

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



РЯБОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

**ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Северов Валерий Геннадьевич

Тула, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА КАК СРЕДСТВА ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ...	19
1.1 Анализ состояния проблемы исследования в теории и практике профессионального образования	19
1.2 Сущность, содержание, структура и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в современной социокультурной ситуации	47
1.3 Модель и педагогические условия использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	67
Выводы по теоретической главе исследования	97
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА КАК СРЕДСТВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	101
2.1. Организационно-педагогические основы осуществления опытно- экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	101
2.2 Методика использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	122
2.3. Анализ, оценка и обсуждение материалов опытно- экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	146
Выводы по экспериментальной главе исследования	175
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	179

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ И ЦИТИРУЕМОЙ	
ЛИТЕРАТУРЫ.....	182
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Государством, обществом, производством и личностью к отечественному среднему профессиональному образованию предъявляются все новые и новые требования, отражающие особенности вновь складывающейся социально-экономической, технико-технологической, политической и культурной ситуации.

Одним из таких актуальных требований современности, сформулированных в ряде нормативных документов (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3.03.2015 г. №349-р «О комплексе мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования»; «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года», ФГОС СПО и др.), стало усиление практико-ориентированной направленности среднего профессионального образования на основе компетентностного подхода.

В связи с этим производственное обучение студентов колледжа, где, в первую очередь, приобретает опыт профессиональной практической деятельности и формируется профессиональная компетентность, становится ключевой составляющей современного практико-ориентированного среднего профессионального образования. Его ядром выступает учебно-производственная деятельность студентов, которая обеспечивает специфическую интеграцию ее познавательной и производственной составляющих, содержащих в себе высокоадаптивные отношения и связи ее субъектов.

Усиление практико-ориентированной направленности производственного обучения студентов колледжа на основе компетентностного подхода в современной социокультурной ситуации рядом ученых и практиков связывается с широко известной идеей соединения производственного обучения и производительного труда как наиболее

эффективных форм практического социального действия, «отражающего единство даже противоположного и способствующего осознанию в теории, а затем и на практике тех мировоззренческих, философско-образовательных оснований, которые они предопределяют» [32, с. 54-55]¹.

Актуально в этой связи выявление путей и способов, обеспечивающих использование производительного труда для усиления практико-ориентированного характера производственного обучения студентов колледжа, поскольку именно их недостаточность является существенным препятствием для его широкого внедрения в образовательную практику среднего профессионального образования.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Следует отметить, что в педагогической науке сложилась определенная база, позволяющая исследовать проблему использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Анализ ряда исследований показал, что в центре внимания ученых и практиков были:

- роль воспитания производительным трудом (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, А.Н. Радищев, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и др.);

- педагогические подходы к организации профессионального образования с использованием производительного труда (Э. Демолен, Д. Дьюи, Х. Закссе, Р. Зейдель, Г. Крапп, К. Маркс, В.И. Ленина, С.Г. Струмилин, У. Сигнеус, А.Фарьер, Г. Штайнер, Ф. Энгельс и др.);

- научные идеи соединения обучения с производительным трудом (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко);

¹ В скобках дается ссылка на источник, подробное название которого указано в библиографии. Первая цифра в скобках означает порядковый номер источника, а вторая цифра после запятой указывает место в источнике (страницу). При ссылке на несколько источников между цифрами ставится точка с запятой.

- вопросы организации производственного обучения с использованием производительной учебно-производственной деятельности обучающихся (С.А. Владимирский, Г.Ю. Гессе, Д.К. Советкин, П.И. Устинов и др.);

- научные основы практико-ориентированного профессионального образования (Е.Н. Андреев, В.К. Делла-Вос, В.И. Гриневецкий, Н.А. Каблуков, А.Г. Неболсина, И.А. Стебут, А.И. Чупров, С.Т. Щацкий, И.И. Янжул и др.);

- методики производственного обучения в условиях учебного заведения и на производстве (О.Г. Анкист, М. Зарецкий, И. Зайден, С. Гайсинович, Я.П. Ряппо, А.К. Гастев и др.);

- психолого-педагогические принципы соединения обучения с производительным трудом в теориях научения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.).

Исследования в области совершенствования производственного обучения применительно к современной социокультурной ситуации представлены в диссертациях: С.В. Гренадерова (2010 г.), Л.А. Ивановой (2010 г.), В.В. Сидорова (2010 г.), М.А. Баландина (2011 г.), А.Ф. Мустафина (2011 г.), Е.Б. Дементьева (2012 г.), Т.Ю. Драницина (2013 г.), В.Е. Ковлякиной (2013 г.), И.В. Корякина (2013 г.), А.С. Кривоноговой (2013 г.) и других.

Однако среди этих работ недостаточно представлены исследования, касающиеся использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, особенно в контексте изменившихся социокультурных условий и нормативных требований, в том числе, связанных с реализацией компетентностного подхода. Хотя в предыдущие исторические периоды педагогические изыскания, связанные с использованием производительного труда в образовательном процессе, проводились многократно. Особенно их было много в советское время. Но эти исследования опирались на когнитивный методологический подход, имели характерную идеологическую направленность, predetermined существующей социально-экономической формацией, и по этой причине их

результаты могут быть использованы в современном контексте только частично.

Исходя из вышесказанного можно сделать выводы, что вопреки значительному числу разносторонних исследований по рассматриваемой проблеме, она не нашла своего окончательного решения применительно к современным условиям. Наряду с этим можно утверждать, что социально-образовательная практика характеризуется следующими очевидными противоречиями:

- между нормативными требованиями к практико-ориентированной профессиональной подготовке студентов колледжей и существующей образовательной практикой их производственного обучения;

- между важностью, значимостью и необходимостью использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и недостаточной теоретической и методической обоснованностью решения данной проблемы на основе компетентностного подхода в теории и практике среднего профессионального образования.

Осмысление вышесказанного позволяет сформулировать **проблему нашего исследования**: какова модель и педагогические условия эффективного использования производительного труда в качестве средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа».

Объект исследования: процесс производственного обучения студентов колледжа.

Предмет исследования: модель и педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Гипотеза исследования состоит в том, что производительный труд будет выступать эффективным средством практико-ориентированного обучения студентов колледжа при реализации компетентностного подхода в отечественном среднем профессиональном образовании, если будет:

- проведен анализ состояния проблемы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в теории и практике профессионального образования; определена и обоснована сущность, содержание, структура и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного производственного обучения студентов колледжа при реализации компетентностного подхода;

- сконструирована модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- разработана и внедрена методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- создан и внедрен в образовательный процесс колледжа критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования**.

1. Провести анализ состояния проблемы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в теории и практике профессионального образования; определить и обосновать сущность, содержание, структуру и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного производственного обучения студентов колледжа при реализации

компетентностного подхода.

2. Сконструировать модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, выявить и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

3. Разработать и внедрить методику использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

4. Создать и внедрить в образовательный процесс колледжа критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Методологической основой исследования выступают:

- методология и теория профессионального образования (А.А. Анастаси, Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.Н. Лейбович, И.Я. Лернер, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, М.Н. Скаткин, И.П. Смирнов, И.М. Стариков, А.О. Татур, Е.В. Ткаченко, В.В. Шапкин и др.);

- теория среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимов, Г.Н. Жуков, В.А. Гусев, В.И. Кондрух, А.С. Лында, Н.А. Морева, П.Н. Новиков, В.Д. Симоненко, В.А. Скакун, А.А. Скамницкий, Н.М. Таланчук, Н.Г. Ярошенко и др.)

- теория профессионального становления и развития личности (А.А. Деркач, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.М. Петровичев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.);

- теория деятельностного подхода (Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.В. Суходольский, Д.И. Фельштейн, Г.П. Щедровицкий и др.);

- концепция компетентностного подхода (И.Г. Агапов, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Митяева, Е.И. Огарев, Дж. Равен, А.В. Хуторской, С.И. Шишов и др.).

Основной **экспериментальной базой исследования** являлся ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса», дополнительной базой – ГПОУ ТО «Номосковский техникум пищевых биотехнологий», ГПОУ ТО «Техникум технологий пищевых производств», ГПОУ ТО «Щекинский политехнический колледж».

Основными **методами исследования** выступали: анализ и обобщение философских, социологических, психолого-педагогических, статистических источников, нормативных и законодательных актов; наблюдение, анализ продуктов производственного обучения студентов колледжей, изучение педагогического опыта мастеров производственного обучения колледжей, теоретический анализ и синтез, педагогический эксперимент, методы устного и письменного опроса участников эксперимента, экспертное оценивание, диагностическое измерение, математическая обработка экспериментальных данных, обработка и оформление материалов диссертационного исследования, другие.

Этапы исследования охватывают период с 2012 по 2017 годы.

На начальном этапе (2012-2014 гг.) изучались, обобщались и систематизировались научные данные по проблеме использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Определялся понятийно-категориальный аппарат исследования, выстраивалась авторская гипотеза, планировалась программа проведения научного изыскания (теоретическая и опытно-экспериментальная части). Проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого устанавливался исходный уровень эффективности производственного обучения студентов в колледжах Тульской области.

На основном этапе (2014-2016 гг.) вырабатывались и обосновывались теоретические положения исследования. Конструировалась модель,

определялись педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Разрабатывалась методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Создавался критериально-оценочный аппарат для оценки эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в рамках компетентного подхода. Осуществлялся формирующий эксперимент по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и вариативному введению педагогических условий. Анализировались и обобщались данные, полученные в ходе формирующего эксперимента.

На заключительном этапе (2016-2017 гг.) осуществлялось обобщение итогов проведенного исследования по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Делались заключительные выводы, проводилась апробация полученных исследовательских результатов в отечественной средней профессиональной школе, осуществлялось оформление диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- *уточнены* сущность, содержание, структура и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, который предлагается рассматривать как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных, содержательных и организационно-методических возможностей, позволяющих оказывать педагогическое воздействие на студентов колледжа.

- *сконструирована* модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, которая представляет собой системно-целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков; *выявлены* педагогические условия, способствующие

эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

- *разработана* методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

- *создан* критериально-оценочный аппарат для определения эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, включающий в себя: мотивационно-ценностный критерий; критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности; критерий универсальных способностей; критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в теорию и методику профессионального образования студентов колледжа, а именно отражает педагогические аспекты использования производительного труда как эффективного средства практико-ориентированного обучения; конкретизирует сущность, содержание, структуру и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; определяет основные теоретические положения, обеспечивающие эффективность формирования профессиональных компетенций на основе выявленных педагогических условий. Сконструированная модель, выявленные педагогические условия и разработанная методика, обеспечивающие эффективное использование производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, дополняют представления о возможностях педагогического содействия исследуемому феномену.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработано и апробировано в ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса», ГПОУ ТО «Номосковский техникум пищевых биотехнологий», ГПОУ ТО «Техникум технологий пищевых производств» ГПОУ ТО «Щекинский политехнический колледж»

учебно-методическое обеспечение практико-ориентированного производственного обучения, включающие в себя: модернизированные макеты программ производственного обучения студентов колледжа по специальности 19.02.10 «Технология продукции общественного питания», использующие производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа; методические пособия «Создание развивающей практико-ориентированной образовательной среды», «Расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» и другие, специализированный курс повышения квалификации мастеров производственного обучения «Теоретические и методические основы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа». Методические материалы исследования могут быть использованы как в программах учебных курсов профессиональной переподготовки, так и при практической подготовке будущих педагогов среднего профессионального образования, а также в непосредственной профессиональной деятельности мастеров производственного обучения колледжей. Подготовленные и распространенные методические рекомендации для специалистов среднего профессионального образования по использованию производительного труда как эффективного средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа позволяют распространить полученные научные знания в широкую образовательную практику.

Личный вклад автора состоит в проведении научно-теоретического анализа; в выявлении сущности, содержания, структуры и педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; в конструировании модели, в выявлении и обосновании необходимых педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как

средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; в разработке методики использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; в теоретической разработке, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, обобщении результатов исследования и их внедрение в практику работы отечественной средней профессиональной школы; в разработке макетов модернизированных программ практико-ориентированного производственного обучения.

Достоверность основных положений и выводов исследования обоснована: широкой источниковой базой, включающей в себя историко-философские, психолого-педагогические и государственно-правовые документы; методологической основой исходных параметров исследования, опирающихся на комплекс методологических подходов; использованием комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам и логике; преемственностью и взаимообусловленностью результатов, полученных на разных этапах исследования; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью опытных данных; сочетанием количественного и качественного анализов материалов исследования, сопоставлением с массовым педагогическим опытом.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Анализ состояния проблемы* использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в теории и практике профессионального образования позволил установить, что вопреки значительному числу разносторонних исследований данная проблема в современной социокультурной ситуации не нашла своего окончательного решения.

Производительным трудом студента колледжа является труд, реализующий цель изучаемого способа производства, и создающий потребительную стоимость (в форме вещи или услуги). Он осуществляется в процессе производственного обучения студентов колледжа, воплощаясь через

их учебно-производственную деятельность. Тем самым, превращаясь в элемент целостного процесса производственного обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие студентов колледжа с окружающей действительностью, результатом которого является овладение ими системой научных профессиональных знаний, умений, навыков, способов и опыта профессиональной деятельности, развития личностных характеристик и выпуск реальной продукции.

Он характеризуется ресурсностью, многовекторностью, системностью, условиями реализации, динамичностью. Его структуру составляют такие основные компоненты, как когнитивный, воспитательный, аксиологический, нормативно-семиотический и организационный.

Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных, содержательных и организационно-методических возможностей этого труда, позволяющих оказывать образовательные и воспитательные воздействия на студентов колледжа.

2. *Модель* использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа представляет собой искусственную знаковую систему, находящуюся в объективном соответствии с этим феноменом, замещающую его для целей нашего исследования, выполняя объяснительную, интерпретаторскую и критериальную функции. Основой ее построения является идея перевода на иной уровень организации данного феномена путем интеграции внутренних резервов личности студента и потенциальных возможностей данного средства обучения на основе компетентностного подхода.

Она, опираясь на компетентностный и деятельностный методологические подходы, отражает единство цели и результата; логику,

содержание и внутреннюю динамику протекающего процесса через свои составляющие: целевую, содержательную, процессуальную и результативную.

В качестве *педагогических условий*, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, выступают:

- организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;
- расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;
- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

3. *Методика* использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, представляет собой модернизированный образовательный ресурс по усвоению необходимых им практико-ориентированных компетенций. Ее основными принципами выступают: принцип системности; принцип социальной целесообразности; принцип открытости; принцип фасилитации; принцип креативности; принцип гибкого зонирования и персонализации; синергизма и некоторые другие. Она предполагает следующие использование производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа через: а) выполнение отдельных производственно-технологических операций и формирование целостного представления об учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа в условиях учебно-производственных мастерских; б) осуществление учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа в условиях реального производства, выбор направления профессиональной специализации; г) совершенствование учебно-производственной деятельности с использованием

производительного труда студентов колледжа в условиях реального производства, углубление профессиональной специализации; иным образом.

4. Диагностика эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа осуществляется с помощью специального *критериально-оценочного аппарата*, в состав которого, в частности, входят такие критерии, как:

- мотивационно-ценностный критерий, характеризующийся следующими показателями: устойчивым положительным отношением студентов к будущей профессиональной деятельности, профессионально-ориентированной иерархией их личностных ценностей и интересов, потребностью к осуществлению будущей профессиональной деятельности, мотивационной установкой студентов на профессионально-целесообразное поведение;

- критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности, характеризующийся следующими показателями: пониманием студентами сущности предстоящей учебно-производственной деятельности, владением знаниями о способах предстоящей учебно-производственной деятельности, обеспечением качества выполнения учебно-производственных работ и необходимой производительности труда студентов в ходе учебно-производственных работ, владением трудовыми приемами и операциями при выполнении учебно-производственных работ, выполнением требований к организации труда и рабочего места студента в ходе учебно-производственных работ, проявлением профессиональной самостоятельности и самоконтроля студентов в процессе учебно-производственной работы, соблюдением ими норм и правил безопасности труда, гигиены и санитарии, экологических требований;

- критерий универсальных способностей, характеризующийся следующими показателями: проявлением студентами организаторских, коммуникативных, исследовательских, рефлексивных и проектировочных способностей;

- критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств, характеризующийся следующими показателями: проявлением у студентов социально-профессиональной мобильности, ручной умелости, самостоятельности, ответственности, инициативности, требовательности, физического здоровья.

Использование названных критериев и показателей позволяет дифференцировать студентов по трем уровням сформированности у них профессиональной компетентности – высокому, среднему и низкому.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались: на международных научно-практических конференциях (г. Москва, 2012 г.; г. Махачкала, 2014 г.; 2015 г.; Липецк, 2014 г., г. Уфа, 2014 г.; 2015 г.); на ежегодных областных научно-методических конференциях (г. Тула, 2012 г.; 2013 г.; 2014 г.; 2015 г.); на межвузовских конференциях (г. Тула, 2013 г.; 2014 г.); на педагогических советах и методических объединениях ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса» и других мероприятиях.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав с выводами и заключением. Завершает работу список используемой и цитируемой литературы, из 192 источников (на иностранном языке - 6). Текст диссертационного исследования изложен на 201 странице и содержит 19 таблиц, 18 рисунков, в приложение приведен акт внедрения научно-исследовательских разработок.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА КАК СРЕДСТВА ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

1.1 Анализ состояния проблемы исследования в теории и практике профессионального образования

Развитие современного общества предопределяет перманентное совершенствование сложившихся к определенному моменту времени содержания, средств, методов и форм жизнедеятельности отдельного человека, социума, образования, культуры и другого.

«Совершенствовать» – значит «делать лучше, совершеннее» [105, с. 741].

А «совершенствование в образовании» – это преобразование в целях, задачах, средствах, технологиях образовательной деятельности, направленное на удовлетворение человека и общества в образовательных продуктах и услугах в соответствии с особенностями социокультурной ситуации [16, с. 16.].

Так, особенность совершенствования в отечественном среднем профессиональном образовании в современной социокультурной ситуации состоит в том, что классическое триединство – «знания, умения и навыки» дополняется новой дидактической единицей – «опыт деятельности», образуя новое сочетание – «знания, умения, навыки, опыт деятельности», а традиционный когнитивный подход уступает место компетентностному подходу.

Под «компетентностным подходом» понимается «комплекс методологических, парадигмальных, структурных компонентов, направленный на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих

эффективную подготовку профессионала-специалиста, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности» [92, с. 41]. Основной концептуальной идеей такого подхода выступает усиление практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки специалистов среднего звена и рабочих кадров в колледжах, обуславливающее приобретение студентами опыта профессиональной деятельности.

Как следствие, традиционная составляющая профессиональной подготовки студентов в колледже – производственное (профессиональное) обучение – приобретает обновленный смысл и значение, становясь первостепенным элементом образовательных программ среднего профессионального образования, за счет которого, в-первую очередь, обеспечивается практико-ориентированное обучение студентов.

Проблема практико-ориентированного обучения рабочих и техников давно привлекала внимание общества, педагогической науки и реальной образовательной практики. Как правило, практико-ориентированный характер обучения достигался, прежде всего, за счет соединения производственного обучения с производительным трудом. Хотя в разные исторические периоды такое соединение осуществлялось в рамках отличительных методологических подходов.

В первобытном обществе все формы жизнедеятельности человека (социальная, профессиональная, производственная, воспитательная) были объединены. А обучение и производительный труд были неразделимы, составляя единую образовательно-производственную деятельность. Подчеркивая эту особенность, Н.К. Чапаев пишет: «Вместо двух автономных деятельностей – деятельности по обучению и деятельности по производству продуктов (характерных для современного общества – *автор*) – человек осуществлял одну» [170, с. 191]. При этом «включение детей в совместные с взрослыми труд, подражательные игры в группах сверстников – все это входило в естественный быт первобытной общины, создавая определенную воспитательную среду. Происходило развитие всех качеств личности и

овладение новыми знаниями через труд, что приводило к развитию человеческой личности» [150, с. 369].

