельности, связанной с разработкой и реализацией проекта, чаще других в современной литературе обсуждаются ее следующие четыре признака.

Во-первых, большинство адептов проектного обучения сходятся друг с другом в том, что работа над проектом непременно состоит в постановке и решении «какой-нибудь конкретной проблемы» [7–10]. Проблемный характер построения проектной деятельности упоминается решительно во всех публикациях, посвященных обсуждению этого феномена. Однако почти нигде не уточняется, какой именно характер или тип проблем лежит в основе проектирования. Мало ли проблем разного рода человек ставит, осмысляет и решает в своей деятельности! Быть может, любая человеческая деятельность для того и существует, чтобы решать те или иные насущные проблемы, в одних случаях более прозаические и локальные, в других — более масштабные и амбициозные. А если человек в своей активности не занят решением никаких проблем, то это, скорее всего, вообще не деятельность, а рутинное повторение шаблонных операций, пассивный отдых или, например, здоровый сон. В контексте обсуждения проблемы проекта многие авторы указывают на то, что она должна непременно иметь конкретный, практический характер, правда обычно без разъяснений того, какие именно проблемы можно считать конкретными и практическими. По-видимому, эти эпитеты произносятся от безысходности, так как возможности более внятного определения проектных проблем выглядят весьма туманными.

Во-вторых, в современной литературе о проектной деятельности эксперты проявляют единодушие в том, что любой проект направлен на разработку и создание некоего «оригинального продукта», в связи с чем соответствующая человеческая деятельность приобретает целенаправленный и конечный характер [7, 9, 11, 14]. Любой проект «отливается» и «завершается» в своем продукте, и, значит, «продуктовый» характер проектной деятельности выступает ее существенным атрибутом. Вот только загвоздка, опять же, с этим признаком заключается в том, что существует множество самых различных видов деятельности, связанных с созданием, порождением и конструированием всевозможной продукции, причем многие из этих практик возникают уже в достаточно раннем возрасте. Например, неужели рисование, конструирование или словотворчество ребенка младшего дошкольного возраста можно всерьез причислять к примерам проектной деятельности? А если это работа по написанию школьного сочинения или реферата, изготовление какой-нибудь поделки или приготовление кулинарного блюда? Количество примеров продуктивной человеческой деятельности легко можно увеличить, вопрос лишь в том,

насколько допустимо любые формы культурного творчества и созидания условно относить к проектированию. Сама по себе бесспорная мысль о том, что с содержательной точки зрения продукты проектов могут быть крайне различными и непохожими друг на друга, этот вполне разумный исходный тезис обычно выступает основанием для ошибочного интуитивного вывода, что продукт проектирования может быть каким угодно. Однако в соответствующей научной литературе о проектной деятельности фактически не встречаются попытки осмысления того типа продукции, которая может возникнуть только в результате проектирования, выступая в роли специфического признака именно этого вида деятельности. Так же как и с обсуждаемым выше признаком проблемности проекта, для адекватного понимания природы проектной деятельности необходимо как-то ограничить и специфицировать как тип ее продукции, так и характер проблем, которые в действительном значении этого понятия могут квалифицироваться как проектные.

В-третьих, еще один значимый признак проектной деятельности, который регулярно упоминается в современной научной литературе по этому предмету, обычно связан с указанием на практический, интерактивный и междисциплинарный характер проектного обучения. Пожалуй, каждый из этих трех эпитетов заслуживает отдельного рассмотрения, однако из соображений ограниченности проблематизирующей части данной статьи остановимся только на первом. Анализ сложившегося педагогического дискурса в отношении использования атрибута «практический» показывает, что у этого эпитета есть следующие два наиболее частотных контекста. Первый из них связан с идеей активного, деятельного формата обретения культурного опыта, и в этой связи образовательную технологию проектного обучения часто называют обучением через деятельность. Второй контекст осмысления какой-нибудь активности как практической обычно отсылает к ее относительной самостоятельности и рукотворности. Если человек самостоятельно и своими руками нечто преобразует или создает, будь то программный код, презентация к докладу или подарок к празднику, ни у кого не возникает сомнений в том, что он занят в данный момент именно практической деятельностью. Чуть ниже в данной статье у нас еще будет повод для более обстоятельного анализа тех оснований, которые позволяют осмыслить ту или иную деятельность как практическую. На данном этапе нужно заметить, что оба оговоренных выше контекста или признака, позволяющих категоризовать деятельность как практическую, в действительности оказываются поверхностными и формальными, так как предлагают судить о практике скорее по ее внешнему виду, по тому, чем человек занят, по форме его активности, нежели по стратегическим целям его деятельности или каким-либо еще ее сущностным характеристикам. С этой точки зрения, если руководствоваться оговоренными признаками, фактически все виды деятельности, которые доступны ребенку дошкольного возраста, являются разновидностями практик. К ним следует отнести и игру,

и рисование, и конструирование, и подвижную деятельность, и экспериментирование, и т. д. Разве во всех этих видах активности не происходит, так или иначе, обучение через деятельность или развитие самостоятельности? Строго говоря, с позиций деятельностного подхода никакое готовое знание без участия соответствующих форм деятельности вообще не передается и не усваивается, просто не во всех педагогических форматах организации обучения можно в явном виде заметить и учесть опосредующие образовательный процесс формы активности обучающихся. Например, такой часто критикуемый в педагогической литературе узнаваемый учебный формат, как традиционная лекция, может быть достаточно эффективным и универсальным, если только обучающиеся умеют ее слушать, то есть запустить и удержать во внутреннем плане тот сложный вид деятельности, который позволяет критически осмысливать и обобщать услышанное, а также подыскивать примеры, аргументы и контраргументы в отношении всего того, о чем говорит лектор. Следует подчеркнуть, что этот достаточно специфический и плохо изученный вид внешне почти никак не наблюдаемой деятельности, происходящей преимущественно во внутренней речи и сознании грамотного слушателя лекции, в соответствии с оговоренными выше контекстами, по-видимому, тоже следует признать практически в связи с его бесспорной самостоятельностью и очевидными образовательными эффектами. А это значит, что указание на практический характер проектной деятельности, как и два обсуждаемых выше ее признака, является верным, но не ухватывающим ее специфическую природу, и значит, ставящим ее в один ряд с бесконечно многообразным множеством примеров различных видов человеческой практики.