В рабовладельческом обществе родилась идея (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель) о разделении обязанностей и труда между тремя возникшими к этому времени сословиями. И, как следствие, родилась идея о разделении обучения и производительного труда молодежи. В результате, например, в Афинском обществе трудовое воспитание молодежи высших сословий было исключено, поскольку производительный труд считался делом бесправных рабов.

Эпоха феодального общества привнесла с собой научную педагогику Я.А. Коменского, которая исходила из того, что: «человек живет не для учения, а для деятельности» [59, с 34]. Согласно этому, трудовая деятельность представляет собой необходимую составляющую «обучения и воспитания всех всесторонним знаниям и на этой основе обновления рода человеческого, совершенствование общественного устройства, устранения такого порядка, когда одни пресыщаются, а другие голодают, обреченные на непосильный труд» [59, с 42].

Положения педагогики Я.А. Коменского о трудовом воспитании, о роли производительного труда получили свое развитие в воззрениях Т. Мора и Т. Кампанеллы, в которых заложены идеи всеобщего участия в труде, идеи гармоничного сочетания умственного и физического труда. Так, в воображении Томаса Мора на острове Утопия «все жители с детства в теории и на практике изучают земледелие, каждый овладевает несколькими ремеслами, поочередно живут то в городе, то в деревне» [9, с. 5]. Но практической реализации вышеназванные воззрения в то время еще не получили.

В эти отдаленные исторические эпохи на основе становления разнообразных ремесел и видов профессиональной деятельности зарождалось современное профессиональное образование. Сначала – как индивидуальное обучение кустарному или цеховому ремеслу путем передачи индивидуального

опыта от мастера к подмастерью. При этом профессиональный эталон носил субъективно-неформальный характер, а содержание обучения зависело от субъективных пристрастий мастера-учителя и имело жестко выраженную ориентацию на его индивидуальные и профессиональные особенности. А позднее – как институциональное социальное явление. Например, в России профессиональное образование, как полностью сформировавшийся системный институт сложился в XVII веке. А отечественное среднее профессиональное образование, как отдельная институциональная ступень в национальной образовательной системе, оформились еще позднее – в середине девятнадцатого столетия.

Сочинение Дж. Беллера «Предложения об учреждении производственного содружества» (1695 г.) впервые публично поставило задачу приобщения к профессии как средству спасения от бедности. Он же впервые сформулировал для этой цели *принцип соединения обучения с производительным трудом*, который был реализован на практике на рубеже XVIII и XIX столетий усилиями сначала И.Г. Песталоцци, а затем Р. Оуэна.

Так, И.Г. Песталоцци сделал это в своем «Учреждении для бедных» в Нейгоре (Швейцария). А, в свою очередь, Р. Оуэн реализовал этот принцип на практике сначала в Нью-Ланарке (Шотландия), и позднее – в Америке, основав коммунистическую производительную общину «Новая гармония».

Интересную практико-ориентированную и профессионально-ориентированную педагогическую систему, основанную на принципе полезности, предложил Дж. Локк. Обучение, по его мнению, обязательно «должно иметь ввиду нужды будущей практической деятельности воспитанника» [82, с. 92].

Шарль Фурье, всячески поддерживая использование производительного труда как средства обучения, отмечал, что оно является основным фактором всестороннего воспитания и развития личности обучающегося. Он предложил ряд практических методов привлечения обучающихся к производительному труду. [25, с. 324].

Важную роль воспитания трудом и использования в этом процессе производительного труда всегда отводили известные русские мыслители, общественные деятели, педагоги того времени: А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.В. Шелгунов, К.Д. Ушинский. Они, без сомнения, называли трудолюбие одним из самых ценных человеческих качеств.

Так, К.Д. Ушинский обосновал значимость труда как фактора правильного психического развития обучающегося и его воспитания, развил идею соединения обучения с производительным трудом применительно к российским условиям [162]. В этой связи, он поставил в число первостепенных государственных задач создание системы отечественного ремесленного образования, тем самым, сыграв исключительную роль в формировании основ профессиональной педагогики в России, как таковых. В своих широко известных публикациях того времени («Ученики ремесленные в Петербурге» (1848), «Воскресные школы» (1861), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868)) он подверг доказательной критике сложившуюся систему профессионального обучения ремесленнического типа и выдвинул инновационные идеи для организации иного профессионального обучения. Среди них: «экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники, социальные – подготовка отечественных специалистов, нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей, педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии» [123, с. 30].

Преобразования в социальных и производственных отношениях, бурный рост промышленности и сельского хозяйства, укрепление отечественной профессиональной школы, энергичный педагогический поиск закономерно привели к появлению отдельной научной области знаний – «теории и методики профессионального образования». Ключевым органом научно-

методической мысли в области профессионального образования того времени стал журнал «Техническое образование».

В нарождающихся отечественных учреждениях средней профессиональной школы обучение изначально осуществлялось не только в собственных учебных мастерских, но и в заводских цехах и лабораториях, для чего выделялось не менее 6 часов в неделю. В летний период для обучающихся предполагалась обязательная производственная практика на промышленных предприятиях в качестве рабочих. Стандартизированных учебных планов в это время не существовало, а использовались исключительно индивидуальные планы, которые сильно различались по своему содержанию.

Вплоть до второй половины девятнадцатого столетия в обучении профессии превалировал вещевой (предметный) метод, сложившийся под воздействием ремесленного характера производства, и производительный труд как доминирующее средство обучения. Такое обучение предполагало изготовление обучающимися ограниченного ряда определенных изделий (предметов).

Однако, такой характер и содержание профессионального обучения, хотя и имеющих ярко выраженную практико-ориентированную направленность, не отвечали требованиям возникшего массового промышленного производства.

В XIX веке и пришедшем ему на смену XX веке идея использования производительного труда как средства обучения оставалась актуальной и связывалась с новым подходом к профессиональному образованию, обозначенному в трудах ряда передовых ученых и мыслителей этой эпохи (Д. Дьюи, Г. Крапп, К. Маркс, Ф. Энгельс, Х. Закссе, С.Г. Струмилин, У.Сигнеус, Р. Зейдель, А.Фарьер, Э.Демолен, Г. Штайнер и др.). Например, в работе Г. Краппа, К. Маркса и Ф. Энгельса «О соединении обучения с производительным трудом и политехническим образованием» [64], в работе К. Маркса и Ф. Энгельса «О воспитании и образовании» [91].

Данный подход знаменовался приданием социальной, экономической и образовательной функции профессиональному образованию.

Одним из важнейших аспектов воспитания подрастающего поколения в это время начинает считаться разностороннее техническое обучение. В этой связи, Ф. Энгельс писал: «Труд и воспитание будут обеспечивать разностороннее техническое образование в новую эпоху» [180, с. 48].

На этот вызов времени ответил видный реформатор профессионального образования в Германии Г. Кершенштейнер, разработавший новую систему фабрично-заводского ученичества [54]. А в Соединенных Штатах Америки – Д. Дьюи, выдвинувший идею «инструментальной» педагогики, основанной на игровой и трудовой деятельности, где каждое действие обучающихся становится инструментом его познания, собственного открытия, способом постижения истины [39, с. 125].

При этом в реформаторском движении, ратующего за использование в обучении производительного труда, выделились три течения:

- понимание производительного труда как всякого рода активной деятельности;
- понимание производительного труда как деятельности исключительно ручной и направленной исключительно на создание материальных ценностей;
- понимание производительного труда как инструмента творческого и профессионального развития личности.

В разработке отечественной теории профессионального образования активно участвовали Е.Н. Андреев, А.Г. Неболсина, Д.И. Менделеев, В.К. Делла-Вос, В.И. Гриневецкий, И.А. Стебут, А.И. Чупров и И.И. Янжул, Н.А. Каблуков, С.Т. Шацкий и другие.

Так, С.Т. Шацкий настаивал на том, что образование должно быть таковым, «чтобы преподносимые учащимся разносторонние знания были тесно связаны с жизнью, с практикой, чтобы теоретическое образование непременно соединялось с «деловым» [174, с. 133]. Воплощая эти теоретические воззрения, он в 1911 году создает летнюю колонию «Бодрая

жизнь» для подростков, а в 1919 году – «Первую опытную станцию по народному образованию», получившую мировую известность в связи с эталонным использованием производительного труда как средства практико-ориентированного обучения.

Предлагались и иные решения, связанные с совершенствованием существующей системы производственного обучения в профессиональных учебных заведениях для того, чтобы она в большей степени отвечала запросам бурно развивающегося производства и общества.

Так, в России начала стремительно развиваться и осваиваться дидактика профессионального обучения. В ее рамках, на рубеже конца 60-ых и начала 70-х годов XIX века усилиями Д.К. Советкина и его коллег была впервые создана «операционная система производственного обучения» (более известная в мире под названием «русская система»), превосходящая по своей эффективности все существующее ранее. Она, в частности, включала в себя: на начальном этапе обучения – изучение обучающимися отдельных трудовых приемов; на последующих этапах – овладение комплексом различных операций в ходе производства несложных изделий (предметов); на завершающем этапе – производство сложных и разнообразных изделий (предметов).

На всех этапах широко использовался производительный труд как эффективное средство практико-ориентированного обучения.

«Операционная система производственного обучения» была широко востребована всем мировым сообществом (Германией, Австрией, Францией, США и др.) [187, с. 43-45]. По ее поводу в США заявляли:

- «о едва постижимых успехах России в деле производственного обучения» [191, с. 23];

- «Вы можете быть уверены, что ваша система будет введена во всех технических школах нашей страны» [190, с. 81].

Позднее, С.А. Владимирским, П.И. Устиновым, Г.Ю. Гессе и другими была предложена еще более совершенная «операционно-предметной системы

производственного обучения», основополагающие принципы которой предполагали:

«- включение в программы производственного обучения типичных для данной профессии изделий с постепенным возрастанием сложности их выполнения обучающимися;

- обязательность выполнения учебных работ в ходе производственного обучения по чертежам с точным соблюдением размеров;

- использование словесных объяснений для ознакомления обучающихся с предназначением изготавливаемых изделий и с наиболее целесообразными инструментами и орудиями труда в целях достижения максимального осознания деятельности обучающимися;

- использование наиболее употребительных материалов, орудий их обработки и приемов выработки, позволяющих создавать изделия с требуемой степенью точности, в возможно короткое время и при наименьшем расходе материалов» [27, с. 41-42].

С.А. Владимирский и его коллеги добивались эффективности практико-ориентированной подготовки рабочих кадров на пути объединения ее практической и теоретической составляющих, понимая не только ценность практики, но и ценность теоретического базиса.

Следует отметить следующее. Ряд положений «системы производственного обучения П.И. Устинова», которая была разработана позднее, весьма актуальны и в настоящее время, в том числе, для цели нашего исследования. В частности, это имеет отношение к организации взаимодействия профессиональных учебных заведений и производства. А некоторые из утилитарных работ (заданий), представленных в «системе производственного обучения Г.Ю. Гессе», разработанной в развитии «операционно-предметной системы», используются при обучении ряда рабочих профессий и по сей день.

Хорошо видно, как в исторической ретроспективе расширяется педагогический потенциал использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения.

Интерес в контексте нашего исследования представляют данные о доле учебных часов производственного обучения в общем объеме учебного времени в ходе подготовки специалистов в 1895 г. Она составляла «53–55% от общего объема учебного времени для типовых учебных заведений и 58–60% для профессиональных учебных заведений с индивидуальным уставом» [154, с. 53]. Большая часть учебно-программной и планирующей документации Министерства народного просвещения России в этот период, предусматривающие такую практико-ориентированную структуру учебного времени в ходе профессиональной подготовки специалистов, использовались до начала двадцатых годов двадцатого столетия. Тем самым, доказывая свой высокий научно-методический уровень.

Идея соединения любого обучения (а не только профессионального обучения) с производительным трудом, использование его как средства обучения стала одной из ведущих идей в революционной и послереволюционной России.

В.И. Ленин утверждал: «Ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания» [75, с. 440]. Исходя из этого, он настаивал на обязательном внедрении в сферу образования советской России в качестве эффективного средства обучения общественно полезного производительного труда для всех обучающихся.

Развернутую интерпретацию идеи использования производительного труда для практико-ориентированного обучения в советском обществе дала Н.К. Крупская в своей работе «Народное образование и демократия». Она писала следующее: «Приобретенные знания должны служить жизни, отражаться на трудовой деятельности молодежи [65, с. 129], добавляя при

этом: «Производительный труд должен быть направлен на овладение общими трудовыми навыками и процессами. Необходимо также, что бы он теоретически осмысливался» [65, с. 18]. На этом основании она предлагала для придания практико-ориентированного характера обучению широко использовать производительный труд.

Развивая положения, выдвинутые В.И. Лениным и Н.К. Крупской, нарком просвещения А.В. Луначарский пропагандировал идею всестороннего развития личности и роли труда в этом процессе. В частности, он говорил: «Мы принимаем труд, как предмет изучения, т.е. как изучение техники во всем объеме. Мы принимаем труд и как воспитательное средство, ибо знаем, что только путем коллективного труда мы можем воспитать целый ряд свойств характера, необходимых для того, чтобы личность была прочной и ценной. Мы принимаем труд и как участие подростков и детей в общем, трудовом процессе, которым занято население» [85, с. 91].

П.П. Блонский в своих работах [17; 18 и др.] формулирует принцип индустриализации – тесной связи школы с производством, трудовым профессиональным обучением.

Но наиболее известными в связи с идеей использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения и воспитания являются труды и передовой педагогический опыт того времени А.С. Макаренко.

Ему удалось организовать производительный труд воспитанников коммуны им. Дзержинского для выпуска фотоаппаратов и электродрелей. Он так описал его влияние на характеры коммунаров (воспитанников колонии): «У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны... Это все люди, получающие или получившие высшее образование. Там есть и историки, и геологи, и врачи, и инженеры, и конструкторы и т.д. Но у всех в характере есть особая черта широты взглядов, привычек, точек зрения и т.д.» [87, с. 202].

В результате производительного труда, по убеждению А.С. Макаренко, воспитанник должен становится «квалифицированным работником, необходимым для широкого общественного производства» [87, с. 198].

Обобщая научные взгляды, выдвинутые А.С. Макаренко, можно выделить следующее наиболее значимые для его наследия положения в отношении производительного труда обучающихся. А именно:

- он представляет собой средство обеспечения материального благополучия учащихся;
- он является важнейшим средством формирования высокоорганизованного, дисциплинированного и целеустремленного ученического коллектива;
- он выступает средством познания науки и производства;
- он служит средством формирования личных качеств обучающихся и их развития.

К большому сожалению, научный и педагогический опыт А.С. Макаренко по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения и воспитания был подвергнут незаслуженной резкой критике, в результате чего не получил впоследствии широкого развития в системе профессионального образования.

В новой послереволюционной России значительное число учебных заведений начального и среднего профессионального образования оказались из-за всеобщей разрухи и массовой эмиграции населения без необходимой материально-технической базы, без учебников, без квалифицированного преподавательского состава и без связи с научно-методическими центрами. Организация образовательного процесса, составление учебных планов и программы обучения осуществлялась профессиональными учебными заведениями самостоятельно, ориентируясь на сложившиеся традиции дореволюционного периода.

Исключительно трудно в условиях широкомасштабной национализации промышленных предприятий решался вопрос организации производственного

обучения учащихся в условиях производства.

Лишь в начале 1925 г. выходит в свет инструкция «Основные принципы производственной практики студентов техникумов», устанавливающая разновидности, содержательное наполнение, средства, методы и формы производственной (профессиональной) практики. Особое место в инструкции отводилось роли использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения учащихся. Данная же инструкция вводила квоты на рабочие места для прохождения производственной практики в условиях предприятий.

В средней профессиональной школе 20-х годов XX века отмечался значительный творческий подъем, поиск новых средств, форм и методов обучения, направлений развития системы. Например, получили широкое применение: «дальтон-план», «лабораторизация», бригадный метод обучения, метод проектов и другие инновации. Но самым выдающимся достижением этого времени, опередив его на десятилетия, явилась следующая инновация. М. Шохором была предложена инновационная форма подготовки профессиональных кадров в профессиональных школах-предприятиях, как комплексов по интегрированной профессиональной подготовке специалистов всех уровней: низшей, средней и высшей квалификации. Это был прообраз долгое время существовавших (некоторые вплоть до 1990-х годов) техникумов-предприятий и техникумов-совхозов, а также современных инновационных многоуровневых и многофункциональных колледжей. Производительный труд в них выступал как важнейшее средство эффективного практико-ориентированного обучения.

В сентябре 1929 года ЦИК и СНК СССР приняли Постановление «Об установлении единой системы индустриально-технического образования», в соответствии с которым среднее специальное (профессиональное) образование стало осуществляться в техникумах со сроком обучения 3-4 года на базе семилетней общеобразовательной школы. Существенные изменения претерпела организация учебного процесса техникумов, до 50% учебного

времени в нем отводилось практическому обучению, а остальное отводилось теоретическому обучению. К 1932 году был осуществлен переход к работе по строго установленному учебному расписанию и к классно-урочной системе организации обучения [155, с. 16].

В 1930-е годы в связи с реорганизацией ВСНХ СССР и создания наркоматов произошла децентрализация управления недавно созданной системы среднего специального (профессионального) образования. Техникумы оказались в ведении 21 наркомата и ведомства, и вместе с профессионально-технической школой «вступили исключительно на путь узкопонятных требований отраслевого производства» [111, с. 190]. Возникшая тогда отраслевая специализация учреждений среднего специального (профессионального) образования, вызванная резким ростом потребности в квалифицированных кадрах в связи с индустриализацией страны, во многом, сохранила свои рудиментарные черты и в современное время, отличающееся новыми социально-экономическими условиями.

В целях дальнейшего совершенствования производственного обучения и усиления его практико-ориентированного характера в средней профессиональной школе было принято Постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», которое устанавливала требование о единстве теоретической и практической составляющих учебного процесса.

Тридцатые годы знаменуются появлением инновационных научных взглядов на организацию и содержание профессионального обучения в послереволюционной России, которые исследователь истории профессионального образования В.М. Жураковский обобщил и подразделил на две группы, отличающиеся исходными методологическими позициями [50, с.196].

Первая группа взглядов (О. Анкист, М. Зарецкий, И. Зайден, С. Гайсинович, Я. Ряппо и др.) исходила из методологии всесторонней подготовки профессиональных кадров и уже на этой основе учета выделения

узкопрофессиональной специфики.

Вторая группа взглядов (А. Гастев, Е. Петров, А. Михайлов, М. Журавлев, Н. Иванов и другие) исходила из методологии углубленного узкоспециализированного профессионального образования, и использования широкой алгоритмизации учебных действий и процессов.

На основе данных научных взглядов были разработаны и апробированы в отечественных техникумах и профессиональных училищах новые системы производственного обучения, так называемые: «система целостных изделий»; «система Центрального института труда»; «комбинированная система». Все они, но в различной степени, использовали производительный труд как средства обучения учащихся.

В ходе дальнейших научных изысканий проблема использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения получает свое обоснование в отечественных психологических теориях научения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). В них, в частности, проявление психики рассматривается через деятельность, в единстве психической (внутренней) и практической (внешней) деятельности.

В этой связи, Л.С. Выготский писал: «Труд ведет к изменению типа поведения человека, к отличию человека от животных. Это отличие человека состоит в опосредствованном характере его деятельности» [29, с. 97].

В свою очередь, С.Л. Рубинштейн отмечал, что «осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же формируются» [127, с. 41].

А.Н. Леонтьев, описывал вышеназванные процессы таким образом. «Обе они – осмысленные и смыслообразующие процессы. В их общности и выражается неделимость целостной жизни человека, проявляющейся в двух формах: материальной и идеальной» [77, с. 9.]. Он предлагал при обучении использовать практические действия с реальными предметами, чтобы «внешние по своей форме действия учащихся служили опорой внутренних действий» [78, с. 151].

Как следует из этих теорий, научение состоит в освоении обучающимся некоторой суммы знаний, которые детерминируют соответствующие этим знаниям целесообразных действий в тех или иных ситуациях. обнаруживается в целесообразном изменении внешней и внутренней деятельности или поведения человека.

Научение обучающегося происходит как на рефлекторном уровне, так и когнитивном уровне.

В первом случае этот процесс носит, в большинстве своем, бессознательный и автоматизированный характер, когда происходит обработка (посредством генерализации, дифференциации и систематизации) чувственных сигналов, полученных в ходе движения или действия, и их стимуляции (через порицание или поощрение). Такое научение направляется, прежде всего, потребностями и эмоциями. В таком научении выделяются следующие его разновидности:

- сенсорное, формирующее у обучающегося наблюдение, узнавание, опознание;
- моторное, формирующее целесообразные двигательные программы;
- сенсомоторное, формирующее автоматизированные способы выполнения целесообразных действий под контролем восприятий и представлений.

Результатом научения обучающегося на рефлекторном уровне являются его сенсорные, моторные и сенсомоторные навыки.

Во втором случае процесс научения носит, в большинстве своем, сознательный характер, связанный с анализом, отбором, обобщением и закреплением существенных свойств и связей действительности, а также целесообразных способов действий и использование этих свойств и связей. Как следствие, этот уровень включает две разновидности научения:

- практическое научение на основе чувственного опыта (освоение фактических знаний, практических операций и действий);

- интеллектуальное научение (освоение теоретических знаний и системы идеальных операций и действий).

Результатом научения на когнитивном уровне являются представления, мышление, теоретические и практические умения.

Описанные уровни и разновидности представляют собой своеобразные ступени научения. По мере развития и научения обучающийся, как бы, движется по ним вверх, не отбрасывая их, выстраивая все более полную структуру результата научения.

Исходя из этого, использование производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа должно опираться на все вышеперечисленные уровни и разновидности научения, которые «тесно переплетались и взаимно усиливали бы друг друга, способствуя достижению целостности практических операций, умений и действий с научным мышлением и теоретическими знаниями обучаемых» [29, с. 108].

Реформирование отечественного профессионального образования со второй половины XX века до настоящего времени характеризуется маятникообразным характером решения существующих в нем проблем. Периодически наблюдаются усиленные попытки придания ему практико-ориентированной направленности, в том числе за счет использования производительного труда как средства обучения, воспитания и развития личности учащихся, в результате которых удается достичь достаточно хороших результатов. Но периодически происходит отказ от этого, или проявляется неспособность обеспечить необходимый результат в рамках обновленных методологических подходов.

Например, большое значение производительному труду в обучении, во всестороннем развитии личности придавалось в развитом социалистическом обществе. В этой связи, В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Воспитательным являлся только тот производительный труд, в котором гармонически сочетаются индивидуальные и общественные интересы. Если единственной целью труда является выполнение как можно большего объема работы (чаще

всего, не требующей серьезных знаний, умений и навыков), ослабляются воспитательные стороны производительного труда. Это может приостановить развитие склонности, ослабить интерес к результатам работы, привить равнодушие к качеству труда» [149, с. 129]. Им разработаны принципы трудового воспитания и гармонического развития личности. Свои идеи он скрупулезно воплотил в реальную педагогическую практику Павлышской средней школы.

В целостном виде его научные взгляды были представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967 г.) и других произведениях, и широко исповедовались советским образованием, в том числе советской профессиональной школой. А популярность его педагогической системы способствовала созданию «Международной ассоциации В.А. Сухомлинского», «Международного объединения исследователей В.А. Сухомлинского» и воплощению этой системы в практику многих отечественных и зарубежных школ.

На этой основе получает дальнейшее развитие теория профессионального образования. Этому способствует открытие крупных научных центров – ВНИИ профтехобразования (г. Ленинград), НИИ профтехпедагогики (г. Казань), НИИ развития профобразования (г. Москва), Центрального учебно-методического кабинета СПО (г. Москва). А так же организация подготовки педагогических кадров для начальной и средней профессиональной школы, для чего был открыт инженерно-педагогический институт в Свердловске, и создание обширной всесоюзной сети индустриально-педагогических техникумов.

Но, вместе с тем, среднее специальное (профессиональное) образование во многом в этот исторический период исходило из того, что «административно-командная система требовала «винтиков» и отвергала личность. Вообще все личное отвергалось – мнение, интересы, потребности – не только не поощрялись, но и всячески изгонялись из общественного обихода. ... Работник должен был лишь олицетворять должность и функцию»

[100, с.10]. При этом доминирующим методологическим подходом в среднем специальном (профессиональном) образовании признавался когнитивный подход.

Значимыми новыми вехами в развитии средней специальной (профессиональной) школы стали: «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый в 1956 году Верховным Советом СССР, и Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР «Об улучшении подготовки, распределении и использовании специалистов с высшим и средним специальным образованием», принятое в 1963 году. Особое внимание в этих документах уделялось подготовке молодежи к будущей трудовой деятельности, практико-ориентированной направленности в ходе ее обучения. Формулировались понятия специфических процессов для среднего специального образования: учебного (теоретического и производственного) и воспитательного. В системе среднего специального образования вводилось четырехгодичное обучение (на базе семилетнего общего образования) и двухгодичное обучение (на базе полного общего образования). Выпускники техникумов могли продолжать образование в индустриальных институтах.

Проблемы соответствия содержания среднего специального (профессионального) образования требованиям развития народно-хозяйственного комплекса страны решались как путем периодического пересмотра учебных планов и корректировки профилей подготовки специалистов, так и открытием новых специальностей и специализаций. В период с 1945 г. по 1983 г. учебные планы учебных заведений среднего специального (профессионального) образования пересматривались шесть раз. В частности, в 1947 г., в 1959 г., в 1962 г., в 1965 г., в 1972 г., в 1982 г.

В основу модернизации содержания среднего специального (профессионального) образования в советский период были положены идеи непрерывной взаимосвязи профессионального и общего образования, теоретической и практической подготовки, труда и обучения,

политехническая направленность образования, унификация. Особое внимание уделялось насыщению учебно-производственных мастерских современным технологическим оборудованием для высокопроизводительной учебно-производственной деятельности и широкого внедрения тренажеров для формирования индивидуальных профессиональных навыков.

В контексте нашего исследования особенно следует отметить научные исследования П.Р. Атутова, А.Н. Веселова, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, С.Г. Шаповаленко, выполненные в это время.

К середине XX века дальнейший настойчивый научный поиск привел отечественных ученых к созданию еще более совершенной «операционно-комплексной системы производственного обучения», постепенно вытеснившей со временем все ранее используемые системы.

Ее отличительной особенностью являлось выделение отдельных циклов обучения, нацеленных сначала на освоение групп операций, востребованных изучаемой профессией (специальностью), а в последующем – на освоение целостного комплекса операций и действий путем выполнения комплексного производственного задания. Комбинирование таких циклов наилучшим способствовало выработке необходимых умений и навыков у обучающихся.

Позднее (в 1960-1970 гг.), обосновывается еще целый ряд инновационных и весьма эффективных систем производственного (профессионального) обучения: «предметно-технологическая» (И.Д. Клочков, М.А. Жиделев), «проблемно-аналитическая» (С.Я. Батышев), «приемо-комплексно-видовая» (К.Н. Катханов) и др. Внедряется перспективно-тематическое планирование производственного (профессионального) обучения, которое способствует значительному усилению связи теоретического обучения с производственным обучением.

В 80-90 годы XX столетия отечественными учеными (С.Я. Батышевым, А.П. Беляевой, Б.С. Гершунским, Э.Ф. Зеером, К.Н. Катхановым, Н. В. Кузьминой, В.С. Ледневым, А. М. Новиковым, В.С. Скакуном, А. Х. Шкляр, Ю.А. Якубой и другими) были проведены значительные научные

исследования. В ходе них ими были получены актуальные научные результаты, связанные с межпредметным взаимодействием, с взаимодействием теории и практики, с взаимодействием профессионального образования и производства, со структуризацией уроков теоретического и производственного обучения, с использованием производительного труда в производственном обучении. В этой связи, отмечается: «Приобретение будущим специалистом профессионально важных качеств и первоначального опыта производственной деятельности может быть эффективно осуществлено лишь в процессе грамотно организованной практики» [83, с 190.].

Идея использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения в советской средней профессиональной школе в этот период находит свое уникальное воплощение в создании учебно-производственных комплексов: «заводов-ВТУЗов», «техникумов-предприятий», «лесхозов-техникумов», «совхозов-техникумов», «лечебные учреждений-медучилищ», реализующих профессиональные образовательные программы и одновременно осуществляющих профильную производственную деятельность.

Кроме этого, данная идея в советской средней профессиональной школе находит свое воплощение и в создании в большом числе ССУЗов, так называемых, хозрасчетных учебно-производственных участков, учебно-строительных полигонов и учебно-производственных хозяйств. Этому явлению дается научное обоснование (Б.П. Голуб, Н.А. Распопов и др.).

Производительная учебно-производственная деятельность этих объединений и подразделений определялась государственным производственно-финансовым планом, составленным с учетом требований программ производственного обучения обучающихся и с учетом получения определенного ассортимента готовой продукции для нужд народного хозяйства СССР. Среди этой продукции: токарные и фрезерные станки, механическое оборудование, инструменты, электросварочные трансформаторы, лабораторное оборудование, здания и сооружения, мебель,

сельхозпродукция и другое. Для осуществления этой учебно-производственной деятельности в условиях планово-распределительной системы хозяйствования осуществлялось централизованное снабжение материалами, предназначенными для этих целей. Создавались специальные централизованные поддерживающие структуры, например, Всесоюзное учебно-строительное объединение «Учпрофстрой», представленное своими структурными подразделениями в каждом субъекте СССР!!!

Наконец, в рамках интеграции различных уровней образования и уникального производства на основе использования производительного труда как средства обучения рождаются такие уникальные образования, например, как учебно-культурный научно-производственный центр «Гжель» и другие.

Однако, порой, как это было в 90-х годах XX столетия, «маятник» педагогических предпочтений и социально-экономическая ситуация в стране предопределяли некоторый «отход» от доминирующей практико-ориентированной направленности среднего профессионального образования и односторонний упор, например, на идею личностно-ориентированного образования, с его гуманитаризацией и демократизацией. Сущность данной идеи состоит «в безусловном признании человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию своих способностей и интересов, признании человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной [134, с. 28].

В 1990-х годах проблема реализации идеи личностно-ориентированного образования изучалось Н.А. Алексеевым, Д.А. Белухиным, Е.В. Бондаревской, К.Я. Вазиной, Э.Ф. Зеером, И.Я. Лернером, В.В. Сериковым, П.Г. Щедровицким, И.С. Якиманской. Полученные ими результаты позволяют говорить о следующем.

Образовательный процесс, основанный на данной идеи, должен опираться на личностные особенности и склонности обучающихся, и должен быть нацелен, прежде всего, на развитие их личностных качеств. Это предполагает: специфичное (индивидуализированное) содержание

образовательных программ; их вариативность; разнообразие образовательных технологии обучения; подвижность и индивидуализированную адаптивность образовательной среды; субъект-субъектное взаимодействие обучаемых и педагогов.

Вместе с тем, реализация данной идеи в системе среднего профессионального образования не принесла явных положительных результатов и не получила признания среди ее практических работников. Основные тезисы ее критики состоят в следующем:

- «гуманизм у нас был и в значительной мере продолжает оставаться либо абстрактным, декларативным, либо (что еще хуже) спекулятивным» [45, с. 33-34];

- это приведет к выпуску рабочих и специалистов, не имеющих профессиональных идеалов, отрицающих запросы производства;

- непреодолимая сложность в инструментализации, технологизации и стандартизации образовательного процесса в условиях существующей масштабности профессиональной подготовки кадров.

Следует признать, что все это, действительно, препятствует широкой реализации идеи личностно-ориентированного образования в реальной практике средней профессиональной школы. А односторонний перенос приоритета в ходе образовательного процесса на формирование личностных качеств выпускников техникумов и колледжей в противовес их профессиональной составляющей в условиях рынка труда могут привести в будущем к самым негативным последствиям для профессионального кадрового потенциала страны.

Из-за этого, в совокупности с другими факторами, на рубеже XX и XXI веков в отечественной средней профессиональной школе был во многом утерян накопленный исторический опыт, в том числе, в использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов.

Между тем, среди основных тенденций развития среднего профессионального образования за рубежом (Австралия, Великобритания, Германия, США, Франция, Швеция) этого времени выделяются следующие: (97, с. 5-11):

- более тесное увязывание образовательного процесса с будущей профессиональной деятельностью;
- позиционирование общетеоретической подготовки как базы для ее широкого прикладного применения в производственном (профессиональном) обучении и производственной деятельности;
- увеличение объема платных услуг, оказываемых студентами в процессе своего обучения и соединение обучения с производительным трудом;
- реализация компетентностного подхода, стандартизация и технологизация.

Определяющее значение для дальнейших перемен в деятельности среднего профессионального образования имели: Закон Российской Федерации «Об образовании» (в различных его редакциях), «Типовое положение об учреждении среднего профессионального образования (среднего специального учебного заведения)», «Программа развития среднего профессионального образования России на период 2000-2005 г.г.», другие нормативные документы. А также, несомненно, внедрение Государственных образовательных стандартов СПО (ГОС СПО), последнее поколение которых основывается на компетентностном подходе.

Одновременно с этим осуществлялось совершенствование адекватных новой социальнокультурной ситуации и потребностям целей, принципов, содержания, форм, методов и средств производственного обучения, а также новых типов учебных заведений. Эти изменения происходят как под влиянием развивающейся теории и методики профессионального образования, так и под воздействием широкой новаторской практической деятельности. Порой, при этом различные интерпретации одних и тех же факторов приводили к

различиям в конкретных путях совершенствования производственного обучения.

Тем не менее, в начале XXI века выкристаллизовалось мнение, что в условиях рыночных отношений, чем будет выше уровень образованности выпускаемого специалиста, тем лучше будет его приспособляемость к постоянно меняющимся социальным отношениям и производственным условиям. А также то, что компетентностный подход в наибольшей степени отражает специфику среднего профессионального образования.

Компетентностный подход, выступающий новым методологическим основанием отечественного среднего профессионального образования, исходит, прежде всего, из следующего. «В процессе профессионального образования нужно не просто «снабжать» человека какими-то знаниями (как это диктует традиционный когнитивный подход) и развивать какие-то его способности и качества (на что нацелено личностно-ориентированный подход), а целенаправленно готовить его *практически применять* эти знания и прилагать эти качества к тем или иным жизненным и профессиональным обстоятельствам. Тем самым целью образования становится содействие не просто отвлеченному от общественной ситуации развитию человека, а его успешной адаптации в современном, чрезвычайно сложно организованном постиндустриальном обществе» [115, с. 215].

Реализация компетентностного подхода в отечественном среднем профессиональном образовании ставит перед учеными и практиками ряд сложных задач: требуется уточнить содержание образования с учетом специфики компетентностного подхода; осуществить отбор личностных качеств студентов, требующих соответствующего профессиональной деятельности развития; установление областей и сфер практического приложения результатов полученного образования.

По поводу их разрешения, В.В. Краевский пишет: «Именно ключевые компетенции определяют отбор знаний (содержание образования), что отличает данный подход от традиционного, в основу которого положено

представление о том, что содержание образования должно представлять собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре ... человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [63, с. 22].

Таким образом, компетенции/компетентности одновременно отражают социальный заказ общества, производства и личности к среднему профессиональному образованию. В частности, требование практико-ориентированной направленности среднего профессионального образования. Они базируются на принципе универсальности, что обеспечивает успешность функционирования освоивших их студентов в социальной и профессиональной сфере не только в настоящем, но и в будущем. Они определяют опережающий характер среднего профессионального образования, исключительно актуальный (наряду с практико-ориентированным его характером) для современных условий.

Тем самым, компетентностный подход не отвергает личностное развитие студентов, как таковое, другое дело, что данный подход смещает приоритет в образовательном процессе на формирование их способности и готовности к *практическому социальному действию*. То есть, общепедагогическая целевая установка на развитие личности студента составляет краеугольную сущность компетентностного подхода, но приоритет отдается тем личностным качествам, которые необходимы для освоения соответствующих компетенций/компетентности.

В этой связи, реализация идей компетентностного подхода, в обновленном виде предполагает использование производительного труда как средства практико-ориентированного обучения, представляющего наиболее значимой формы практического социального действия. На этом основании, признавая своеобразие «векторов подходов» этих идей, необходимо «стремиться и к поиску равнодействующей этих векторов, отражающей единство даже противоположного и способствующей осознанию в теории, а затем и на практике тех мировоззренческих, философско-образовательных оснований,

которые они предопределяют» [32, с. 54-55]. В чем и состоит концептуальная идея проводимого нами диссертационного исследования.

Современные научные исследования, связанные с проблемой практико-ориентированного производственного обучения студентов колледжа на основе компетентностного подхода, можно сгруппировать следующим образом, учитывая их предметы исследования и содержательную сущность.

Одни из них исследуют производственное обучение как этап в формировании и развитии компетенций/компетентности, рассматривая, прежде всего, видовое разнообразие формируемых компетенций, а не средства, обеспечивающие их формирование (И.В. Корякина, 2013 г.; Т.Ю. Драницина, 2013 г.; Е.Б. Дементьева, 2012 г.; А.Ф. Мустафин, 2011 г.; С.В. Гренадерова, 2010 г. и другие).

Другие – нацелены на теоретическое и практическое обоснование самого процесса формирования и развития навыков, умений и способностей студентов; влияние на него различных методов, средств, форм и образовательных технологий (А.С. Кривоногова, 2013 г.; Г.С. Купалов, 2012 г.; М.А. Баландин, 2011 г.; В.В. Сидоров, 2010 г.; Е.В. Корчак, 2009 г.).

Третьи – сосредоточены на оценке эффективности процесса производственного обучения (В.Е. Ковлякина, 2013 г.; Н.Н. Калацкая Н.Н., 2002 г.; А.Н. Ключенко, 2002 г. и другие) и определении путей совершенствования этого процесса под влиянием разнообразных педагогических условий (Л.А. Иванова, 2010; Ю.М. Живойкин, 2005 г. и другие). Как следствие, в этих работах акцент делается на выявление и описание тех или иных педагогических условий, обуславливающих такое влияние.

Наконец, четвертые – исследуют различные виды производственных (профессиональных) практик, в том числе, вопросы их организации, содержания, методики, взаимодействия с предприятиями и другое (И.К. Дракина, 2004; А.В. Лигостаева, 2001; В. В. Трухачев, 2000 и другие).

Анализируя и обобщая результаты эти исследования, необходимо сказать следующее. В данных исследованиях, недостаточно работ, связанных с исследованием изменившегося характера учебно-производственной деятельности студентов колледжа в ходе их производственного обучения на основе компетентностного подхода. И совершенно отсутствуют работы, предметно посвященные использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

К сожалению, в поиске путей усиления практико-ориентированной направленности обучения студентов колледжей в современной социокультурной ситуации некоторые исследователи и практики профессионального образования бездумно пытаются заимствовать зарубежный опыт: дуальную систему (Германия), модульную технологию обучения Международной Организации Труда и другим, забывая собственный исторический опыт. Это, как мы считаем, является исключительно односторонней позицией. Ведь, именно разработки отечественных ученых лежат в основе профессионального обучения во всем мире, они всегда оказывали и оказывают решающее влияние на него. На наш взгляд, целесообразно интегрировать наилучший отечественный и зарубежный опыт для разрешения стоящей перед педагогической наукой и рассматриваемой нами проблеме.