Наконец, в-четвертых, нужно упомянуть еще один характерный момент проектной деятельности, который почти всегда выделяется внутри сложившегося дискурса об особенностях проектного метода в образовании. Этот признак может быть выражен в форме тезиса в том, что любой проект нуждается в тщательном планировании, и поэтому деятельность по разработке и воплощению проектного замысла нуждается во временных и содержательных ориентирах, представленных в виде структурированной программы и плана предвосхищаемой деятельности [8, 10–11, 15, 17]. И точно так же как три предыдущие характеристики интересующего нас предмета, этот признак является бесспорным, но совершенно бесполезным, так как не позволяет отличить проектирование от всевозможных других видов заранее структурируемого и направляемого предварительно построенными планами поведения человека. В самом деле, способность мысленно забегать вперед своей активности, строить простейшие намерения, выходящие за рамки своего актуального зрительного поля, и, значит, элементарная форма умения планировать свои действия открывается ребенку примерно на рубеже раннего и дошкольного возраста. Несомненно, что культурная способность человека к планированию собственной деятельности имеет достаточно долгую и непростую траекторию развития в онтогенезе, на протяжении

которой возникают самые разные культурные формы заранее протраиваемой практической деятельности с предварительно структурируемыми промежуточными этапами. Вероятно, что возможность включения в проектную деятельность предполагает некоторый определенный и достаточно высокий уровень развития этой способности, однако в обсуждаемом контексте важно то, что мысленная разработка предстоящего маршрута деятельности, со всеми полагающимися целями и задачами, ресурсами, промежуточными результатами, показателями их достижения и т. п., является вовсе не отличительной особенностью проектирования, а встречается в целом ряде других достаточно развитых видов человеческой практики.

Правда, следует оговориться, что в современной литературе о проектной деятельности все чаще встречается точка зрения, в соответствии с которой деятельность с любым содержанием имеет право называться проектной, если только в ней тщательно разработан и систематически соблюдается соответствующего вида план, регламентирующий как финальный продукт со всеми его ключевыми характеристиками, так и все вложенные в деятельность задачи со сроками их выполнения и параметрами отслеживания, а также вовлеченные в деятельность ресурсы, сопутствующие риски и т. п. Более того, даже если эта точка зрения не декларируется в явном виде, в современном дискурсе о проектной деятельности ее отголоски встречаются чуть ли не в каждой публикации, что наводит на мысль о том, будто отличительной чертой проектирования выступает особый формат организации планирования этой деятельности и управления ею [12, 15, 17].

Мы подошли вплотную к вопросу, который лежит в основе большей части недоразумений и трудностей, связанных с пониманием природы проектной деятельности, в том числе и тех, которые обсуждались выше в этой статье. Данный вопрос связан со спецификой управления проектами, с задачами организации и администрирования этой деятельности, которые в современном мире вошли в отдельную предметную область. Она представляет собой достаточно своеобразный и уже прочно устоявшийся контекст употребления понятия «проект», контекст, отсылающий ко множеству существующих федеральных, национальных, городских, отраслевых и прочих проектов. Несмотря на то что эта сфера государственного проектного управления достаточно далека от вопросов применения проектного метода в образовании, ее влияние на современную педагогику проектной деятельности представляется весьма значительным. Несколько заостряя эту проблему, можно даже сказать, что в существующем множестве попыток осмысления природы и внутренних механизмов проектной деятельности оказались сращены два инородных тела, два гетерогенных и разнокачественных контекста, которые мешают друг другу, создают путаницу, однако почти не оставляют возможностей для своего различения, вынуждая всех пользователей и даже экспертов проектного метода в образовании изловчиться усидеть на двух стульях.

Первый контекст связан с содержанием проектирования, с осмыслением тех специфических проблем, задач и продуктов, которые релевантны этой деятельности. Второй контекст связан с управлением ею, решением организационных и административных задач, которые неизбежно по отношению ко внутренним аспектам этой деятельности оказываются формальными.

В связи с недостаточной проработанностью теоретических и методологических представлений о проектировании, в частности тех, о которых речь шла выше, открываются чересчур широкие возможности симуляции проектной деятельности в образовании, заманчивые поводы для производства всевозможной халтуры, в целях борьбы с которой приходится изобретать соответствующие контрмеры. Необходимость таких инструментов, которые позволили бы хоть как-то ограничить неудержимый полет фантазии обучающихся и конкретизировать существенные требования к проектной работе, представляется достаточно очевидной. И вот для этого приходится формулировать различные компоненты проекта, эти всем известные его конструктивные части, без которых сегодня определить или доходчиво объяснить феномен проектной деятельности невозможно. Таким образом, вопрос о специфическом содержании и сути проектных задач подменяется вопросами проектного управления, детализацией формально-административных критериев, которым должны соответствовать хорошие, доброкачественные примеры проектной деятельности. Нужно ли еще раз, как на первых страницах этой статьи, пытаться приводить доводы в защиту тезиса о том, что все общепринятые составляющие проекта, вот эти всюду повторяющиеся проблемы, цели, задачи, гипотезы, методы, результаты и т. п., являются формальными конструктами, в равной мере приложимыми к любой достаточно организованной человеческой деятельности начиная с некоторого этапа ее развития? С точки зрения проектного управления содержание проекта действительно может быть любым, от строительства моста или мелиорации пустыни до реформирования системы образования, важно лишь качественное планирование этой деятельности, система отслеживания и контроля промежуточных результатов, грамотная оценка соответствующих ресурсов и рисков и т. д. И как раз потому этот подход не годится для осмысления сущности проектирования, понимания его отличительных особенностей и образовательных возможностей, что он с легкостью может быть надстроен над любой деятельностью, вне зависимости от ее содержания.

Весьма показательной в этой связи является ситуация, связанная с требованием оформления паспорта проекта, эта в первом приближении разумная и конструктивная методическая инициатива в последнее время становится все более популярной в области применения проектного метода в образовании. Нет сомнений в том, что это удобный инструмент для компактного представления и обобщенной оценки выполненной проектной работы. Однако все требования к построению этого документа являются формальными, выполненными в логике проектного менеджмента, и поэтому за счет задействования

некоторых вербальных способностей и в ходе приложения определенных разумных усилий со стороны заинтересованного лица любая проделанная работа, вне зависимости от ее объема, качества и содержания, может быть сконвертирована в соответствии с этими требованиями и представлена в формате выполненного проекта. Увы, не остается ничего другого, кроме как признать, что паспорт проекта в том виде, как его сегодня обычно изображают, представляет собой не более чем пустой шаблон, который как раз в силу его универсальности и бессодержательности не позволяет отличить хорошие примеры настоящей проектной работы от различных случаев ее фальсификации. А разве все прочие признаки и атрибуты проектной деятельности, обсуждаемые в многочисленных научных статьях об этом методе в сфере образования, не являются точно такими же пустыми шаблонами, с относительной легкостью надевающимися на любые, даже самые сомнительные случаи творческого самовыражения субъекта, притязающего на статус автора проекта?

В качестве переходного мостика, связывающего критическую и конструктивную части данной статьи, может быть приведен тезис о том, что любая деятельность однозначно задается и определяется своей предметностью, то есть специфическими для нее проблемами, задачами и результатами, а вовсе не механизмами ее планирования и администрирования. Конечно, разные виды деятельности предполагают различные способы и стратегии управления, отвечающие их специфике, но все же отличить одну деятельность от другой невозможно только по факту наличия в них определенного вида плана, одного присутствия проблемы или гипотезы. Существуют хорошо известные в психологии теории восприятия, которые объясняют эту психическую функцию как непрерывный процесс порождения и проверки перцептивных гипотез, однако едва ли это можно считать поводом для отнесения случаев работы восприятия к примерам проектной деятельности. Для содержательного определения феномена проектирования необходимо очертить характер релевантных ему гипотез, пусть и весьма обобщенно, специфицировать круг задач, проблем и продуктов, которые образуют самобытную предметность этого вида деятельности, не встречающуюся в других видах многообразной человеческой практики.

Такая постановка вопроса подводит нас к необходимости более пристального анализа внутренних механизмов интересующей нас деятельности, которые позволят ухватить и осмыслить ее предметность, нащупать содержательное определение того вида проблем, которые в подлинном смысле этого слова могут быть названы проектными. В качестве центрального внутреннего механизма проектной деятельности в некоторых научных публикациях указывается проектное мышление, справедливо называемое и необходимым условием возможности продуктивного включения в этот вид деятельности, и главным образовательным результатом его освоения [14, 16]. Правда, внутри существующих контекстов употребления понятия «проектное

мышление» творится не меньшая неразбериха, чем в отношении понятия «проектная деятельность», с очевидным перекосом в область идеологии проектного менеджмента.

Поэтому мы попробуем проложить маршрут к осмыслению феномена проектирования и проектного мышления иначе и воспользуемся стратегией, убедительно зарекомендовавшей себя в рамках культурно-исторического подхода, но еще явно недостаточно освоенной и академической психологией, и образовательной практикой. В логике, идущей от научной традиции Л. С. Выготского, любая культурная способность человека и соответствующие ей виды деятельности получают свое содержательное определение и научное объяснение только через их генезис, то есть в ходе подробного рассмотрения их истоков и предпосылок, закономерностей их зарождения и шагов их дальнейшего развития [3–4]. В отношении феномена проектирования как определенной сложной культурной способности, которой не только приходится учиться, но и для освоения которой, по-видимому, необходимо уже обладать определенными психологическими предпосылками и надлежащим уровнем развития деятельности и сознания, перспектива генетического рассмотрения еще ни разу не применялась. В тех публикациях, в которых речь идет о происхождении проектной деятельности, всегда имеется в виду ее историогенез, то есть идущая от Дж. Дьюи и У. Килпатрика традиция применения метода проектов в образовании [6]. Нас же в целях понимания своеобразия предметности и внутренних механизмов проектной деятельности интересует в первую очередь ее онтогенез. Почему-то вопрос о том, из каких предшествующих ему в возрастном развитии видов деятельности и форм мышления проектирование вырастает, как оно их внутри себя перестраивает, преобразует и продолжает, практически не ставился в контексте попыток осмысления проектного подхода в образовании. Однако возрастное культурное развитие человека — это своего рода лестница, и изучать особенности достаточно высоко расположенных на ней ступеней невозможно, не оперевшись на нижележащие ступени.

Попробуем схематично проследить онтогенетическую предысторию возникновения проектного мышления и деятельности, для того чтобы определить характерную для них предметность, возникающую с опорой на предыдущие ступени лестницы возрастного культурного развития.

Начать нужно с утверждения о том, что, несмотря на отсутствие общепринятой сквозной периодизации развития форм мышления в онтогенезе, можно выделить несколько ключевых этапов и соответствующих им форм мыслительной деятельности, которые можно рассматривать в качестве значимых предпосылок для зарождения способности к проектированию. К числу наиболее существенных предварительных ступеней, закладывающих основы этой сложной культурной способности, следует отнести типы мышления: практическое и теоретическое, — имеющие довольно продолжительную историю своего развития в онтогенезе, но начальные формы которых расположены

на этом пути достаточно далеко друг от друга и могут быть обнаружены на весьма различных возрастных этапах. Однако в рамках проектной деятельности эти две базовые формы мышления, в соответствии с основной мыслью, развиваемой далее в этой статье, вступают по отношению друг к другу в качественно новую, непривычную для них и ранее еще не освоенную связь, и этим самым рождают принципиально новую системную форму мышления, придающую проектированию своеобразный характер и определяющую его сущность.