Из чего можно заключить, что вопреки значительному числу разносторонних исследований по рассматриваемой проблеме, она не нашла своего окончательного решения применительно к современным условиям. Наряду с этим, можно утверждать, что социально-образовательная практика характеризуется следующими очевидными противоречиями:

- между нормативными требованиями к практико-ориентированной профессиональной подготовке студентов колледжей и существующей образовательной практикой их производственного обучения;

- между важностью, значимостью и необходимостью использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и недостаточной теоретической и методической

обоснованностью решения данной проблемы на основе компетентностного подхода в теории и практике среднего профессионального образования.

Проведенный анализ научных исследований, выявленные противоречия и необходимость их разрешения обуславливают наличие актуальной проблемы в современной педагогической науке: какова модель и педагогические условия эффективного использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа?

1.2 Сущность, содержание, структура и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в современной социокультурной ситуации

Решение задач нашего исследования предполагает выявление сущности, содержания, структуры и педагогического потенциала, которым обладает производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Труд, как таковой, имеет множество характеристик.

Так, например, характеризуя его, выделяют «содержание труда», как характеристику организационно-технической стороны трудового процесса.

Или, например, выделяют «характер труда», выражающий его социально-экономическую сущность, то есть тип его общественной организации и отношение работников к труду.

Наконец, выделяют непроизводительный и производительный труд, интересующий нас в контексте исследования. Последний отличается от непроизводительного труда две важные содержательные характеристики, они заключаются в том, что производительный труд создает стоимость, и производительный труд воплощается в материальном продукте (услуге).

К. Маркс, развивая теорию А. Смита о производительном труде, определил «труд» как «деятельность», а также выделял две его отличительные

сущности: труд производительный по своему содержанию и труд производительный по своей общественной форме. Он писал: «Труд есть, прежде всего, процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой» [90, с. 188-189]. А его двойственный характер «представляет собой, с одной стороны, обмен веществ между природой и человеком, с другой – обмен продуктами деятельности между индивидами» [144, с. 130].

При этом «стремление человека направлено к тому, чтобы встать над трудом, овладеть процессом труда» [165, 463].

Производительный труд студента колледжа, несмотря на многие схожие характеристики, присущие производительному труду работника, имеет специфические отличия.

Производительный труд студентов колледжа в процессе производственного обучения издавна, как отмечалось в предыдущем параграфе, выступает его необходимым средством, поскольку «производительный труд не самоцель, но без него производственное обучение невозможно» [135, с. 10].

И в этой связи, его специфическая характеристика, состоит в том, что он, в первую очередь, реализует цель изучаемого способа производства, а уже во вторую очередь, создающий потребительскую стоимость, и воплощающийся в форме вещи или услуги.

«Производительный труд студентов колледжа», по аналогии с вышеобозначенной позицией К. Маркса, также представляет собой деятельность, но специфическую – «учебно-производственную деятельность» в производственном обучении, которая «организуется в соответствии с принципами соединения обучения с производительным трудом, связи теории и практики в целях обеспечения условий для качественного производственного обучения» [10, с. 30].

Исходя из этого тезиса, рассмотрим подробнее понятия: «учебно-производственная деятельность» и «производственное обучение».

Наш анализ показал следующее. Понятие «учебно-производственная деятельность» отсутствует в словарях и энциклопедиях, что является одним из парадоксов его генезиса, учитывая значимость профессиональной подготовки рабочих кадров и специалистов для нашей страны.

Категория «деятельность», в дефиниции «учебно-производственная деятельность», выступает родовым понятием для предиката «учебно-производственная», составляющим ее специфический признак.

«Деятельность» выступала и выступает предметом исследований во все времена. С исследованиями в области деятельностной проблематики связываются имена многих известных зарубежных и отечественных исследователей (А.Н. Леонтьев [76], В.И. Слободчиков [137], Г.В. Суходольский [148], Г.П. Щедровицкий [175], Э.Г. Юдин [181] и др.). Результатом их многочисленных научных исследований стали различные теории деятельности и, как следствие, различия в категориальном аппарате соответствующих теорий.

Исследователями неоднократно ставилась задача выработки общей теории деятельности. Так, Г.П. Щедровицкий предпринял попытку синтезировать существующие теории деятельности. Ему удалось вычленить ключевые черты «деятельности» как универсально целостного феномена [175]. Однако, предложенные им такие научные представления о «деятельности», на взгляд многих ученых, не выдерживают критики, поскольку недопустимо превращать «деятельность» в некую объективированную целостность, находящуюся выше людей. Поэтому, несмотря на значительные достижения, полностью такая задача не решена до настоящего времени, что затрудняет разработку инновационных социально-педагогических систем, ядро которых составляет деятельность обучающихся, в образовательной практике.

Тем не менее, несмотря на наличие нескольких теорий деятельности, обуславливающих различное понимание категория «деятельность», она всегда играла и играет важнейшую методологическую роль в педагогической науке, на что, в частности, указывает в своих работах Э.Г. Юдин [181]. При этом наиболее часто в профессиональной педагогике понятие «деятельность» формулируется на основе философского или психологического понимания этой категории. Реже, используется понимание этой категории с социологических позиций и некоторых других.

Философское понимание «деятельности» базируется на воззрениях Г. Гегеля, И. Канта, К. Маркса, А.П. Огурцова и других, сутью которых является следующее. «Деятельность – специфически-человеческий способ отношения к миру – предметная деятельность; представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности» [164, с. 118].

Психологическое понимание «деятельности» связано с характеристикой функции индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром. А имен: «Это специфическая для всей живой системы связь с окружающим, опосредующая, регулирующая и контролирующая взаимоотношения между организмом и средой. Она побуждается потребностью, направленной на предмет ее удовлетворения и осуществляется системой действий: предполагает наличие у организма психики и вместе с тем составляет основное условие ее возникновения и является движущей силой ее развития» [124, с. 119].

К сожалению, чисто педагогическое определение «деятельности» сегодня в полной мере еще не представляется возможным. Хотя отдельные попытки для этого и предпринимались, например, Ю. К. Бабанским и П. И. Пидкасистым [6; 117].

Для цели нашего исследования, опираясь на выводы изысканий В.И. Слободчикова [137], нами выделены следующие разные по смыслу, но общие

по содержанию, определения многогранного понятия «учебно-производственная деятельность» в отношении к «производительному труду студента колледжа». Ими мы будем оперировать в исследовании в их совокупности:

- это процесс преодоления трудностей студентами колледжа, или их труд, способ разрешения противоречий;

- это процесс становления и развития личности студента колледжа в процессе преобразования своего жизненного пути;

- это итоги деятельности студентов колледжа по выпуску индивидуальной продукции и продукции валового производства;

- это всеобщая форма практики студентов колледжа по изменению окружающей действительности.

Теперь, обратимся от «деятельности» к понятию «учебной деятельности». Наиболее часто, под «учебной деятельностью» понимается «один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач» [114, с. 300].

Но вряд ли такое определение и ему подобные можно считать исчерпывающими для профессиональной педагогики, учитывая все вышесказанное о родовом понятии «деятельность». Они могут служить лишь необходимым специфическим дополнением к той совокупности определений, которая нами дана для понимания «деятельности».

Тоже можно сказать и об определении «производственная деятельность», которым наиболее часто оперируют в профессиональной педагогике – «совокупность действий людей с применением орудий труда, необходимых для превращения ресурсов в готовую продукцию, включающих в себя производство и переработку различных видов сырья, строительство, оказание различных видов услуг» [34, с. 185-186].

Из данных определений вытекает, что производительный труд студентов колледжа есть их учебно-производственная деятельность, представляющая

собой специфическую интеграцию познавательной деятельности и производственной деятельности, содержащих в себе высокоадаптивные отношения и связи ее субъектов.

С этой позиции базовые характеристики «производительного труда студентов колледжа» в их предельном обобщении можно уложить в формулу «С-В-О».

Где: «С» – целеполагающий субъект производительного труда студентов колледжа; «О» – объект производительного труда студентов колледжа; «В» – взаимосвязь в процессе производительного труда студентов колледжа между «С» и «О».

Причем акцент в этой «взаимосвязи» делается нами не на «процесс», а на «отношение».

Семантический анализ иностранных терминов «subject (субъект)» и «object (объект)» показывает, что они состоят из следующих их составляющих «sub» – *лат.* «до» и «ject» – *лат.* «действие, акт»; «ob» – *лат.* «вне» и того же «ject» – *лат.* «действие, акт». Из чего очевидно, что субъект взаимосвязан с объектом производительного труда студентов колледжа, которое служит для них основанием.

При этом «ject» несет только вышеприведенный смысл, тогда как в «sub» имеют место два единовременных смысла: «до действия» и «возможное действие». Первый смысл можно иначе истолковать как «ресурс действия». Второй смысл – как «потенциал действия».

Тогда формула субъекта производительного труда студентов колледжа («С») в своей смысловой расшифровке выглядит как: «С» = «ресурс»-«потенциал»-«действие».

Аналогично обстоит дело и со вторым термином: «Ob» – «вне» – то, что окружает действие.

В итоге, промежуточная формула объекта производительного труда студентов колледжа выглядит как: «О» = «пространство обстоятельств и условий»-«действие».

Но кроме этого, неразделенное «object» в переводе на русский язык – это «предмет», который семантически разлагается на: «пред (перед)» и «мет (мета)», то есть, что-то перед метой.

«Мета» – (*старославянское*) – это цель, мишень. Достижение поставленной цели есть результат.

Таким образом, полная формула объекта производительного труда студентов колледжа будет выглядеть как: «O» = «действие»-«условие»-«цель (результат)».

Совместив эти данные, мы получаем полную компонентную базу производительного труда студентов колледжа: «ресурс»-«потенциал»-«действие»-«средства, или способ»-«условия»-«цель (результат)». В этой компонентной базе начальные компоненты – это структура «С», конечные компоненты – структура «O», а средние компоненты – «B».

В качестве субъекта производительного труда студентов колледжа, применительно к нашему исследованию, выступают и индивиды (студенты колледжа, мастера производственного обучения), и социальные группы (учебные группы студентов колледжа).

В качестве объекта производительного труда – то, на что направлена активность субъекта (представление о нем осуществляется в деятельностном аспекте – *автор*) – учебно-производственная продукция, опыт профессиональной деятельности, знания, умения, навыки, профессиональные отношения, окружающая действительность и другое.

В качестве взаимосвязей производительного труда студентов колледжа выступают, прежде всего, отношения субъекта и объекта, межсубъектные отношения, собственно условия производственного обучения и другое.

Кроме этого, нормативная структура производительного труда студентов колледжа с опорой на исследования [137] может быть представлена и как уровневая систематизированная совокупность следующих деятельностных понятий.

Первый структурный слой образуется следующими из них –

«механизм», «способность», «операция», «задача».

Второй структурный слой – «способ»-«средство», как многообразие способов и средств учебно-производственной деятельности.

Третий структурный слой – «программа деятельности» и «план реализации деятельности».

Четвертый структурный слой – «метод», «методика».

Пятый структурный слой – «технология».

Ниже на рисунке 1 (с опорой на [28]) нами представлена блок-схема структуры производительного труда студентов колледжа в виде особенной формы ее субъект-объектной взаимосвязи (взаимодействия).

При этом взаимосвязи (взаимодействию) субъекта и объекта «соответствует особая реальность, связывающая человека с внешним миром и представляющая собой целостность, или единство образов внешней реальности и прототипов внешнего поведения» [71, с.124].

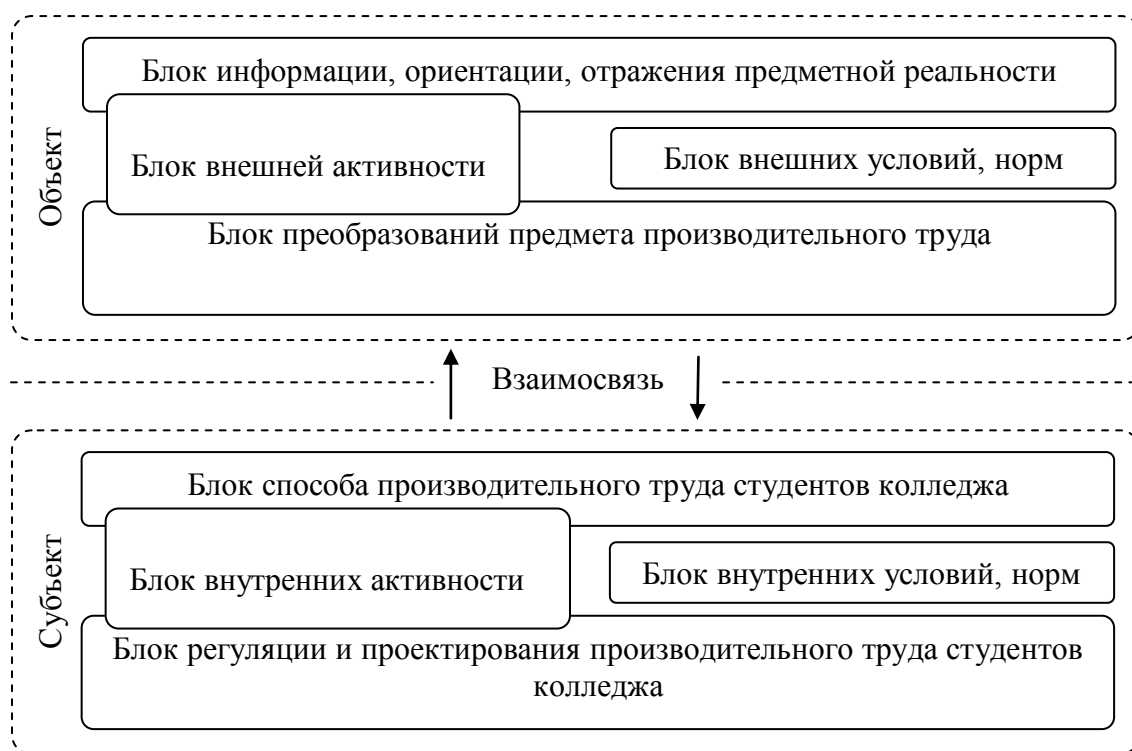


Рисунок 1. Блок-схема структуры производительного труда студентов колледжа в виде особенной формы ее субъект-объектной взаимосвязи (взаимодействия)

«Образы внешней реальности» на представленной блок-схеме

фиксируются блоком информации, ориентации, отражения предметной реальности. А «прототипы внешнего поведения» – блоком регуляции и проектирования этой деятельности.

Из схемы наглядно видно, что «объект» производительного труда студентов колледжа не сводится к «предмету», а представляется более сложной структурой, включающей в себя:

- блок преобразования предмета производительного труда студентов колледжа (предметный блок);
- блок внешней активности (процессуальный блок);
- блок способа производительного труда студентов колледжа (блок воздействия);
- блок внешних условий, норм (блок управления).

А «субъект» производительного труда студентов колледжа представляет собой структуру, в свою очередь, включающую в себя:

- блок информации, ориентации, отражения предметной реальности;
- блок внутренней активности (мотивационный блок);
- блок регуляции и проектирования производительного труда студентов колледжа.
- блок внутренних условий, норм (блок внутреннего управления).

Таким образом, в силу изоморфизма структура «субъекта» производительного труда студентов колледжа гармонично согласуется со структурой его «объекта».

Особенность производительного труда студентов колледжа состоит в том, что в нем студент из абстрактного «субъекта деятельности» превращается в конкретного субъекта учебно-производственной деятельности (интегрированных между собой познавательной и производственной деятельностью). «Его психика уже не только и не просто «отражает» среду, окружающий реальный мир. Она определяет его, творит в нем новые реалии» [148, с. 69].

В ходе взаимодействия «субъекта» и «объекта» производительного

труда студентов колледжа, что следует из блок-схемы, осуществляются различные его виды: информационное взаимодействие, материальное взаимодействие, социальное взаимодействие и другие. При этом информационное взаимодействие превалирует в ней. Оно опосредуется учебными и производственными задачами. А контроль и управление всех видов взаимодействия осуществляется не только студентом колледжа, но и мастером профессионального (производственного) обучения.

Взаимодействие субъекта производительного труда с ее объектами осуществляется в единстве и противоположности протекающих процессов и результатов различных ее сторон.

Исходя из вышесказанного, мы можем дать следующее авторское определение понятию «производительный труд студентов колледжа как средства их практико-ориентированного обучения» для цели нашего исследования, имея в виду, прежде всего, интересующий нас ее дидактический аспект. *Это элемент целостного процесса производственного обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие студентов колледжа с окружающей действительностью, результатом которого является овладение ими системой научных профессиональных знаний, умений, навыков, способов и опыта профессиональной деятельности, развития личностных характеристик и выпуск реальной продукции.*

На данное определение мы и будем опираться в дальнейших наших рассуждениях, понимая, что оно, возможно, требует своей дальнейшей доработки педагогической наукой.

Обратимся к следующей важнейшей педагогической категории нашего исследования – «производственному обучению», изучению сущности, структуры и специфики которого были посвящены работы известных отечественных ученых С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Н.И. Думченко, К.И. Махмутова, В.Л. Скакуна, О.Ф. Федоровой, С.А. Шапоринского и других.

Под «производственным обучением» принято понимать «планово организованный процесс совместной деятельности педагога профессионального обучения (мастера производственного обучения – *автор*) и обучающихся, направленный на овладение последними профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности» [10, с. 52].

Для нашего исследования важно, что процесс производственного обучения рассматривается [13] и как учебный предмет, и как образовательная процедура.

Производственное обучение как учебный предмет включает в себя дидактически обоснованную систему норм, ценностей, политехнических, профессиональных знаний, умений, навыков, построенную с учетом соединения познавательной и производственной деятельности (учебно-производственной деятельности) студентов колледжа в соответствии с логикой производственного процесса и требованиями квалификации будущего специалиста, задачами формирования личности.

Производственное обучение как образовательная процедура предполагает органическое единство познавательной и производственной деятельности, осуществляемое мастерами производственного обучения, характеризующееся как общими, так и специфическими закономерностями и принципами.

Для нашего исследования интерес представляет собой, прежде всего, логика производственного обучения, как объективная закономерность, выражающая научную последовательность формирования у студентов колледжа конкретной системы политехнических и профессиональных знаний, умений, навыков, личностных характеристик, опыта профессиональной деятельности.

Содержанием производственного обучения являются составные элементы производственного процесса, а также особенности профессии,

принципы, способы и последовательность формирования профессиональных умений и навыков. А его ядром выступает производственный процесс.

«Производственный процесс» – это «совокупность как естественных возможностей и превращений, так и взаимодействий человека, в результате которого получается необходимый продукт или (в более общем смысле) производственный результат» [109, с. 37]. Он может быть разложен на технологический, трудовой и вспомогательный процесс.

Необходимо понимание того, что производственный процесс, нельзя приспособить к целям производственного обучения в полной мере. Вследствие чего, существует степень приближения условий производственного обучения к реальным производственным условиям. И чем она выше, тем эффективней производственное обучение.

В тех, или иных отраслях народного хозяйства трудовые процессы весьма специфичны и неоднородны по своему содержанию. В некоторых трудовых процессах могут быть выделены части, которые можно преобразовать в соответствующие части учебно-производственного процесса, а в других это невозможно. Что в свою очередь накладывает отпечаток на специфику системы производственного обучения, предопределяя ее производственные, дидактические психофизиологические особенности.

Под «системой производственного обучения» понимается «единство содержания, форм и средств обучения, которые при определяющей роли содержания учебного материала, обеспечивают последовательное овладение студентами колледжа рабочими приемами, трудовыми операциями и видами работ» [109, с. 40].