Возрастная психология учит тому, что практическое мышление, несомненно, первичнее и древнее теоретического, так как его исходные формы появляются задолго до способности теоретического отношения ребенка к действительности. Однако развитые формы практической деятельности человека свидетельствуют о том, что практическое мышление ничуть не примитивнее и проще теоретического, а лишь иначе устроено, опирается на работу других механизмов и имеет целый ряд отличительных особенностей. Этот тезис в его наиболее убедительной и развернутой форме известен в рамках отечественной психологии благодаря работам Б. М. Теплова, в которых были открыты и описаны многие принципиальные закономерности развитых форм практического мышления и практической деятельности [13]. С этой точки зрения можно утверждать, что интересующее нас проектное мышление представляет собой особую, наиболее высокоорганизованную форму практического мышления и опирается на работу присущих ему внутренних механизмов.

При осмыслении природы практического мышления Б. М. Теплову приходилось делать одну существенную и весьма характерную оговорку, которая чем-то напоминает выстроенное на предыдущих страницах этой статьи различие между формальной и содержательной сторонами проектной деятельности. Как справедливо указывает этот исследователь, практическое мышление часто путают с мышлением наглядно-действенным, с наиболее ранней формой самостоятельной познавательной активности ребенка, которая по многим чисто внешним признакам производит впечатление наиболее практической. По-видимому, привычные современные контексты употребления словосочетания «практическая деятельность» по-прежнему несут на себе след этой традиции, в соответствии с которой практика ассоциируется с неперенными физическими манипуляциями каким-нибудь предметным материалом.

Как показывает проведенный Б. М. Тепловым анализ, практическое и теоретическое мышление и соответствующие им виды деятельности отличаются не внешним видом тех действий, которые человек совершает, а в первую очередь типом создаваемой в их рамках продукции, а значит, и характером релевантных для них задач и проблем. Если теоретическое мышление всегда ориентировано на получение познавательного результата, то есть на прирост и пополнение представлений об изучаемой человеком реальности, то мышление практическое по своей стратегической направленности всегда решает

задачу преобразования действительности, трансформации того объекта, с которым человек работает. Конечно, как познание реальности, так и ее преобразование выступают неизменными аспектами любой человеческой активности, однако для теоретической деятельности получение познавательного результата, то есть продвижение в понимании и отражении действительности выступает приоритетной целью, тогда как ее преобразование занимает подчиненное положение и используется в роли инструмента, метода познания. В практической деятельности это соотношение устроено прямо противоположным образом. Самоцелью любой практики является определенная трансформация предмета деятельности, его изменение в нужном и заранее запланированном направлении, тогда как его познание оказывается в роли предпосылки, ориентирующего фактора или побочного продукта деятельности, то есть выступает в подчиненной функции.

Для иллюстрации обсуждаемой Б. М. Тепловым путаницы, когда деятельность именуют практической только потому, что она имеет манипулятивно-действенный характер, то есть исключительно по ее внешнему виду, можно привести пример с использованием так называемых лабораторных работ в общем образовании. Тот факт, что при выполнении лабораторной работы приходится своими руками совершать ряд физических манипуляций с различным предметным материалом и оборудованием, еще не делает деятельность практической. С точки зрения сформулированных выше критериев любой эксперимент и лабораторный опыт являются типичными примерами теоретической деятельности, так как по своим внутренним приоритетным целям они всегда ориентированы на проверку тех или иных представлений, гипотез или концептуальных моделей. Любой эксперимент, лабораторная проба или исследовательский опыт, имеет смысл только в контексте добывания нового или проверки уже имеющегося знания, представляет собой форму вопроса, заданного природе, и поэтому вне соответствующих теоретических ожиданий и конструктов становятся попросту абсурдными. Однако традиция называть любой эксперимент практической работой столь же живуча, как и привычка считать теоретическое мышление чисто умозрительным, и поэтому предлагаемые Б. М. Тепловым критерии различия теоретической и практической деятельности представляются многим современным педагогам сомнительными и даже контринтуитивными.

Сравнительный анализ практического и теоретического мышления позволяет выделить целый ряд существенных оснований для их сопоставления, однако мы умышленно ограничимся только тремя, прослеживание которых позволит нам очертить предметность интересующей нас способности к проектной деятельности.

Первое основание для сопоставления практического и теоретического мышления как предпосылок проектной деятельности связано со степенью обобщенности того решения проблемы, которое в них выстраивается. Следует

подчеркнуть, что в рамках практического мышления конструируемый субъектом деятельности способ решения актуальной практической задачи далеко не всегда им осознается, часто воспринимается как продолжение ее неповторимых фактических условий и осмысливается в основном в контексте ситуативной эффективности этого способа. Выражаясь более категорично и упрощенно, человек в рамках своего практического мышления никогда не решает проблему в общем виде, а строит некий частный порядок действий, прокладывает своеобразный маршрут для получения нужного ему эффекта в данных конкретных условиях. Как раз поэтому хорошие практики часто затрудняются объяснить, как им удалось решить задачу и подобрать к ней неповторимый ключик.

Теоретическое мышление в этом отношении строится совсем иначе. Специфика теоретической деятельности предполагает постановку, разработку и решение проблем в общем виде, в котором они могут быть предъявлены научному сообществу. В рамках исследования, в отличие от практики, получение нужного фактического эффекта теряет смысл, если непонятно, за счет чего этот результат был получен. Результат познания как самостоятельной деятельности может быть только обобщенным, а за рамками такого обобщения он как бы рассыпается на множество уникальных ситуаций, случаев и обстоятельств, на него становится невозможно опереться, кому-то передать или усовершенствовать в последующем исследовании.

В этой связи стоит заметить, что весьма важной вехой на пути онтогенетического становления способности к теоретическому мышлению выступает учебная деятельность, возникающая как культура обнаружения и восполнения у себя дефицитов общих способов понимания действительности и управления собственной деятельностью. Недаром В. В. Давыдов подчеркивает, что учебная задача в контексте построения развивающего обучения всегда связана с проблематизацией общего способа решения некоторого класса деятельностных задач [5].

Рассматривая в свете этой характеристики феномен проектирования, необходимо признать, что разработка и построение любого проектного продукта предполагает своеобразный симбиоз практического и теоретического мышления, а точнее, выражаясь в терминологии Л. С. Выготского, сложную психологическую систему [4], в рамках которой обе формы мышления преобразуют друг друга и формируют новую целостность. С одной стороны, любой проектный продукт является решением некоторой практической проблемы, реальным преобразованием определенной предметной ситуации. С другой стороны, он обязательно несет в себе решение проблемы в общем виде, допускающим воспроизводство этого решения в сходных практических ситуациях. В качестве наиболее явных примеров могут быть приведены любые технологические изобретения и инновации, которые прочно вошли в нашу жизнь, будь то изобретение двигателя внутреннего сгорания, стиральной машины, микроволновой печи или мобильной связи. Таким образом, в рамках

подлинной проектной деятельности возникающее на предварительных этапах культурного развития теоретическое мышление начинает как бы модулировать практическое мышление, учит его ставить и решать практические проблемы в общем виде, что изначально практическому мышлению отнюдь не свойственно. Проектный продукт не только решает некоторую практическую проблему, но и обобщает собой способ ее решения, концептуализирует идею этого решения и тем самым позволяет другим людям в сходных ситуациях воспользоваться этим опытом, применить его и при возможности развить дальше.

Второе интересующее нас основание для сопоставления когнитивных предпосылок проектного мышления связано со степенью новизны создаваемого в них решения проблемы. В рамках практического мышления любое конкретное решение, с одной стороны, уникально и неповторимо, а с другой стороны, может не представлять собой ничего принципиально нового и оригинального, словно перемещение определенной фигуры по предзаданным правилам на определенном ходе шахматной партии. При решении практических задач новизна решения, строго говоря, не имеет значения по сравнению с его эффективностью.

В учебной деятельности новизна создаваемого решения играет уже существенную роль при построении неведомых ее субъекту ранее общих способов действия. Если способ решения конкретной ситуации можно скомбинировать из уже известных алгоритмов, то учебной задачи так и не возникло. Правда, в отличие от подлинной теоретической деятельности, конструируемый в учебном опыте общий способ решения задачи является новым только для обучающегося, а в культуре уже давно известен.

Рассматривая в свете этого основания феномен проектирования, нужно заметить, что его продукт неизбежно претендует на принципиальную новизну решения, на небывалый ранее и никому не ведомый общий способ решения практической проблемы. Точно так же как и в отношении выше рассмотренной характеристики, практическое мышление в рамках деятельности проектирования учится у теоретического создавать принципиально новые продукты, которые заставляют взглянуть на известную проблему с новой, неожиданной стороны. Настоящий проектный продукт представляет собой новую трактовку проблемы, новое понимание ее внутренних механизмов, и в этой связи является не только практической конструкцией, но и познавательным открытием, воплощенным в определенном материале новым понятием в своей предметной области.

В этой связи следует подчеркнуть, что многие характерные примеры проектов, принятые в области проектного менеджмента, не могут быть отнесены по уже оговоренным выше признакам к создаваемому определению проектной деятельности. Например, те предпринимательские проекты, которые нацелены на создание и реализацию уже хорошо известных культурных решений, скажем открытие магазина, автозаправки или кафе, вполне могут быть успешными

и востребованными, требующими кропотливого составления соответствующих планов, расчетов ресурсов и рисков, но они не имеют отношения к содержанию проектирования, так как не предлагают ни нового решения, ни общего способа его воплощения. Тем более сомнительными в этом контексте выступают так называемые информационные, обобщающие или просветительские проекты, представляющие собой, в сущности, работу реферативного типа.

Наконец, третье интересующее нас основание для осмысления внутренних механизмов проектирования связано с ориентированностью создаваемого решения на деятельность других людей. В рамках практического мышления человек сам же является пользователем того способа деятельности, который он создает. Точнее говоря, создание нового способа и его опробование в деятельности в контексте практического мышления связаны настолько неразрывно, что часто неотличимы друг от друга. Так происходит потому, что при решении практических задач человек рассматривает себя и свои ресурсы в качестве части проблемной ситуации и, значит, способы решения таких задач еще никому не адресованы, а создаются исключительно для внутреннего употребления.

Первый культурный опыт по разработке способов деятельности, предназначенных для другой деятельности, приобретается, пожалуй, в наиболее сложных и развитых видах игры, требующих тщательного предварительного обсуждения их правил, сюжета и прочих механик. Однако наиболее явный опыт создания общих способов, утилизируемых в других видах деятельности, по-видимому, приурочен к учебной деятельности, которая по своему самому буквальному и первичному смыслу нужна для подготовки к другой деятельности. В этой связи нужно подчеркнуть, что в контексте учебной деятельности обучающийся производит новые способы для самого себя, чтобы воспользоваться ими для решения актуальных задач в других видах деятельности.

И только теоретическое мышление в явном виде адресует создаваемый в его рамках общий способ решения познавательной проблемы другим людям, оформляет результат своей работы таким образом, чтобы он был рассмотрен и принят научным сообществом. Продукт любого исследования может быть осмыслен как своеобразная ступенька, на которую ученый предлагает взобраться своим последователям, при этом сам опирается на точно такие же ступеньки, созданные своими предшественниками.

В рамках проектного мышления развитие этой характеристики идет еще дальше, что требует отмеченного выше тесного сотрудничества внутренних механизмов теоретической и практической деятельности. Продукт проектирования всегда ориентирован на преобразование деятельности других людей. В сущности, подлинным предметом проектирования всегда выступает новый вид деятельности, порождаемый конструируемым продуктом. Например, сегодня стало очевидно, что мобильный телефон представляет собой не только технологическое изобретение, но и артефакт, весьма радикальным образом

перестроивший практики человеческой коммуникации. Таким образом, настоящее проектирование начинается с нащупывания и исследования новых видов деятельности, переход к которым запускается создаваемым проектным продуктом.