При рассмотрении «системы производственного обучения» через призму производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, можно выделить следующие ее характерные особенности:

- оно направлено на формирование практико-ориентированных умений и навыков, опыта профессиональной деятельности;

- основным средством практико-ориентированного обучения студентов колледжа является производительный труд;

- важнейшим принципом является соединение обучения с производительным трудом;

- производительный труд отражает специфику отрасли производства;

- ведущей тенденцией выступает становление творческого характера производительного труда;

- содействие становлению личности и формирования характера студента колледжа – будущего специалиста, развитию его профессиональной компетентности.

То есть, «производственное обучение» интегрирует учебные и производственные функции, результатом чего является производительный труд студентов колледжа.

Понятия «потенциал» и его производные – «потенция» и «потенциальное» также во все времена широко использовались в разных научных учениях.

Так, в средневековой философии действительное (актуальное), и возможное (потенциальное) бытие различались между собой по признаку их реального существования или осуществления.

Позднее в «неотомизме» потенция рассматривалась как чисто абстрактная возможность осуществления или реализации чего-либо.

В логике действительное (реальное), противопоставляется возможному (потенциальному), а действительное, в свою очередь, означает осуществление того, что заложено в возможном – потенциальном. В частности, таким образом: «Возможность, наличные силы, которые могут быть пущены в ход, использованы; противоположно актуальности, т. е. действительности» [60, с. 463].

«Потенциал» – не русскоязычное слово, этимологически происходящее от латинского слова «potential» – сила, возможность. Похожим образом оно определяется в английском языке «potential» – это «существующий в

неразвитой форме, скрытый (латентный), способный активизироваться и проявиться» [189, с. 548]. Аналогично английскому значение этого слово в немецком, французском и других языках.

«Потенциал» (в широком толковании данного термина) понимается как:

- «совокупность каких-то средств, возможностей; внутренние возможности» [105, с. 571];

- «наличие сил, материальных средств и других возможностей (часто еще не раскрывшихся) для каких-либо действий» [20, с. 428].

Вышеприведенные и в целом непротиворечивые определения понятия «потенциала» дают, тем не менее, о нем несколько разное представление.

В настоящее время подчеркивается, что становление или развитие чего-либо оказывается возможным только как постепенный переход от потенциального (возможного) к актуальному (осуществимому). «Актуальное и потенциальное, таким образом, находятся в оппозиции друг к другу в плане существования и времени их проявления» [165, с. 17].

Итак, под «потенциалом», «потенциальным», «потенцией» следует понимать нечто такое, чего в данный момент времени нет, или оно полностью еще не проявилось, но может возникнуть, или полностью проявиться. Для них характерно явное противопоставление реальному.

Данный вывод исключительно важен для нашего дальнейшего анализа педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

В педагогической науке широко используются в разных контекстах дефиниции – «воспитательный потенциал», «образовательный потенциал», «педагогический потенциал». Между тем, следует обратить внимание, что ученые и публицисты, используя данные термины в своих работах, наполняют их, порой, разной смысловой нагрузкой.

Например, Т.Л. Божинская полагает, что «педагогический потенциал» - «это интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее специалисту возможность транслировать

культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования» [19, С. 2]. Тогда как, совершенно иначе он трактуется в работе Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой [30, с. 23].

«Педагогический потенциал» в нашем исследовании представляет собой «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей педагогической системы, способных в той или иной мере (прямо или косвенно, с созданием дополнительных условий или без них) детерминировать личностное развитие человека» [55, с. 29].

При этом следует согласиться с позицией О.О. Киселева, который пишет о нем следующее. «От величины, качества педагогического потенциала и возможности максимально его реализовать зависит система отношений всех субъектов образования, результативность педагогической деятельности в целом» [56, с. 6].

«Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа», по нашему мнению, представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных, содержательных и организационно-методических возможностей этого труда, позволяющих оказывать образовательные и воспитательные воздействия на студентов колледжа.

Такое понимание данного педагогического феномена требует следующего уточнения.

С одной стороны. «Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» представляет собой ту часть внутренних возможностей, которые у него имеются в наличии. Они при определенных условиях могут проявиться в процессе производственного обучения, однако, в силу тех или иных причин (объективного либо субъективного характера) используются не в полной мере или вообще не находят применения. То есть – это то, что не представлено окружающим, что скрыто и не реализуется.

С другой стороны. «Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» представляет собой ту часть ее возможностей, которые активно реализуются в производственном обучении, однако, пока, не достаточно сформированы, но они могут быть развиты на основе имеющихся ресурсов.

С третьей стороны. «Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» – это и та часть ее отсутствующих возможностей, которая может быть заново сформирована в ближайшей перспективе.

Такая специфичность понимания феномена «педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» отражена на рисунке 2.

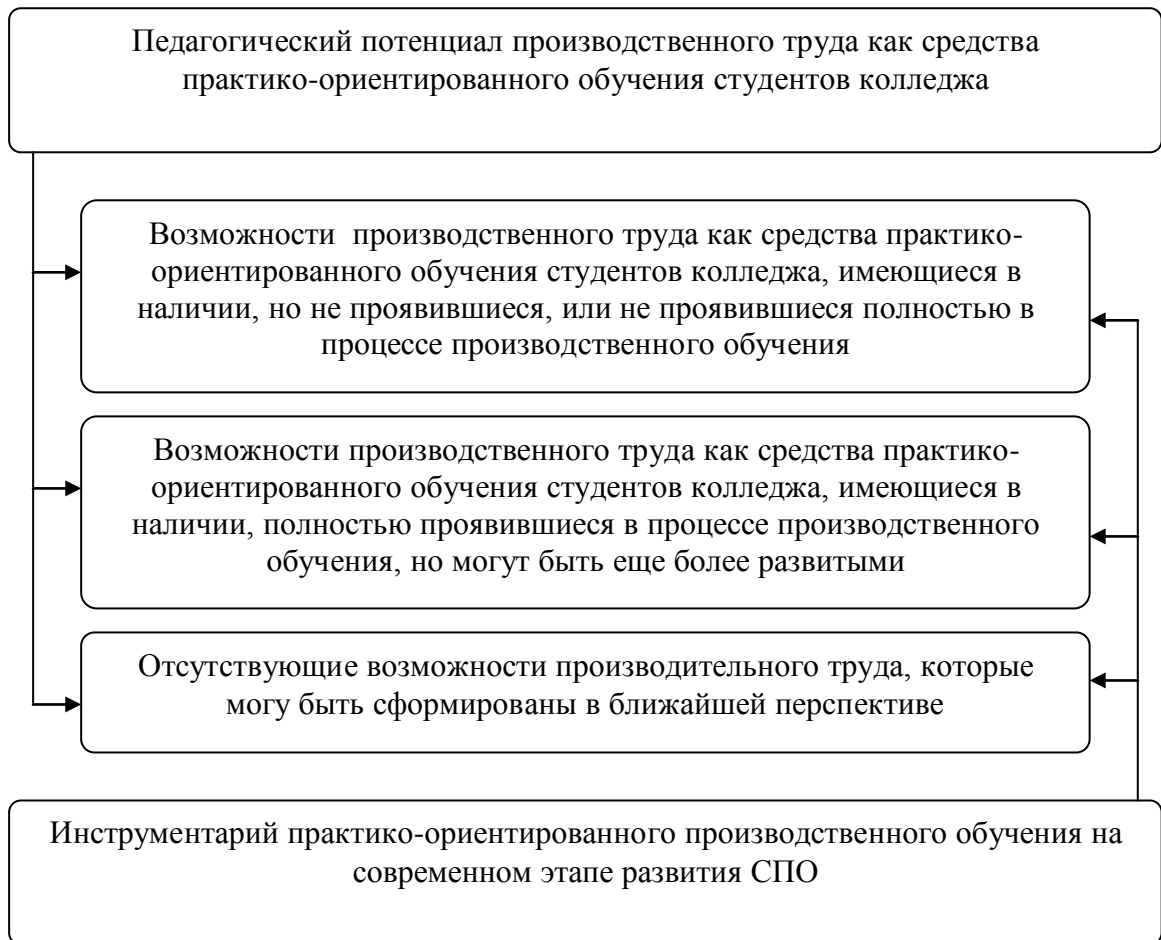


Рисунок 2. Специфичность понимания феномена «педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа»

Именно такое понимание данного феномена позволяет рассматривать возможности производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа не только такими, какие они есть сейчас, но и с позиции их формирования и перспектив развития:

- прошлое – совокупность возможностей производительного труда как средства практико-ориентированного обучения, используемая в производственном обучении студентов колледжа, накопленных педагогической наукой и образовательной практикой в процессе развития среднего профессионального образования;

- настоящее – актуализация иных возможностей производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и их применение в современной профессионально-педагогической деятельности;

- будущее – тенденции будущего развития возможностей производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Кроме этого, такое понимание «педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» позволяет говорить о следующих характеризующих его свойствах:

- ресурсности, определяющей в качестве результата его реализации определенный уровень личностного и профессионального развитие студентов колледжа;

- многовекторности, предполагающей множественность различных возможных результатов личностного и профессионального развития студентов колледжа в ходе его реализации;

- системности, представляющей его реализацию как взаимодействие и взаимовлияние, с одной стороны, между отдельными компонентами внутри самого этого феномена, с другой стороны, – между самим этим феноменом в целом и другими системами;

- условности реализации, обуславливающей его реализацию имеющимися в наличии условиями;

- динамичности, предусматривающей существование двух взаимосвязанных видов его реализации: «внутреннего» (выражающегося в формировании и развитии компонентов потенциала как целостной системы возможностей) и «внешнего» (выражающегося в наличии условий для его актуализации и реализации).

Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа реализуется при решении задач трудовой социализации и инкультурации личности студента колледжа, обеспечивающих им:

- ориентацию и адаптацию в мире профессий;
- овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания;
- получение конкретной оплачиваемой специальности и уровня квалификации;
- непрерывный рост компетенции, мастерства и развитие способностей в специальных областях человеческой деятельности;
- создание условий для становления профессионального «Я», развития, совершенствования и самореализации, отвечающих интересам и потребностям самой личности, а также гуманистическим и демократическим целям общества и государства.

В структуре феномена «педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» нами выделяются следующие его основные компоненты: когнитивно-деятельностный, воспитательный, аксиологический, нормативно-семиотический и организационный.

Когнитивно-деятельностный компонент данного феномена отражает возможности системы содержания профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности.

Воспитательный компонент – составляет систему воспитательных возможностей.

Аксиологический компонент – представлен системой провозглашаемых ценностей.

Нормативно-семиотический компонент – содержит ориентиры для выбора определенного поведения и действий, формирует отношение к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу.

Организационный компонент – отражает возможности, заложенные в производительном труде как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, через его содержание и характер, организация пространства, организация труда, условия оплаты труда.

Реализация педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа осуществляется через его составляющие: целевую, содержательную, процессуальную и результативную.

Целевая составляющая определяет главные целевые установки производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Содержательная составляющая – содержание производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Процессуальная составляющая – процессный характер производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Результативная составляющая – уровень профессиональной компетентности, как интегральной характеристики молодого специалиста-выпускника колледжа, либо отдельных знаний, умений, навыков, опыта профессиональной деятельности и качеств личности, сформированных у него.

Основываясь на вышесказанном, можно выделить следующие этапы актуализации педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Первый этап – аккумуляция, заключающийся в изучении и выявлении данного педагогического потенциала в конкретных условиях производственного обучения студентов колледжа.

Второй этап – трансформирование, обеспечивающий данный педагогический потенциал для конкретных педагогических целей производственного обучения студентов колледжа.

Третий этап – транслирование – заключается в преобразовании формальных (абстрактных) возможностей в конкретную (реальную) организацию учебно-производственных занятий с использованием производительного труда со студентами колледжа.

Следует особо подчеркнуть, что эффективность педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа обеспечивается только в том случае, если он будет использоваться *субъектами* этого труда, в противном случае он останется невостребованным.

В этом смысле педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа смыкается, с одной стороны, с педагогическим потенциалом мастеров производственного образования, а с другой стороны, с личностным потенциалом студентов. И в этой связи, исключительно важно правильно обозначить определяющее место и роль потенциала человека (студента, мастера производственного обучения), как субъекта в педагогической системе производственного обучения в колледже.

Выполненное представление педагогического потенциала производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа позволяют нам определить педагогические условия, обеспечивающие эффективность его использования в процессе производственного обучения. Этому и будет посвящен следующий параграф нашей диссертации.

1.3. Модель и педагогические условия использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Для решения задач современных педагогических исследований учеными широко используется моделирование педагогических процессов и явлений, к чему прибегнем и мы.

При этом под «моделированием» нами будет пониматься «специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой – в модели» [181, с. 46], а под «моделью» – «искусственный объект, представляющий собой вещественный агрегат или знаковую систему, находящийся в объективном соответствии с исследуемым объектом, способный его замещать на определенных этапах познания, дающие в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информации, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте» [89, с. 37].

Как следствие, авторская модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа призвана выполнить объяснительную, интерпретаторскую и критериальную функцию.

Основой ее построения в нашем исследовании является идея перевода на иной уровень организации данного феномена путем интеграции внутренних резервов личности студента и потенциальных возможностей данного средства обучения на основе компетентностного подхода.

Ниже, на рисунке 3, дано наглядное представление модели использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, представляющее собой системно-целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: целевого; содержательного; процессуального, результативного, а также педагогических условий.

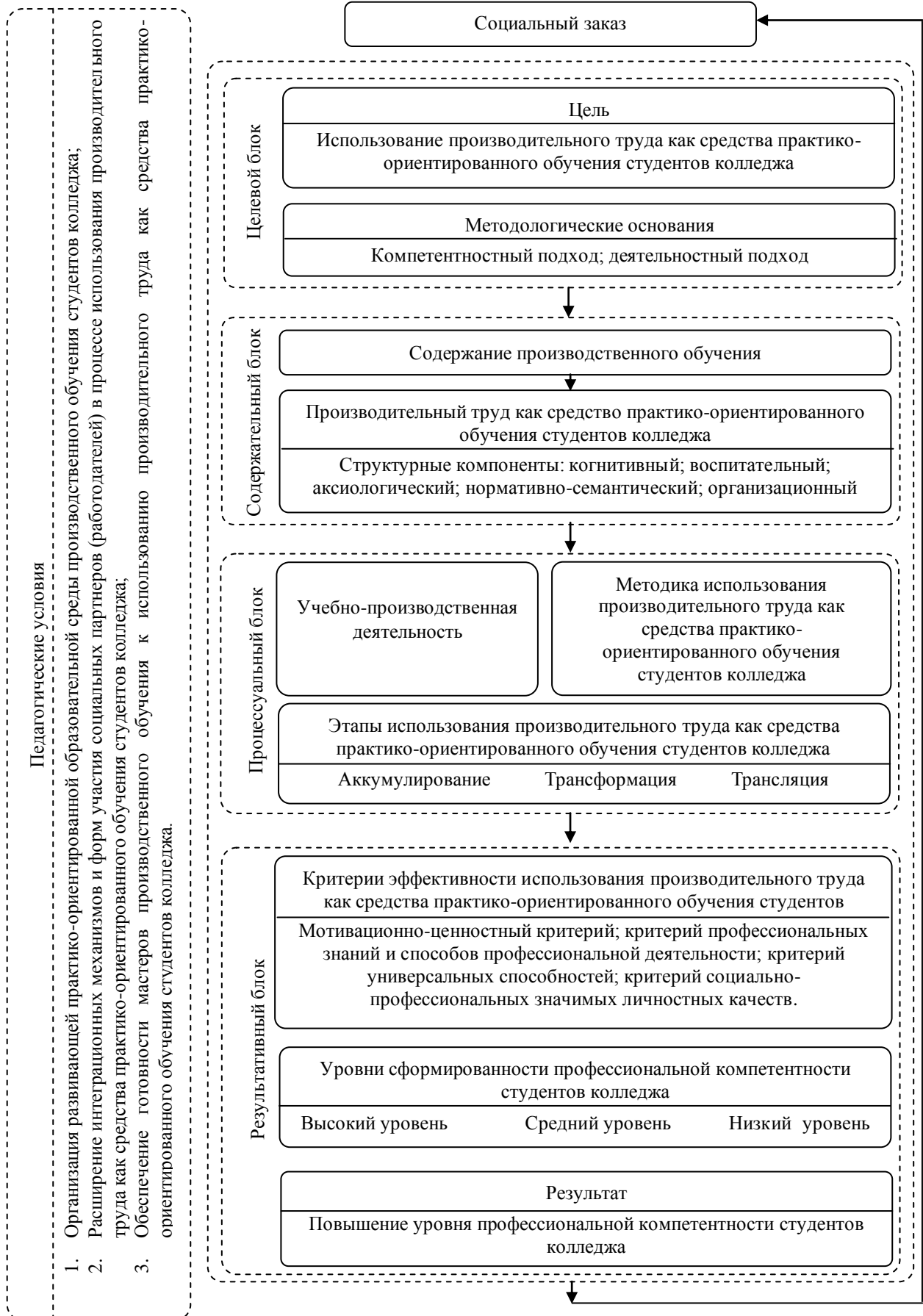


Рисунок 3. Модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Исходя из представленной модели, использование производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выступает в качестве цели.

Методологическими основаниями данного процесса являются компетентностный и деятельностный подходы.

Содержательный блок модели связан с содержанием собственно производственного обучения студентов колледжа, определенного Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, интегрированного с компонентной структурой производительного труда как средства практико-ориентированного обучения этих студентов, включающего в себя когнитивный, воспитательный, аксиологический, нормативно-семиотический и организационный компоненты.

Процессуальный блок модели отражает осуществление производительного труда студента колледжа (реализующего цель изучаемого способа производства, и создающего потребительную стоимость) в процессе их производственного обучения, воплощаемого через студенческую учебно-производственную деятельность, тем самым, превращаясь в элемент целостного процесса этого производственного обучения. Кроме того, в нем представлена методика и этапы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа (аккумуляция, трансформация, трансляция).

Необходимо отметить, что, конечно же, процесс использования производительного труда в ходе производственного обучения студентов колледжа является целостным, непрерывным, динамичным, неравновесным, нелинейным. Выделение в нем этапов осуществлено нами условно. Они не совпадают с уровнями сформированности компетентности студентов, хотя некоторая зависимость между ними существует. Они, прежде всего, призваны охарактеризовать его качественно функциональный характер.

Результативный блок включает в себя критерии эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа (мотивационно-ценностный критерий, критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности, критерий универсальных способностей, критерий социально-профессиональных личностных качеств); уровневые характеристики сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа; прогнозируемый результат.

Мотивационно-ценностный критерий отражает комплекс мотивационных, ценностных и смысловых установок студентов колледжа в процессе использования им производительного труда в ходе производственного обучения.

Критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности отражает систему профессиональных представлений и знаний студентов колледжа, приёмов, методов, способов практических действий в данной (изучаемой) профессиональной деятельности.

Критерий универсальных способностей отражает совокупность универсальных способностей студентов колледжа, важных для осуществления конкретной профессиональной деятельности.

Критерий социально-профессиональных личностных качеств отражает круг социально-профессиональных личностных качеств, способствующих осуществлению конкретной профессиональной деятельности.

Нами разработана система показателей, раскрывающих каждый из вышеназванных критериев. Они будут подробно представлены в параграфе 2.1.

Уровни сформированности профессиональной компетентности студентов колледжа в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения выступают результатом этого процесса, отражая степень проявления тех или иных критериальных показателей.

В разработанной модели нами выделено три таких уровня: низкий, средний, высокий, которые мы подробно опишем в параграфе 2.1.

Эффективное функционирование рассматриваемой нами модели для решения обозначенной цели обусловлено внедрением педагогических условий, выявление которых в современных педагогических изысканиях является одним из важнейших методологических требований. От того, насколько успешно выполнено это методологическое требование, во многом зависит полученная в дальнейшем научная новизна и практическая ценность всего исследования.