В завершение проведенного в этой статье анализа становится явственной необходимость критического пересмотра и тщательного методологического переосмысления существующего многообразия примеров использования проектной деятельности на разных ступенях образования. Конечно, предлагаемые во второй половине данной статьи позитивные тезисы о конструктивных особенностях содержательной стороны проектирования являются только первым шагом ее осмысления в контексте онтогенеза и в перспективе культурно-исторического подхода. Однако выбранное направление движения представляется крайне существенным в целях укрепления концептуальных оснований и надежных методических подходов грамотного и эффективного использования такого неоднозначного на данном этапе развития проектного метода в образовании.

Список источников

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
2. Вотякова Д. А., Миннуллина Р. Ф. Организация проектной деятельности детей в дошкольной образовательной организации // Экономика и социум. 2022. № 10 (101)-2. С. 288–291.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Елизарова Е. А. Генезис проектной деятельности // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 246–248.
7. Карсакова В. В., Филиппова Л. В. Проектный метод обучения как средство активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 6. Ч. 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/06/55091> (дата обращения: 29.11.2024).
8. Нагорный Д. О., Щербаков С. М. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления // Информатизация в цифровой экономике. 2021. Т. 2. № 4. С. 167–180. DOI: 10.18334/ide.2.4.113393
9. Позднякова Ю. С., Подгорный Я. Б. Основы проектной деятельности в современном образовании // Актуальные исследования. 2021. № 24(51). С. 115–117.
10. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению [Электронный ресурс] / Е. Е. Егоров [и др.] // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf> (дата обращения: 12.11.2024).

11. Проектная деятельность как один из факторов повышения качества образования / И. И. Комоско [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 12. С. 38–39.
12. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / Плотникова И. В. [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 61–65.
13. Теплов Б. М. Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 212 с.
14. Товмасын В. В., Шихвердиев А. П., Оганезова Н. А. Проектное мышление: методологические основы // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2019. № 3. С. 26–35. DOI: 10.34130/2070-4992-2019-3-26-35
15. Флянтикова Е. Д. Роль проектной деятельности в учебном процессе // Вестник науки. 2018. Т. 4. № 8(8). С. 95–98.
16. Шацилло В. А., Негматов Л. Н. Формирование проектного мышления в подготовке специалистов по работе с молодежью: взаимодействие НКО и образовательных институтов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24. Вып. 1. С. 3–36.
17. Шибкова Д. З., Байгужин П. А. Проектная деятельность. Взгляд эксперта // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 210–224.

References

1. Veraksa, N. E., & Veraksa, A. N. (2010). *Project activities of preschoolers*. Manual for teachers of preschool institutions. Moscow: Mosaic-Synthesis. 64 p. (In Russ.).
2. Votyakova, D. A., & Minnullina, R. F. (2022). Organization of project activities of children in a preschool educational organization. *Economy and Society*, 10(101)-2, 288–291. (In Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (1982). Thinking and speech. Collected works. In 6 vols. *Vol. 2. Problems of general psychology*. Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy. 504 p. (In Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (1982). About psychological systems. Collected works. In 6 vols. *Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology*. Edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 109–131. (In Russ.).
5. Davydov, V. V. (1996). *Theory of developmental learning*. Moscow: INTOR. 544 p. (In Russ.).
6. Elizarova, E. A. (2009). Genesis of project activities. *Young scientist*, 4, 246–248. (In Russ.).
7. Karsakova, V. V., & Filippova, L. V. (2015). Project-based teaching method as a means of activating the cognitive activity of primary school children. *Modern scientific research and innovation*, 6, Part 5. (In Russ.). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2015/06/55091>
8. Nagorny, D. O., & Shcherbakov, S. M. (2021). Project activities at the university: features, problems, management technologies. *Informatization in the digital economy*, Vol. 2, 4, 167–180. <https://doi.org/10.18334/ide.2.4.113393> (In Russ.).
9. Pozdnyakova, Yu. S., & Podgorny, Ya. B. (2021). Fundamentals of project activities in modern education. *Current research*, 24(51), 115–117. (In Russ.).

10. Egorov, E. E., Anisenko, A. V., Burlakova, Yu. V., & Bykova, N. S. (2016). Project activity as an innovative technology in the system of modern approaches to learning. *World of Science, Vol. 4, 4*. (In Russ.). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf>
11. Komosko, I. I., Gorelova, G. A., Drozdova, I. A., & Zaleznyaya, T. A. (2009). Project activity as one of the factors in improving the quality of education. *Modern science-intensive technologies, 12*, 38–39. (In Russ.).
12. Plotnikova, I. V., Redko, L. A., Sheveleva, E. A., & Efremova, O. N. (2021). Project activities as a component of students' research activities at a university. *Modern problems of science and education, 2*. (In Russ.).
13. Теплов, В. М. (1990). *The mind of a commander*. Moscow: Pedagogy. 212 p. (In Russ.).
14. Tovmasyan, V. V., Shikhverdiev, A. P., & Oganezova, N. A. (2019). Project thinking: methodological foundations. Corporate governance and innovative development of the Northern economy. *Bulletin of the Research Center for Corporate Law, Management and Venture Investment of Syktyvkar State University, 3*, 26–35. <https://doi.org/10.34130/2070-4992-2019-3-26-35> (In Russ.).
15. Flyantikova, E. D. (2018). The role of project activities in the educational process. *Science Bulletin, 8(8), Vol. 4*, 95–98. (In Russ.).
16. Shatsillo, V. A., & Negmatov, L. N. (2024). Formation of project thinking in the training of specialists in working with youth: interaction of NPOs and educational institutions. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Sociology. Political Science, Vol. 24, issue 1*, 3–36. (In Russ.).
17. Shibkova, D. Z., & Baiguzhin, P. A. (2018). Project activities. Expert view. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 5*, 210–224. (In Russ.).



Коновалова Ирина Игоревна — преподаватель, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация.

Konovalova Irina Igorevna — teacher, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: konovalovaii@mgpu.ru

Кравцов Лев Геннадьевич — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Kravtsov Lev Gennadyevich — PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Designing Cultural-Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>

Кривобородова Елена Юрьевна — доктор технических наук, руководитель Школы креативного педагога Московского техникума креативных индустрий имени Л. Б. Красина, Москва, Российская Федерация.