Но нередко выполнение этого требования вызывает затруднения в связи: с неточным пониманием исследователя понятия «педагогические условия»; с односторонним представлением исследователем направленности выявленных педагогических условий; с недостаточной теоретической обоснованностью исследователем выбора именно таких, а не иных условий.

Поэтому, приступая к выполнению данного методологического требования для нашего исследования, учтем существующие затруднения и представим ниже нашу авторскую позицию в этом вопросе.

Для чего, раскроем изначально понимание нами дефиниции «педагогических условий, способствующих эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда».

«Условие» – это: «1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит» [106, с. 839].

В философском понимании «условие» связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, то есть «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [165, с. 707].

В психологии «условие» представляется как «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты» [98, с. 270-271].

В педагогике «условие» – это «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [120, с.36].

Педагогической наукой общепризнано, что «педагогические условия» направлены на разрешение проблем существующих в целостном педагогическом процессе, однако, в определении дефиниции «педагогические условия», ученые-педагоги до настоящего времени не выработали единой позиции.

Так, А.Я. Найн под «педагогическими условиями» предлагает считать «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [96, с. 44-49].

А, например, М.В. Зверева – «содержательную характеристику одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [48, с. 29-32].

В свою очередь, Б.В. Куприянов понимает под ними – «планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования» [70, с. 101-104].

По мнению Н.Д. Никандрова – это «комплекс взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических норм и принципов (программно-методического, информационного и кадрового обеспечения), определяющих успешность достижения образовательных целей» [99, с.112-113].

Несмотря на существующие разночтения в определении «педагогических условий», тем не менее, можно выделить ряд общих положений, имеющих отношение к их пониманию. А именно:

- 1) они выступают как составной элемент педагогической системы, явления или целостного педагогического процесса;
- 2) они отражают совокупность возможностей образовательной среды;
- 3) в их структуре присутствуют внутренние и внешние составляющие;
- 4) при правильном отборе они обеспечивают эффективное функционирование и совершенствование педагогической системы, явления или целостного педагогического процесса.

На основании чего, мы под «педагогическими условиями, способствующими эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» будем понимать *один из компонентов производственного обучения колледжа, основанный на использовании производительного труда студентов колледжа, который отражает совокупность возможностей его образовательной и материально-пространственной среды, включающий внутренние и внешние составляющие, воздействующие на его личностные и процессуальные аспекты и обеспечивающий его эффективное функционирование и совершенствование.*

При этом мы согласны с мнением В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Р.А. Козлова, С.В. Сальцева, которые полагают, что в силу высокой сложности образовательной деятельности невозможно решение ее проблем с помощью какого-то одного педагогического условия, а требуется их комплекс. Что предопределяет выявление комплекса педагогических условий, способствующих эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда, для решения задачи нашего исследования.

В ходе выявления такого комплекса педагогических условий, нами были изучены позиции других исследователей, связанных с данной проблематикой.

Так, Ю.И. Ишуткин в число таких педагогических условий включает:

«- ведение производственного обучения учащихся на основе включения их в производительный труд по выпуску продукции и товаров народного потребления с учетом национально-региональной специфики, а также государственных стандартов в условиях рыночной экономики;

- развитие мотивационного, когнитивного и технологического компонентов его организации с учетом суммативного, синтетического, интегративного уровней;

- создание соответствующей материально-технической базы учебных мастерских;

- обеспечение вариативности сложности изготовления изделия, выбора содержания, форм и методов организации производительного труда учащихся;

- усиление направленности на их целостное развитие и саморазвитие.

[51, с. 12]

Ю.М. Живойкин считает, что эффективность такого обучения достигается путем реализации следующих педагогических условий:

а) его содержание сформировано на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов к практическому обучению и нацелено на реализацию профессиональной модели конкурентоспособного специалиста со средним техническим образованием;

б) применяемое комплексно-методическое обеспечение производственного обучения студентов, рациональное сочетание активных и репродуктивных форм и методов практического обучения направлены на интенсификацию процесса профессионально-практической подготовки будущих техников;

в) ведущая роль в приобретении профессионально важных качеств личности, формировании трудовых умений и навыков по профилю специальности принадлежит самостоятельной работе студентов;

г) внедрена научно обоснованная система контроля и оценки производственной работы студентов, стимулирующая развитие профессиональной направленности и потребностно-мотивационной сферы личности студента;

д) разработана и активно используется методика профессиональной и социальной адаптации студентов к условиям современного производственного предприятия» [43, с. 12-13].

А.Т. Хабибулин предлагает для совершенствования производственного обучения студентов колледжа на основе включения их в производительный труд по изготовлению сложной продукции использовать:

«- системный и программно-целевой подходы;

- принцип соединения обучения с производительным трудом;

- взаимодействие принципа соединения обучения с производительным трудом с другими специфическими для профессиональных учебных заведений принципами: профессиональной направленности, политехнизма, преемственности, мотивации учения и труда, единства обучения и воспитания, интеграции и индивидуализации;

- подстройки всех компонентов проектируемой системы (целей, содержания, методов обучения, деятельности педагогов и студентов) под требования принципа соединения обучения с производительным трудом;

- личностно-ориентированного профессионального образования;

- направленности на непрерывное целостное развитие и саморазвитие студентов колледжа как активных субъектов предстоящей профессиональной деятельности» [167, с. 7-8].

Н.В. Ткачук связывает искомые педагогические условия с тем, что «педагогический процесс ее проектирования и реализации будет:

- осуществляться в логике непрерывного образовательного процесса в системе начального и среднего специального профессионального образования, где производственное обучение выступает как одно из приоритетных направлений;

- направлен на модернизацию образовательных ресурсов в соответствии с актуальными и перспективными требованиями работодателей к качеству профессиональной подготовки специалистов среднего звена;

- основываться на принципах регионализации, системности, последовательности, преемственности, профессиональной направленности и профессиональной мобильности» [157, с. 8-9].

В свою очередь, Н.Н. Травкина полагает, что эффективность практико-ориентированного обучения студентов колледжа будет обеспечена, если:

- «- формы производственного обучения предусматривают развитие индивидуальных способностей и творческой активности учащихся;

- разработана модель внедрения инновационных форм производственного обучения;

- разработано методическое обеспечение инновационных форм обучения и осуществлено повышение квалификации мастеров производственного обучения по их применению» [159, с. 6].

Основываясь на вышеизложенном, а также принимая во внимание мнения по данному вопросу иных ученых (С.Я. Батышев [11], А.П. Беляева [14], К.Я. Вазина [23], А.М. Новиков [101], Г.М. Романцев [126], В.Д. Скакун [121], И.П. Смирнов [139], Е.В. Ткаченко [156] и др.), мы полагаем следующее.

Эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа способствует следующий комплекс педагогических условий, включающий в себя:

- 1) организацию развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;

2) расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

3) обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Новизна выделенного комплекса педагогических условий, способствующего эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, обуславливается тем, что:

- такой комплекс не использовался ранее в связи с определенным нами предметом исследования, хотя отдельные педагогические условия использовались ранее для исследования рассматриваемой проблематики;

- педагогические условия, представленные в комплексе, имеют собственное специфичное содержание.

Рассмотрим подробнее первое из педагогических условий данного комплекса – *организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа*.

«Современный словарь по педагогике» «среду» определяет как «совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Во взаимодействии среды и личности изменения личности могут отставать от изменения среды, что создает противоречия, учет которых существенен для воспитания и перевоспитания личности» [142, с. 746].

Общеизвестно влияние среды на человека, на его воспитание и образование. Ж.Ж. Руссо был одним из первых, кто стал рассматривать среду как условие развития личности обучающегося. По его мнению [128], система воспитания только тогда будет эффективной, когда для каждой личности

будет создана особая развивающая среда, которая установила бы равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями.

На это обращали внимание другие отечественные и зарубежные ученые, мыслители своего времени ([3]; [5]; [31]; [62]; [79]; [158]; [161]; [166]; [179]; [188] и другие).

Практическое воплощение идеи воспитания средой было впервые осуществлено в деятельности немецких «соседских» интегрированных школ (Нигермайер, Циммер), французской «параллельной школы» (Бло, Порше, Ферра), американских «школ без стен» (Уолтер, Уотсон, Хоскен), российских педагогических проектах П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и других [69, с.92].

К настоящему времени в научный оборот твердо вошли такие понятия как «социокультурная среда», «социально-педагогическая среда», «образовательная среда» и другие родовые понятия.

Педагогический аспект понятия «среда» ученые связывают, прежде всего, с категорией «взаимодействие», поскольку взаимодействие и преобразование человеком культурной и природной среды создает возможности видоизменения и развития его способностей и задатков. Взаимодействуя со средой, личность человека создает свою систему отношений и многое другое. И в этой связи, обращаясь к предмету нашего исследования, следует отметить, что студент колледжа как «субъект образования» и взаимодействия «может находиться только в условиях образовательной среды» [160, с. 270].

Собственно «образовательная среда» определяется по-разному. Например, как:

- «педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие» [112, с. 41];

- «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [186, с.28];

- «совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливаются субъекты образования в процессе своего взаимодействия» [178, с. 547].

И во многих других интерпретациях исследователей.

Для цели нашего исследования, опираясь на совокупность существующих определений, мы под «образовательной средой производственного обучения колледжа» в авторской интерпретации будем понимать следующее. Это *совокупность материальных факторов процесса производственного обучения и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты обучения в ходе своего взаимодействия в этом процессе, а также иных, условий, влияний и возможностей, обуславливающих формирование личности студента колледжа и её развития.*

Любой «образовательной среде» присущи определенные характеристики.

Среди них, в частности, такие:

«- образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом природы;

- целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексных целевых установок обучения и воспитания;

- образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания» [12, с. 36];

«- образовательная среда формируется осознанно и целенаправленно» [152, с. 4];

«- образовательная среда характеризуется: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способом её организации)» [110, с. 80];

«- важными характеристиками образовательной среды являются интегративность и вариативность. Интегративность отражает взаимосвязь субъектов образовательного процесса (педагогов, обучаемых, социальных партнеров и других лиц), различных условий (пространственно-временных, психолого-педагогических, социально-педагогических, социокультурных, дидактических и пр.). Взаимосвязь данных составляющих обеспечит целостность и эффективность процесса развития личности. Вариативность образовательной среды означает возможность изменений в ее составе, поиск и определение оптимальных сочетаний разных условий для обеспечения полноценного развития личности обучаемых и реализации их способностей и возможностей» [40, с. 4].

Все это в полной мере относится и к образовательной среде производственного обучения колледжа.

Исходя из четырехкомпонентной модели структуры образовательной среды, разработанной В.А. Ясвиным [185], выделим в ней для цели нашего исследования компоненты образовательной среды производственного обучения колледжа. Среди них: пространственно-предметный, производственно-технологический, психодидактический, социальный компоненты и субъектный компонент образовательного процесса.

Образовательная среда производственного обучения колледжа обладает развивающим признаком, если она является источником развития личности и представляет собой такую организацию жизнедеятельности студентов колледжа, когда создается особая социально-психологическая атмосфера, способствующая проявлению гармоничного сочетания взаимодействия студента и данной образовательной среды, и детерминируется их активность и целеустремленность. Для этого она должна предоставлять комплекс возможностей для развития и саморазвития

субъектов производственного обучения (студентов колледжа, мастеров производственного обучения, социальных партнеров и др.), а также системы их взаимодействий. Эти возможности должны обеспечивать два основных вектора действия образовательной среды производственного обучения колледжа: духовно-пространственный вектор (нацеленный на внутреннее развитие личности); предметно-пространственный (нацеленный на динамику и новые качественные образования развития). Вместе эти вектора обуславливают не только отношение личности студента колледжа к образовательной среде производственного обучения, но и его активность в ней.

Именно такая диалектическая взаимосвязь внешнего и внутреннего, уникального отношения образовательной среды и ее субъекта нашли свое отражение в идее «социальной ситуации развития» Л. С. Выготского. [30].

Развивающая образовательная среда производственного обучения колледжа отличается от традиционной образовательной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания, обеспечивая такое воздействие на студентов колледжа, которое способствует его позитивному личностному росту и самоопределению.

Образовательная среда производственного обучения колледжа обладает практико-ориентированным признаком, если она нацелена, прежде всего, на практическую составляющую этого процесса, на решение учебно-производственных задач в соответствии с профессиональной направленностью, если она имеет ценностно-смысловые основания, ориентированные на формирование компетенций студентов колледжа, адекватных их предстоящей социально-профессиональной деятельности. В ее основе лежит принцип «обучение через делание» («Learning by doing»). В такой среде *опыт учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда имеет статус дидактической единицы.*

Особенностью организации практико-ориентированной среды производственного обучения колледжа является расширение ее образовательного пространства за счет интеграции с социальными партнерами (предприятиями и организациями) как источника информации и как дополнительного производственного пространства для формирования практико-ориентированных компетенций.

Сравнительный анализ сущности традиционной и практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа представлен нами в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ сущности традиционной и практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа

Сущностные компоненты образовательной среды производственного обучения колледжа	Традиционная образовательная среда производственного обучения колледжа	Практико-ориентированная образовательная среда производственного обучения колледжа
Цель	Производственное обучение будущего специалиста к выполнению профессиональных ролей и решению профессиональных задач в медленно изменяющихся социально-экономических условиях на основе приобщения к заранее запрограммированным знаниям, умениям и навыкам	Производственное обучение будущего специалиста к выполнению профессиональных ролей и решению профессиональных задач в быстро изменяющихся социально-экономических условиях на основе компетентностного подхода
Содержание	Носит энциклопедичный характер профессиональных знаний, умений и навыков, перегруженность информационным и фактическим материалами, которые слабо связаны с изменениями и тенденциями современного производства товаров и услуг. Профессиональные знания, умения, навыки не отражают опыт их приобретения и практического применения и не включают пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия,	Строится в соответствии с необходимыми компетенциями для современного производства товаров и услуг, на основе единства когнитивного, предметно-практического и личностно-профессионального опыта. Профессиональные знания, умения, навыки отражают опыт их приобретения и практического применения и включают пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия нового, самообразования и саморазвития

	самообразования и саморазвития	
Процесс	Характеризуется традиционными формами уроков производственного обучения; ориентацией на воспроизводство образцов прошлого опыта; отсутствием навыков самостоятельной работы и поиска информации.	Характеризуется инновационными формами уроков производственного обучения, основанных на практико-ориентированных образовательных технологиях с использованием производительного труда; развивающими учебно-методическими комплексами для студентов; индивидуальными образовательными маршрутами.

Смыслообразующей категорией понятия развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа выступает практическая (производительная) деятельность, поскольку включение в нее студента колледжа позволяет развивать у него профессиональную компетентность, опредмечивая при этом социально-коммуникативную, информационно-транслирующую, производственно-деятельностную и профессионально-ориентированную функции производственного обучения.

В завершении представления развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа необходимо подчеркнуть ряд необходимых требований к ее организации. А именно: ее удобство, ее слаженность, ее целесообразность, ее гармоничность, ее информативность.

Далее, рассмотрим подробнее второе из педагогических условий данного комплекса – *расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.*

В современной социокультурной ситуации все более актуальным становится развитие партнерского сотрудничества между системой среднего профессионального образования и сферой труда, которое рассматривается в

качестве составной части социального партнерства как вида общественных отношений.

В Европе активное становление такого вида отношений началось еще в середине 1950-х годов и уже выработало ряд специфичных механизмов и форм его реализации. Однако, наличие таких механизмов и форм еще не свидетельствует о возможности прямого заимствования для нужд отечественного профессионального образования.

В нашей стране это явление возникло относительно недавно и требует еще своего более глубокого теоретического и прикладного изучения, нормативно-правового оформления и развития его в целом. Ведь имеющиеся образцы зарубежного опыта не являются универсальными и значительно отличаются национальными условиями их реализации и уровнем развития социальной интеграции в обществе, в которых они проявляются, как таковые. Тому подтверждением служат слабые результаты внедрения ускоренными темпами в систему среднего профессионального образования новых механизмов и форм социального партнерства взамен старой практики шефских отношений. В настоящее время можно констатировать лишь понимание актуальности социального партнерства в сфере среднего профессионального образования, некоторую устойчивость данного явления в Российской Федерации и определенную заинтересованность в его развитии общества, государства, системы среднего профессионального образования, ряда профессиональных сообществ и работодателей (прежде всего, в системообразующих отраслях народного хозяйства страны).

Под «социальным партнерством» в профессиональной педагогике, как правило, понимается:

- «особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и муниципальными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [138, с. 27];

- «особый тип взаимодействия образовательных учреждений с институтами рынка образования и труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, различными министерствами и ведомствами, с предприятиями всех форм собственности – заказчиками кадров, направленного на согласование и реализацию интересов участников профессиональной подготовки» [93, с. 24];

- «совокупность взаимоотношений организационного, образовательного, экономического характера между учреждениями профессионального образования и субъектами рынка труда, его институтами, органами власти и управления по обеспечению целенаправленной политики в формировании и развитии трудовых ресурсов на основе общности социально-экономических интересов» [122, с. 322].

При этом в руководящих документах, в научных публикациях подчеркивается, что:

- «в условиях расширения востребованности специалистов со средним профессиональным образованием, повышения требований к качеству их подготовки одним из условий развития среднего профессионального образования является взаимодействие с социальными партнерами в целях повышения адекватности результатов деятельности образовательной системы потребностям сферы труда, приближения подготовки специалистов к требованиям отраслей экономики и конкретных работодателей, укрепления связи обучения студентов с производством, привлечения дополнительных источников для развития материально-технической базы средних специальных учебных заведений» [118, с. 1].

- «в условиях рыночной экономики только в тесном партнерстве с работодателями становится возможным эффективно реализовать основную функцию – обеспечение рынка труда кадрами специалистов в необходимых объемах и качестве подготовки» [138, с. 27].

Проблемам интеграционного взаимодействия отечественных учреждений среднего профессионального образования с социальными

партнерами посвящены исследования И. М. Айтуганова [2], Е.И. Васенина [24], А.А. Голодовой [33], Е.А. Корчагина [61], Г.В. Мухаметзяновой [95], А.Н. Лунькина [86], О.Н. Олейниковой [107], И.П. Смирнова и Е.В. Ткаченко [138], Е.В. Суворовой [147], Е.И. Чучкаловой [171], О. Е. Яворского [182], М.В. Оборина [104], и ряда других авторов.

В результате установлены элементы социального партнерства в сфере среднего профессионального образования, среди которых: нормативно-правовая база, регулирующая данное взаимодействие; механизмы, методы и формы этого взаимодействия; организационные структуры, осуществляющие социальное партнерство; другое.

Эффекты, получаемые колледжами и другими субъектами профессионального образования от расширения интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе практико-ориентированной учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа, состоят, в частности в нижеследующем:

- возрастание доступа субъектов профессионального образования к информации о рынке труда;
- интенсификация учета требований работодателей, предъявляемых к содержанию профессиональной подготовки кадров;
- совершенствование процесса корректировки учебно-методических материалов, используемых в профессиональной подготовке кадров, которые отвечают требованиям работодателей;
- расширение возможностей для организации производственных практик студентов и выпуск учебно-производственной продукции;
- устроение оценки качества профессиональной подготовки кадров и аттестационных процессов;
- расширение возможностей по организации стажировки профессионально-педагогического персонала колледжа для ознакомления с

новейшими типами производственного оборудования и технологическими процессами;

- расширение возможностей трудоустройства выпускников;
- укрепление материально-технической базы за счет средств работодателей.

А также многое другое.

В контексте нашего исследования научный интерес, прежде всего, представляет рассмотрение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В этой связи опишем их.

В зарубежной практике социальные партнеры активно принимают участие в производственном обучении учащихся профессиональных образовательных организациях. Для этих целей создаются специальные учебные места в учебных центрах и учебных цехах, что является распространенным фактом социального партнерства.