Krivoborodova Elena Yuryevna — Doctor of Technical Sciences, Head of the Creative Teacher's School of the Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin, Moscow, Russian Federation.

E-mail: el.krivoborodova@mail.ru

Силкин Роман Сергеевич — кандидат педагогических наук, эксперт лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Silkin Roman Sergeevich — Candidate of Pedagogical Sciences, Expert at the Laboratory for Designing Cultural and Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: silkinrs@mgpu.ru

Табатадзе Лиана Мурмановна — кандидат педагогических наук, директор Московского техникума креативных индустрий имени Л. Б. Красина, Москва, Российская Федерация.

Tabatadze Liana Murmanovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin, Moscow, Russian Federation.

E-mail: tabatadzelm@edu.mos.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Научный журнал «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» просит авторов руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

Научная статья, оформленная не в соответствии с требованиями журнала, к рассмотрению не принимается.

В журнал принимаются оригинальные, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в другой редакции, статьи по проблематике среднего профессионального образования, содержание которых соответствует научным специальностям:

- 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования»,
- 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания»,
- 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования»,
- 19.00.01 — «Общая психология, психология»,
- 19.00.07 — «Педагогическая психология».

Оригинальность текста должна составлять не менее 80 % (самоцитирование не более 15 %), в противном случае статья не признается уникальной и не подлежит публикации в издании.

Техническое оформление статьи

Объем статьи от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами (0,5–1 п. л.), включая рисунки, таблицы и графики, список литературы, без учета метаданных.

Шрифт: Times New Roman, 14 кегль, формат: MS Word.

Межстрочный интервал: 1,5; поля: все по 2 см; межбуквенный интервал: обычный.

Абзацный отступ: 1,25 (выставляется автоматически).

Выравнивание текста: по ширине.

Допустимые выделения: курсив, полужирный.

Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы (по алфавиту) работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

Дефис (*точь-в-точь*) должен отличаться от тире (*педагогика — это*).

При наборе не допускается применение разных стилей, не задаются колонки.

Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio (предоставляются вместе с исходным файлом).

Не допускаются разрывы между абзацами, автоматические переносы, автоматическая нумерация списков.

При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набираются: латинскими буквами — в светлом курсивном начертании, греческими буквами — в светлом прямом.

Структура оформления научной статьи

УДК (Классификационный индекс Универсальной десятичной классификации — <https://teacode.com/online/udc/>): в левом верхнем углу, размер шрифта — 14 кегль, полужирный, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Ф. И. О. каждого автора полностью: размер шрифта — 16 кегль, полужирный; ученая степень, звание, должность, место работы (полностью), город, страна, электронный адрес почты каждого автора, ORCID каждого автора, размер шрифта — 14 кегль, курсив, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Название научной статьи (представляется на русском языке): размер шрифта — 14 кегль, полужирный, выравнивание — по центру страницы через интервал 1,5.

Аннотация (представляется на русском и английском языках): размер шрифта — 12 кегль, полужирный, выравнивание — по центру страницы через интервал 1,0. Должна быть информативной (не содержать общих фраз), содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований), структурированной (следовать логике описания результатов в статье), компактной (100–250 слов).

В аннотации указываются: цель, методология и методы, основные результаты исследования, научная новизна и практическая значимость.

Ключевые слова (представляются на русском и английском языках) состоят из 5–15 слов или словосочетаний, наиболее употребляемых в статье.

Размер шрифта — 12 кегль, обычный, выравнивание — по ширине страницы, через интервал 1,0.

Введение. Представляются описания актуальности исследования, выявление противоречия существующей практики и дается формулировка общей проблемы исследования в связи с важными научными или практическими задачами в этой области.

Текст статьи (с выделением разделов, если предусмотрено автором). Обзор и анализ последних (за последние 5 лет) исследований и публикаций, посвященных возможным подходам к решению данной проблемы, на которые опирается автор статьи. Должны быть сопоставлены результаты своих исследований с данными других авторов.

Результаты исследований представляются четко, в максимально доказательной форме. После цитаты ставятся квадратные скобки с указанием номера источника и страницы, например: [4, с. 83].

Заключение: необходимо привести выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении, также надо дать рекомендации для практического применения результатов.

Список источников (в алфавитном порядке, представляется на русском языке) должен включать не менее 10 российских и зарубежных источников, с указанием DOI (если имеется) или URL национального архива для всех источников. Ссылки на свои работы допускаются (не более двух). Список литературы на русском языке оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008. При наличии у публикации индекса DOI, он приводится в обязательном порядке.

Образец оформления списка источников

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (стиль APA, https://apastyle.apa.org)
Книга одного автора	1. Смолянинова О. Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография. Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2006. 170 с.	1. Smolyaninova, O. G. (2006). <i>Competence approach in pedagogical education in the context of multimedia use</i> . Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. 170 p. (In Russ.).
Книга двух авторов	2. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Академия, 2003. 208 с.	2. Maller, A. R., & Tsikoto, G. V. (2003). <i>Education and training of children with severe intellectual disability</i> . Moscow: Academy. 208 p. (In Russ.).
Книга трех авторов	3. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 224 с.	3. Mozgovoy, V. M., Yakovleva, I. M., & Eremina, A. A. (2010). <i>Fundamentals of oligophrenopedagogy</i> . Textbook manual for students of secondary educational institutions. Moscow: Academy. 224 p. (In Russ.).

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (стиль APA, https://apastyle.apa.org)
Книга более трех авторов	4. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта: монография / В. В. Коркунов [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования; под ред. В. В. Коркунова. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2011. 209 с.	4. Korkunov, V. V., Bryzgalova, S. O., Zak, G. G., & Gnatyuk, A. A. (2011). <i>Professional and labor training, education and adaptation of students with intellectual disabilities</i> . Monograph. Ural State Pedagogical University, Institute of Special Education. Edited by V. V. Korkunov. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. 209 p. (In Russ.).
Книга под редакцией	5. Наставничество в системе образования России: практ. пособие для кураторов в образоват. организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.	5. <i>Mentoring in the Russian education system</i> . (2016). Practical guide for curators in educational organizations. Edited by N. Y. Sinyagina, T. Y. Raifschneider. Moscow: Rybakov Foundation. 153 p. (In Russ.).
Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук	6. Белицын И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Барнаул: [б. и.], 2003. 159 с.	6. Belitsyn, I. V. (2003). <i>Lecture multimedia complex as a means of activating the educational and cognitive activity of students</i> . Dissertation for the degree Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Barnaul. 159 p. (In Russ.).
Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук	7. Карвялис В. Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ (на примере Литовской ССР): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Шауляй: [б. и.], 1988. 369 с.	7. Karvialis, V. Yu. (1988). <i>Social and labor adaptation of graduates of special schools (on the example of the Lithuanian SSR)</i> . Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03. Shauliai. 369 p. (In Russ.).
Статья в сборнике материалов	8. Бернадинер М. И. Взаимодействие выпускников вуза с работодателями при помощи электронного портфолио // Открытая	8. Bernadiner, M. I. (2021). Interaction of university graduates with employers using an electronic portfolio. <i>Open Science 2021</i> . Collection

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (стиль APA, https://apastyle.apa.org)
конференции	наука 2021: сб. материалов науч. конф. с междунар. участием, Москва, 22 апреля 2021 г. М.: Aegitas, 2021. С. 97–100.	of materials of a scientific conference with international participation, Moscow, April 22, 2021 (pp. 97–100). Moscow: Aegitas Publishing House. (In Russ.).
Статья в сборнике научных статей	9. Кытманова О. А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сб. науч. ст. Ульяновск: УлГТУ, 2005. С. 242–246.	9. Kytmanova, O. A. (2005). The use of Internet resources in English lessons. <i>Technologies of teaching foreign languages in non-linguistic universities</i> . Collection of scientific articles (pp. 242–246). Ulyanovsk: UISTU. (In Russ.).
Статья в журнале	10. Брыксина О. Ф., Пономарева Е. А. Перевернутое обучение: размышления в ходе эксперимента // Химия в школе. 2016. № 5. С. 6–15.	10. Bryksina, O. F., & Ponomareva, E. A. (2016). Inverted learning: reflections during the experiment. <i>Chemistry at School</i> , 5, 6–15. (In Russ.).
Статья двух авторов в монографии	11. Говорова М. Е., Смирнова М. А. Проблема сохранения и возрождения традиционных народных ремесел и промыслов в наши дни // Пространство диалогов: декоративно-прикладное искусство и дизайн: коллектив. монография. Уфа: Аэтерна, 2018. С. 48–61.	11. Govorova, M. E., & Smirnova, M. A. (2018). The problem of preservation and revival of traditional folk crafts and crafts in our days. <i>Space of dialogues: decorative and applied art and design</i> . Collective monograph (pp. 48–61). Ufa: Aeterna. (In Russ.).
Статья трех авторов в журнале	12. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценка в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 43–83.	12. Shmigirilova, I. B., Rvanova, A. S., & Grigorenko, O. V. (2021). Evaluation in education: current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). <i>Education and science</i> , 23, 6, 43–83. (In Russ.).
Статья более трех авторов в журнале	13. Ядро среднего профессионального педагогического образования в структуре подготовки педагогических кадров / И. С. Казакова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 2 (2).	13. Kazakova, I. S., Minyar-Belorcheva, E. Yu., Emelianenko, M. S., Kalinin, A. S., Gerasimenko, S. V., Vorobyeva, N. A., & Nikitina, E. K. (2022). The core of secondary vocational pedagogical education in the structure

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (стиль APA, https://apastyle.apa.org)
	С. 6–17. DOI: 10.25688/2782-6597.2022.2.2.1	of teacher training. <i>MCU Journal Modern College</i> , 2(2), 6–17. (In Russ.). https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.2.2.1
Интернет-ресурс. Приказ	14. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // ФГОС. Основное общее образование. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 07.12.2021).	14. Legislation of the Russian Federation. (2013). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.10.2013 No. 1155 «On approval of the Federal State Educational Standard of preschool education». <i>FGOS. Basic general education</i> . (In Russ.). Retrieved from https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
Интернет-ресурс. Письмо	15. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Надежная правовая поддержка. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/ (дата обращения: 12.12.2022).	15. Legislation of the Russian Federation. (2020). Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 23, 2020 No. MR-42/02 «On the direction of the target model of mentoring and methodological recommendations». <i>ConsultantPlus. Reliable legal support</i> . (In Russ.). Retrieved from https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/
Интернет-ресурс	16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изм. и доп.) [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 28.12.2022).	16. Federal State Educational Standard of Secondary General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012, with amendments and additions). (2012, May 17). <i>Documents of the GARANT system</i> . (In Russ.). Retrieved from https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d-34be16ce9bafc6e0/

Источники в списке на русском языке и в References на английском языке нумеруются.

Формирование списка литературы на английском языке отличается от правил, предписанных российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском языке не используются. Название источника (книги, журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Все указанные выше разделы размещаются на новой строке. Перед заголовком текста делается пропуск одной строки.

В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Плата за публикацию рукописей в журнале не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» следует обращаться к главному редактору *Роману Сергеевичу Силкину* по электронной почте на адрес: silkinrs@mgru.ru (в теме письма указать: ФИО-Статья-Вестник МГПУ. Современный колледж).

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Современный колледж»

MCU Journal of Modern College

2024, № 4 (12)

Главный редактор:

кандидат педагогических наук *Р. С. Силкин*

Заместитель главного редактора:

кандидат педагогических наук *С. В. Обоева*

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ПИ № ФС 77-83264 от 12 мая 2022 г.

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

Т. П. Веденеева

Редактор:

Е. С. Терновскова

Корректор:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

Г. П. Васильева, О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: (499) 181-50-36

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 23.01.2025 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 5 п. л. Тираж: 1000 экз.