Для этого применяются следующие механизмы, способствующие такому взаимодействию [107, с. 20]:

- государственные субсидии работодателям, которые занимаются созданием учебных мест на своих предприятиях в профессиональных образовательных организациях и обучением учащихся на этих учебных местах;
- вычеты из налогооблагаемой базы в случае создания учебных фондов на предприятиях и в профессиональных образовательных организациях;
- государственные дотации на обучение на рабочем месте;
- другое.

Используемые формы социального партнерства зависят от той модели профессионального образования, которая реализуется в стране под влиянием сложившегося типа производственных отношений. Для стран Европейского Союза их можно обобщенно представить так:

- создание органов социального партнерства на различных уровнях для определения прогнозов развития рынка труда и его мониторинга; выработки национальной системы квалификаций и профессиональных стандартов, квалификационных требований к подготавливаемым кадрам и учебным программам (прежде всего, к содержанию и организации производственного обучения на предприятиях и в мастерских учебных заведений);

- создание мотивационных механизмов социального диалога в сфере профессионального образования;

- участие социальных партнеров в процессе профессиональной подготовки кадров на всех ее стадиях;

- привлечение внебюджетных средств для материально-технического развития учебной базы и фондов;

- другое.

В Российской Федерации также аккумулируется определенный практический опыт реализации различных форматов социального партнерства, а так же создание государством благоприятных условий для развития интеграционного взаимодействия сферы среднего профессионального образования и производства в вопросах производственного обучения студентов колледжей.

В этой связи, необходимо выделить ряд нормативно-правовых положений и мероприятий. В частности:

- «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751), нацеливающая на «привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда».

- решение совместной коллегии Минобрнауки РФ, Минтруда РФ, правления Российского союза товаропроизводителей, Торгово-промышленной палаты РФ, РСПП, Союза «Координационный совет

объединений работодателей», Федерации независимых профсоюзов России «О подготовке и переподготовке рабочих кадров и специалистов в системе начального профессионального образования и среднего профессионального образования» (от 18.06.02 № 14-1/5\7\274\727-01/ОЕ-04-172/4-59), определяющее механизмы и формы взаимодействия работодателей в деятельности отечественной системы профессионального образования в современных условиях;

- письмо Минобрнауки РФ от 01.11.03 № 19-52-1130/19-28 «Рекомендации по обеспечению механизма социального партнерства в системе среднего профессионального образования», указывающее ключевые векторы развития социального партнерства в системе среднего профессионального образования.

- Постановление Правительства РФ от 21.01.05 № 36 об утверждении «Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов профессионального образования», предусматривающее участие социальных партнеров в этом процессе;

- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 № 1662-р), определяющая вопросы развития механизмов интеграционного взаимодействия профессионального образования с социальными партнерами в вопросах производственного обучения студентов в качестве стратегических;

- другие.

В последнее время активно пропагандируется дуальная форма организации производственного обучения студентов колледжа, эффективно интегрирующая усилия колледжей и социальных партнеров (работодателей) в деле совершенствования производственного обучения [21; 42; 125 и др.].

Так, по инициативе Агентства стратегических инициатив в Российской Федерации с декабря 2013 года запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных

отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором по итогам конкурсного отбора участвуют 10 субъектов Российской Федерации. В рамках данного проекта предполагается, что практическая часть профессиональной подготовки кадров будет осуществляться на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе профессиональной образовательной организации; что будет осуществляться совместное финансирование программ подготовки кадров на рабочих местах и другое.

По мнению Ю.Н. Петрова [116, с. 8] под дуальной формой обучения студентов колледжа (в рамках интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в исследовании будет пониматься *инновационная форма организации производственного обучения студентов колледжа, предполагающая согласованное взаимодействие образовательной и производственных сфер в подготовке специалистов на основе трех методологических оснований: аксиологического, онтологического, технологического*. Данные интегративные основания отражают общность целей, ценностей, содержания, деятельности, реализуемых в этой форме.

Содержательной стороной дуальной формы производственного обучения студентов колледжа выступает:

- содержание Федерального государственного образовательного стандарта, определяющее уровень обязательной подготовки и основные требования к качеству профессиональной подготовки кадров;
- специфика содержания труда реального производства, определяющая состав компетенций, которыми должны владеть подготавливаемые кадры.

Данная форма производственного обучения студентов колледжа в наибольшей степени обеспечивает практико-ориентированный характер учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа.

Наконец, рассмотрим подробнее третье из педагогических условий данного комплекса – *обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.*

Выполнение сложной и ответственной задачи по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в значительной степени зависит от готовности мастеров производственного обучения к такой профессионально-педагогической деятельности.

Рассматривая такую готовность мастера производственного обучения, мы будем использовать как общие подходы к ее пониманию, так и специфику такой профессионально-педагогической деятельности.

Проблемы готовности специалиста к выполнению той или иной деятельности, как таковые, рассматривали С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Месяцев, С.Л. Рубинштейн и другие.

В словаре «готовность» определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [106, с 142], что носит довольно общий характер.

Кроме этого, в проведенных исследованиях «готовность к профессиональной деятельности» рассматривается: и как установка (А.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе, Ю.В. Янговская и др.); и как психологическое состояние (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, В.Н. Месяцев и др.); и как качество, свойство личности (Т.И. Воронова, М.И. Дьяченко, А.А. Емельянова, Е.А. Савченко и др.); и как интегративное профессионально важное качество (Т.Б. Гершкович, Г.Н. Жуков, Р.Д. Санжеева, С.Н. Фокиеева и др.).

В контексте задач нашего исследования актуальным представляется, например, такое ее определение. «Готовности к профессиональной деятельности» – «это определенный уровень развития личности,

предполагающий сформированность целостной структурированной системы ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности» [58, с. 56].

Исследований, посвященных непосредственно готовности мастера производственного обучения, насчитывается не очень много и в них дается разное толкование этому феномену.

В большинстве из них освещается лишь отдельные компоненты готовности мастера производственного обучения. Например, Н.М. Таланчук в своей работе [151] «готовность» мастера производственного обучения рассматривает в связи с его воспитательной деятельностью. В.В. Кузнецов в своем исследовании [66] сосредотачивается на социально-психологическом и операциональном компонентах готовности мастера производственного обучения. В свою очередь, Н.В. Кузьмина [68], Ю.З. Кушнер [72; 73] выделяют операциональный компонент в комплексе с психофизиологическим компонентом его готовности.

Тем не менее, все исследователи сходятся в том, что «готовность» мастера производственного обучения предполагает наличие определенных знаний и умений и качеств личности, отвечающие требованиям, необходимым для решения стоящих перед ним профессиональных задач.

При этом, как отмечается в [47], для обеспечения готовности исключительно важен комплексный подход, выражающийся в единстве компонентов готовности.

И в этой связи, для цели нашего изыскания научный интерес представляет исследование Г.Н. Жукова [44, с. 55], в котором он выделяет следующие составляющие готовности мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности: мотивационную; ориентационную; операциональную; психофизиологическую; социально-психологическую.

Поскольку предметом нашего исследования является не только обобщенное понятие готовности мастера производственной деятельности к своей профессионально-педагогической деятельности, но и к конкретной специфичной области этой деятельности – к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, то интерпретируем ее определение следующим образом, опираясь на высказывание Г.Н. Жукова [44, с. 12].

«Готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» – это интегральная совокупность качеств личности эмоционально-оценочного, когнитивно-познавательного и моторно-двигательного характера, обеспечивающих эффективную и продуктивную организацию такой деятельности студентов колледжа».

В структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа мы выделили следующие ее компоненты: мотивационный; ориентационный; операциональный; психофизиологический; социально-психологический. А также – уровни этой готовности: низкий; средний; высокий.

Первый из компонентов – мотивационный компонент – в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа устанавливает отношение мастера производственного обучения к такому роду профессионально-педагогической деятельности, осознание значимости и привлекательности такого занятия, желание заниматься такой организацией.

Второй из них – ориентационный компонент – в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа отражает интерес и склонности к такому роду профессионально-

педагогической деятельности, представления и убеждения об особенностях, условиях и требованиях к ней.

Вкупе эти два компонента составляют сферу направленности личности мастера производственного обучения в этом деле и играют системообразующую роль в структуре его готовности к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Третий из них – операционный компонент – в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа охватывает владение способами и приемами, знания, умения и навыки такого занятия. Кроме того, включает в себя при этом элементы психики, используемые для достижения целей такой профессионально-педагогической деятельности. Например, личный профессионально-педагогический опыт, или способности, помогающие в овладении вершинами профессионализма.

Четвертый из них – психофизиологический компонент – в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа включает в себя требуемое функциональное состояние организма для такого рода профессионально-педагогической деятельности, проявляясь в выраженности всех психических процессов и состояний. Не определяя ни цели, ни мотивы, ни способы действий, этот компонент, между тем, существенно влияет на их выражение.

Пятый из них – социально-психологический компонент – в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа обуславливает поведение и образ такого рода профессионально-педагогической деятельности, систему отношений ко

всему окружающему и к себе, в конечном счете, предопределяя характер личности мастера производственного обучения.

Взаимодействие перечисленных компонентов в структуре готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа между собой осуществляется таким образом.

Прежде всего, проявляются мотивационный и ориентационный компоненты, то есть сфера направленности. В результате происходит самомотивация личности мастера производственного обучения в соответствии с целью использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Следом, базируясь на интересах, мировоззрении и убеждениях, включается операционный и психофизиологический компоненты. Параллельно этому, подключается в действие психофизиологический компонент, а завершает – вступление в дело социально-психологического компонента. Итогом всего этого взаимодействия и является готовность мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Оптимальность уровня данной готовности обеспечивается привлечением необходимых составляющих его структуры.

Ниже, на рисунке 4 приведено графическое отражение такой структуры готовности во взаимосвязи со спецификой содержательного состава его профессионально-педагогической деятельности, интересующей нас в контексте исследования.

Достоинством такой структуры является то, что в ней, с одной стороны, представлены традиционно выделяемые компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения, а с другой стороны учитывается специфика содержательного состава его профессионально-педагогической деятельности по

использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

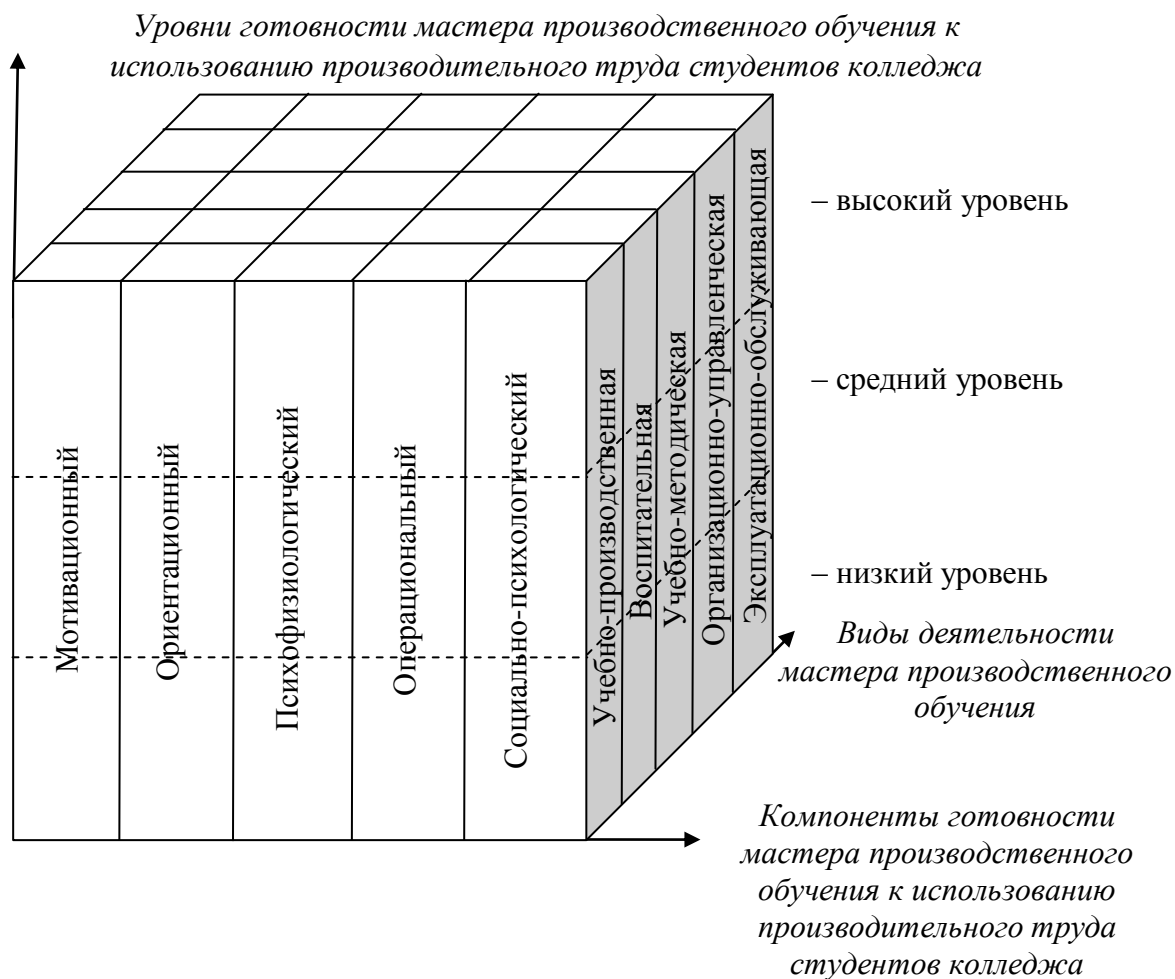


Рисунок 4. Структура готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда студентов колледжа во взаимосвязи со спецификой содержательного состава его профессионально-педагогической деятельности

Представленная структура готовности мастера производственной обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа достаточно удобна для последующей реализации.

Собственно механизм обеспечения такой готовности нами будет представлен в параграфе 2.2.

Таким образом, нами представлен комплекс педагогических условий, способствующий эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда.

Отметим, что реализация каждого отдельного педагогического условия данного комплекса обеспечивает решение некоторых задач исследования. Но достижение общей цели исследования возможно только при реализации всего комплекса представленных педагогических условий. При этом, они являются необходимыми и достаточными. Необходимыми данные педагогические условия, способствующие эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда, являются потому, что без них невозможно решение поставленной нами проблемы исследования. А достаточными данные педагогические условия, способствующие эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда, являются потому, что дальнейшая их опытно-экспериментальная проверка показала положительный результат от их использования.

Выводы по теоретической главе исследования

Завершая первую главу диссертации, сделаем следующие обобщающие ее выводы.

1. Развитие современного общества предопределяет совершенствование сложившихся к настоящему времени содержания, способов и форм жизнедеятельности человека, социума, образования, культуры. Это напрямую имеет отношение и к среднему профессиональному образованию, усиление практико-ориентированного характера которого ставится в число приоритетных задач современной образовательной политики.

2. Проведенный анализ состояния исследований проблемы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выявил характер и содержание проводимых исследований, предпосылки и факторы, обуславливающие различные подходы при решении этой проблемы. Наиболее перспективным видится подход, основанный на использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Его истоком выступает идея соединения обучения молодежи с производительным трудом, как таковая, которая исторически изменялась и развивалась под влиянием смен общественных формаций и педагогической генеалогии.

3. Установлено, что в педагогических исследованиях последних лет, несмотря на актуальность проблемы, отсутствуют работы, посвященные использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

4. Производительный труд студентов колледжа в процессе производственного обучения издавна выступает его необходимым средством. И в этой связи, его специфическая характеристика, состоит в том, что он, в первую очередь, реализует цель изучаемого способа производства, а уже во вторую очередь, создающий потребительную стоимость, и воплощающийся в форме вещи или услуги.

5. «Производительный труд студентов колледжа как средства их практико-ориентированного обучения» для цели нашего исследования интерпретируется как элемент целостного процесса производственного обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие студентов колледжа с окружающей действительностью, результатом которого является овладение ими системой научных профессиональных знаний, умений, навыков, способов и опыта профессиональной деятельности, развития личностных характеристик и выпуск реальной продукции.

6. «Педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа» в нашем исследовании рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных, содержательных и организационно-методических возможностей этого труда, позволяющих оказывать образовательные и воспитательные воздействия на студентов колледжа.

Данные возможности понимаются не только такими, каковыми они есть сейчас, но и с позиции их формирования и перспектив развития. Это позволяет говорить о следующих характеризующих свойствах данного потенциала (ресурсности, многовекторности, системности, условности реализации, динамичности); о его компонентном составе (когнитивно-деятельностном, воспитательном, аксиологическом, нормативно-семиотическом и организационном компоненте); о реализации его через составляющие: целевую, содержательную, процессуальную и результативную.

7. Модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, представляет собой системно-целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: целевого блока, отражающего цель и методологические основания; содержательного блока, отражающего содержание собственно производственного обучения студентов колледжа, интегрированного с компонентной структурой производительного труда; процессного блока, отражающего использование производительного труда, воплощенного в студенческую учебно-производственную деятельность, этапность и методику; результативный блок, отражающий критерии, уровни сформированной компетентности студентов колледжа, прогнозируемый результат; а также педагогические условия.

8. Нами установлено, что эффективному практико-ориентированному обучению студентов колледжа посредством производительного труда будет

способствовать реализации следующего комплекса педагогических условий, включающего в себя:

- организацию развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;

- расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

9. Выделенный нами комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, ранее не исследовался применительно к подобному предмету исследования; кроме того, он имеет исключительные собственные специфические характеристики. Данный комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным. Отдельные педагогические условия данного комплекса способствует решению отдельных задач исследования, но наиболее значима реализация всего комплекса педагогических условий, что продемонстрировали результаты дальнейшей опытно-экспериментальной работы.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА КАК СРЕДСТВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

3.1. Организационно-педагогические основы осуществления опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Опытно-экспериментальная работа, проводимая нами в ходе исследования, является развитием теоретических положений и выводов, представленных в предыдущей главе нашей диссертации. В них мы провели анализ состояния проблемы исследования в теории и практике профессионального образования; раскрыли сущность, содержание, структуру и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в современной социокультурной ситуации; выявили педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Основной целью нашей опытно-экспериментальной работы являлась проверка выдвинутой в начале исследования гипотезы.

Исходя из чего, в опытно-экспериментальной работе по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами были сформулированы и поставлены следующие задачи:

а) выявить экспериментальным путем состояние проблемы исследования в реальной образовательной практике;

б) экспериментально проверить правильность наших гипотетических предположений об использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

в) рассмотреть, подытожить и оформить результаты опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

г) на основе полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы разработать, апробировать и внедрить методические рекомендации по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Программа нашей опытно-экспериментальной работы состояла из следующих организационных этапов.

Первый (организационно-прогностический) этап, включал в себя:

а) установление цели и задач опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

б) избрание объекта и предмета опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

в) формирование гипотетических положений самой опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

г) установление критериев, показателей и способов проведения опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Второй (содержательно-процессуальный) этап, включал в себя:

а) избрание содержания опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

б) проведение педагогического эксперимента по реализации модели, педагогических условий и методики, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

в) сбор и накопление экспериментальных данных и другой информации по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Третий (аналитико-корректирующий) этап, включал в себя:

а) анализ и оценка экспериментальных данных по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

б) сопоставление полученных экспериментальных результатов по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа с целью, задачами и гипотезой нашего научного изыскания;

в) итоговая коррекция всей опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

г) сбор и обсуждение посткоррекционного материала по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

д) статистическая обработка результатов эксперимента по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, оформление таблиц, рисунков и другое;

е) обобщенное изложение материалов и выводов опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Сердцевиной опытно-экспериментальной работы являлся педагогический эксперимент, представляющий собой «комплекс методов,

который обеспечивает научно доказанную и объективную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы» [8, с. 54]. Ни кто иной, как он «позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнивать значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент может обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые связи между явлениями, то есть изучить закономерности, характерные для педагогического процесса» [8, с. 54].

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы применялись следующие его виды: констатирующий и формирующий педагогические эксперименты.

Так, в рамках первого из видов мы определили состояние проблемы исследования в реальной образовательной практике. При этом нами была проанализирована эффективность подготовки студентов колледжа в рамках сложившегося традиционного производственного обучения до начала педагогического эксперимента.

А в рамках второго – устанавливалась правомерность выдвинутых нами гипотетических предположений о путях и средствах решения исследуемой проблемы, осуществлялась их корректировка.

Опытно-экспериментальная работа по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа отличалась лонгитюдным характером многократной проверкой экспериментальных данных.

В процессе опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами использовались следующие ее научные принципы, которые были обоснованы в свое время в [7; 26; 49; 74; 136; 141]:

- 1) базирование на методологически обоснованной гипотезе;
- 2) наличие вариативного характера для лучшей доказательности выводов;
- 3) нейтрализация независимых переменных для исключения влияния на зависимые переменные;
- 4) опора на объективную основу.

В опытно-экспериментальной работе по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа были задействованы такие методы, как: наблюдение, беседа, метод экспертных оценок, анкетирование, интервьюирование, тестирование и другие. Они обеспечили нам необходимую репрезентативность полученных экспериментальных данных, всестороннее представление об исследуемой проблеме.

Для оценки результатов опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами использовался традиционный вариативный подход, выдвинутый в работах [26; 46; 63 и др.]. В соответствии с данным подходом осуществлялось сравнение эффективности производственного обучения студентов колледжа при традиционной образовательной практике и под влиянием использования производительного труда в качестве средства практико-ориентированного обучения. Кроме этого, оценивалось влияние, оказываемое введением тех, или иных педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, в ходе двух независимых методик измерения – контрольной и экспериментальной.

В качестве основной экспериментальной площадки с испытуемыми студентами в нашей опытно-экспериментальной работе выступал ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». В качестве дополнительных экспериментальных площадок – ГПОУ ТО «Номосковский

техникум пищевых биотехнологий», ГПОУ ТО «Техникум технологий пищевых производств». В качестве контрольной площадки – ГПОУ ТО «Щекинский политехнический колледж».

Данные профессиональные образовательные организации являлись типичным колледжами Тульской области, функционировали уже длительное время и имели примерно равные исходные показатели своей работы в области производственного (профессионального) обучения студентов. Комплектование избранных нами колледжей студентами и мастерами производственного обучения проводилось независимо на основе конкурсного отбора, и вне связи с нашей опытно-экспериментальной работой, что исключало субъективное влияние экспериментатора на этот процесс.

Отталкиваясь от объема генеральной совокупности студенческого контингента, определенного на основе статистических данных Министерства образования Тульской области, и используя методику Дж. Б. Мангейма и Р. К. Рича [88, с. 317], мы установили объем выборочной совокупности. В пределах такого объема выборочной совокупности нами были подобраны три экспериментальные группы и одна контрольная группа студентов колледжей. Каждую из них составили по несколько учебных групп студентов из соответствующих колледжей, определив своей реальной списочной наполняемостью, в конечном итоге, численность экспериментального контингента опытно-экспериментальной работы (таблица 2).

В экспериментальных группах опытно-экспериментальная работа предполагала вариативное использование различных педагогических условий, способствующих эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Таблица 2 – Численность экспериментальных и контрольных групп в ходе формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Условные обозначения групп	Количество человек
«ЭГ-1»	95
«ЭГ-2»	48
«ЭГ-3»	50
«КГ»	49

В частности, в экспериментальной группе («ЭГ-1») (в ГПОУ ТО «Номосковский техникум пищевых биотехнологий») обеспечивалось влияние одного педагогического условия – обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа организации;

В экспериментальной группе («ЭГ-2») (в ГПОУ ТО «Техникум технологий пищевых производств») обеспечивалось влияние другого педагогического условия – организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа.

В экспериментальной группе («ЭГ-3») (в ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса») обеспечивалось влияние всего комплекса педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа:

- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;

- расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

В контрольной группе («КГ») (в ГПОУ ТО «Щекинский политехнический колледж») производственное обучение студентов колледжа проводилось традиционным образом и никаким образом не изменялось, выделенные в исследовании педагогические условия не внедрялись.

В ходе опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа необходимо было точно определить критерии и отражающие их показатели для осуществления оценки происходящего. При этом в рамках нашего научного изыскания с опорой на определение, данное в [37, с. 53], критерий понимался как признак, на основании которого производилась классификация изменений, произошедших в результатах производственного обучения студентов колледжа при использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, и оценка этих изменений. Показатель же – как характеристика какого-либо аспекта критерия оценки изменений в результатах производственного обучения студентов колледжа при использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

В связи с установлением критериев и отражающих их показателей в любой опытно-экспериментальной работе необходимо иметь в виду, что «перевод педагогических понятий и явлений в эмпирические показатели является одной из самых сложных и ответственных процедур в исследовании. Ибо от него зависит достоверность полученного научного знания. Самые тонкие формализованные инструменты и средства исследования дадут ошибочные результаты при недостаточной разработанности процесса перевода теоретических понятий в эмпирические

показатели» [74, с. 118]. А также общие требования к выделению и обоснованию эмпирических показателей для опытно-экспериментальной работы, сформированные к настоящему времени педагогической наукой, которые заключаются в том, что они должны воссоздавать основные закономерности формирования и развития личности испытуемого; с их помощью должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемого педагогического явления или процесса.

В педагогической практике нами обнаружено, что в качестве критериев для оценки изменений в результатах производственного обучения студентов колледжа применялись:

- «уровень профессиональной направленности, профессионального опыта, профессионально важных особенностей психических процессов, профессионально важных биопсихических свойств и интегративных подструктур личности» [84, с. 61-62];

- «качество выполнения производственных (учебно-производственных) работ; производительность труда; применение профессиональных знаний в производственной (учебно-производственной) деятельности; владение приемами и способами выполнения производственных (учебно-производственных) работ, включая контроль процесса и результатов труда; организация труда и рабочего места; соблюдение правил и норм безопасности труда, производственной санитарии и гигиены, экологических требований; сформированность профессионально-значимых качеств (дисциплинированность, ответственность, творческое отношение к труду, профессиональная самостоятельность, мобильность, коллективизм, и др.) [51, с. 12-13];

- «полнота и самостоятельность действий; выполнение работ творческого содержания; удовлетворенность процессом учения; рост профессиональной компетенции; готовность учащихся к профессиональному росту» [159, с. 11];

- «целевой, технологический, ресурсный и социально-психологический критерии» [80, с. 48];

- «уровень освоения знаний, умений, навыков и способов деятельности, уровень эмоционально-ценностного отношения, уровень развития ключевых компетенций и квалификаций» [38, с. 99];

- другие.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы опирались на обозначенные выше теоретические положения и изученный практический опыт. В результате чего, наша позиция в ходе изыскания состояла в следующем.

В силу многомерности оцениваемого явления нам не представляется возможности применить единственный критерий, который интегральным образом позволил бы производить необходимые измерения. Как следствие, мы прибегли к использованию комплекса критериев и показателей для классификации и оценки изменений в результатах производственного обучения студентов колледжа при использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов. Важным было то, чтобы этот комплекс критериев и показателей в своей совокупности представляли системную классификацию и оценку необходимых нам в опытно-экспериментальной работе результатов.

В результате нами были отобраны следующие критерии, используемые в нашей опытно-экспериментальной работе для классификации и оценки эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа:

- 1) мотивационно-ценностный критерий;
- 2) критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности;
- 3) критерий универсальных способностей;
- 4) критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств.

Отобранные критерии в нашей опытно-экспериментальной работе характеризуются соответствующими показателями и их уровнями, которые представлены ниже, в том числе, в таблицах 3; 4; 5; 6.

Таблица 3 – Показатели и уровни проявления «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Показатели критерия	Уровень проявления показателей критерия
1	2
Устойчивое положительное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности	Низкий Средний Высокий
Профессионально-ориентированная иерархия личностных ценностей и интересов студентов	Низкий Средний Высокий
Потребность студентов к осуществлению будущей профессиональной деятельности	Низкий Средний Высокий
Мотивационная установка студентов на профессионально-целесообразное поведение	Низкий Средний Высокий

В зависимости от проявления того или иного показателя «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выделены высокий, средний и низкий его уровни.

При этом под «уровнем» понимается «дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние», как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов и процессов» [52, с. 219].

Высокий уровень показателя «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа характеризуется широкими познавательными мотивами и интересами студентов, их устойчивой мотивационной установкой на профессионально-целесообразное поведение, высоким фоном и устойчивостью эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, другим.

Средний уровень – характеризуется недостаточно широкими познавательными мотивами и интересами студентов, не совсем устойчивой их мотивационной установкой на профессионально-целесообразное поведение, не очень высоким фоном и не всегда проявляющейся устойчивостью эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, другим.

Низкий уровень – характеризуется узкими познавательными мотивами и интересами студентов, не устойчивой их мотивационной установкой на профессионально-целесообразное поведение, низким фоном и чаще не проявляющейся устойчивостью эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, другим.

Таблица 4 – Показатели и уровни проявления критерия «профессиональных знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Показатели критерия	Уровни проявления показателей критерия
1	2
Понимание студентами сущности предстоящей учебно-производственной деятельности	Низкий Средний Высокий
Владение студентами знаниями о способах предстоящей учебно-производственной деятельности	
Качество выполнения студентами учебно-производственных работ	Низкий Средний Высокий
Производительность труда студентов в ходе выполнения учебно-производственных работ	Низкий Средний Высокий
Владение студентами трудовыми приемами и операциями выполнения учебно-производственных работ	Низкий Средний Высокий
Организация труда и рабочего места студентами в процессе учебно-производственных работ	Низкий Средний Высокий
Профессиональная самостоятельность и самоконтроль студентов в процессе учебно-производственных работ	Низкий Средний Высокий
Соблюдение норм и правил безопасности труда, гигиены и санитарии, экологических требований	Низкий Средний Высокий

В зависимости от проявления того или иного показателя критерия «профессиональных знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами также, как и в предыдущем случае, выделены высокий, средний и низкий его уровни.

Соответственно, высокий уровень показателя критерия «профессиональных знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа свидетельствует о полной мере усвоения студентами знаний (понятий, фактов, представлений, причинно-следственных связей) и способов профессионально-целесообразной деятельности, о высокой степени сохранности полноты знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности при последующих проверках, об осознанности выполняемых действий.

Средний уровень – свидетельствует о достаточном уровне усвоения студентами знаний (понятий, фактов, представлений, причинно-следственных связей) и способов профессионально-целесообразной деятельности, о достаточной степени сохранности полноты знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности при последующих проверках, о достаточной осознанности выполняемых действий.

Низкий уровень – свидетельствует о недостаточном уровне усвоения студентами знаний (понятий, фактов, представлений, причинно-следственных связей) и способов профессионально-целесообразной деятельности, о недостаточной степени сохранности полноты знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности при последующих проверках, о слабой осознанности выполняемых действий.

Таблица 5 – Показатели критерия «универсальных способностей личности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Показатели критерия	Уровни проявления показателей критерия
1	2
Организаторские способности студентов	Низкий Средний Высокий
Коммуникативные способности студентов	Низкий Средний Высокий
Исследовательские способности студентов	Низкий Средний Высокий
Рефлексивные способности студентов	Низкий Средний Высокий
Проектировочные способности студентов	Низкий Средний Высокий

В зависимости от проявления того или иного показателя критерия «универсальных способностей личности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами также, как и в предыдущих случаях, выделены высокий, средний и низкий его уровни.

Высокий уровень показателей критерия «универсальных способностей личности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа отражает высокую степень проявления студентами той или иной универсальной способности личности, как то: ярко выраженные организаторские способности, легкость в общении и высокая готовность к сотрудничеству, высокая способность выработать новые идеи, находить решения и создавать вещи по заданным характеристикам, т. д.

Средний уровень – отражает достаточную степень проявления той или иной универсальной способности личности студентов, как то: достаточно выраженные организаторские способности, некоторые затруднения в общении и невысокая готовность к сотрудничеству, невысокая способность

вырабатывать новые идеи, находить решения и создавать вещи по заданным характеристикам, т. д.

Низкий уровень – отражает недостаточную степень проявления студентами той или иной универсальной способности личности, как то: слабо выраженные организаторские способности, трудности в общении и низкая готовность к сотрудничеству, низкая способность вырабатывать новые идеи, находить решения и создавать вещи по заданным характеристикам, т. д.

Таблица 6 – Показатели критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Показатели критерия	Уровни проявления показателей критерия
1	2
Социально-профессиональная мобильность студентов	Низкий Средний Высокий
Ручная умелость студентов	Низкий Средний Высокий
Самостоятельность студентов	Низкий Средний Высокий
Ответственность студентов	Низкий Средний Высокий
Организованность студентов	Низкий Средний Высокий
Инициативность студентов	Низкий Средний Высокий
Требовательность студентов	Низкий Средний Высокий
Физическое состояние студентов	Низкий Средний Высокий

В зависимости от проявления того или иного показателя критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства

практико-ориентированного обучения студентов колледжа нами также, как и в предыдущих случаях, выделены высокий, средний и низкий его уровни.

Высокий уровень показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа характеризуется высокими развитыми личностными качествами студентов, как то: ярко выраженным чувством ответственности; в полной мере развитой самостоятельностью, быстрой ориентацией и адаптацией в изменяющихся условиях, высокой степенью организованности и ручной умелости, т.д.

Средний уровень – характеризуется достаточно развитыми личностными качествами студентов, как то: достаточно выраженным чувством ответственности; не в полной мере развитой самостоятельностью, не совсем быстрой ориентацией и адаптацией в изменяющихся условиях, невысокой степенью организованности и ручной умелости, т.д.

Низкий уровень – характеризуется слабо развитыми личностными качествами студентов, как то: слабо выраженным чувством ответственности; низкой самостоятельностью, медленной ориентацией и адаптацией в изменяющихся условиях, низкой степенью организованности и ручной умелости, т.д.

В ходе опытно-экспериментальной работы применялись следующие диагностические средства для определения выделенных нами критериев и их показателей. Они предоставлены в таблице 7.

В силу ограниченности объема диссертации, развернутое представление диагностических средств и методики их применения для определения критериев и их показателей, используемых в опытно-экспериментальной работе не представляется возможным Оно дано в наших методических рекомендациях [129; 131].

Таблица 7– Диагностические средства для определения критериев и их показателей эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Критерии	Диагностические средства	Основное содержание диагностики
Мотивационно-ценностный критерий	наблюдение, собеседование, анкетирование, экспертная оценка, самооценка, методика предельных смыслов, методика М. Рокича, диаграмма Дж. Венне, методика Дж. Голланда	определение осознанности, силы и устойчивости мотивов, преобладающих ценностей, интересов и др.
Критерий профессиональных знаний и способов профессионально-целесообразной деятельности	контрольные задания, тестирование, анкетирование, самооценка, экспертная оценка,	измерение понимания, полноты, прочности и осознанности знаний, а также способов профессионально-целесообразной деятельности
Критерий универсальных способностей личности	контрольные задания, тестирование, анкетирование, самооценка, экспертная оценка, методика Н.В. Ясюкевича, методика А.В. Карпова, методика КОС-1 (В.В. Синявского и В.А. Федорошина)	определение наличия и устойчивости проявления универсальных способностей личности
Критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств	контрольные задания, тестирование, анкетирование, экспертная оценка, методика Т.Н. Кожевникова, методика Р. Кеттела	определение наличия и устойчивости проявления социально-профессиональных значимых личностных качеств

Здесь же мы лишь остановимся на отдельных моментах, как наиболее специфичных, связанных с определением некоторых показателей используемых в опытно-экспериментальной работе критериев, опираясь при этом на [19].

Прежде всего, это имеет отношение к шкале оценки уровня показателя «качество выполнения учебно-производственных работ» студентами колледжа (таблица 8). При этом требования к качеству выполнения учебно-производственных работ, соответствующие среднему уровню определяемого критерия, соответствуют нормативным требованиям 4-го разряда по «Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий», а высокого уровня – 5-го разряда по «Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий».

Таблица 8 – Шкала оценки уровня показателя «качество выполнения учебно-производственных работ» студентами колледжа

Процент выполнения от объема нормативных требований и качества учебно-производственной работы	Уровень показателя «качество выполнения учебно-производственных работ»		
	Низкий	Средний	Высокий
Менее 70 %	Не оценивается		
От 70 % до 80 %	1	4	9
От 80 % до 90 %	2	6	11
От 90% до 100 %	3	8	12

Для оценки показателя «производительность труда в ходе учебно-производственных работ» устанавливается соотношение между ученической нормой времени и фактически затраченным временем,

где W_1 - выполненный объем работы в единицу времени;

W_2 - установленный норматив объема работы в единицу времени.

А для оценки показателя «владение трудовыми приемами и операциями выполнения учебно-производственных работ» устанавливается специальный коэффициент – коэффициент усвоения трудовых приемов. Он определялся по формуле:

$$K_T = \frac{n}{T}$$

где n – количество правильно выполненных операций, рабочих приемов;

T – количество операций и рабочих приемов, предусмотренных заданием.

Одновременно с этим, оценка показателя «понимание студентами сущности предстоящей учебно-производственной деятельности» проводилась таким бальным ранжированием:

- 2 балла присваивалось в случае ошибки в выполнении учебно-практического действия, но понимании причин возникновения ошибок и способов исправления их;

- 3 балла – в случае отсутствия ошибок при выполнении учебно-практического действия, но неумение объяснить ее причину;

- 4 балла – в случае отсутствия ошибок при выполнении учебно-практического действия; умении объяснить причинную обусловленность выбора последовательности выполнения трудовых действий и способа их выполнения;

- 5 баллов – в случае отсутствия ошибок при выполнении учебно-практического действия; умения объяснить способ и последовательность выполнения действий, комплексного задания, операций; а также умении предвидеть возможные отклонения и ошибки.

Наконец, это имеет отношение и к шкале оценки показателей критерия «универсальные способности личности» и критерия «социально-профессиональные значимые качества личности», которая представлена ниже в таблице 9.

Таблица 9 – Шкала оценки показателей критерия «универсальные способности личности» и критерия «социально-профессиональные значимые качества личности»

Оценочный коэффициент	Уровень проявления тех или иных показателей критерия «универсальные способности личности» и критерия «социально-профессиональные значимые качества личности»
0,1-0,7	Низкий
0,7-0,8	Средний
0,8-1,0	Высокий

Во всех случаях при интерпретации полученных экспериментальных данных учитывалось, что проведенная диагностика констатирует лишь достигнутый уровень показателей того или иного критерия в данный период, что при наличии тех или иных условий они могут изменяться в ту или другую сторону.

Для обобщенного представления и интерпретации экспериментальных данных в едином количественном эквиваленте была разработана специальная переводная шкала, отражающая уровень проявления показателей вышеназванных критериев. В этой шкале:

1 баллом – обозначен низкий уровень того или иного показателя соответствующего критерия;

2 баллами – обозначен средний уровень того или иного показателя соответствующего критерия;

3 баллами – обозначен высокий уровень того или иного показателя соответствующего критерия.

Для статистической обработки данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, нами применялись нижеследующие инструменты.

Методика установления неравномерных интервалов группировок данных распределения совокупности исследуемых субъектов по уровням того или иного показателя соответствующего критерия [74], в которой ограниченный (средний) уровень экспериментальных данных определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок баллов.

Метод соотношения, который позволяет произвести оценку результатов эксперимента по процентному соотношению оценок в начале и в конце опытно-экспериментальной работы с помощью показателей динамических рядов:

- так называемого, среднего показателя (C_{Π}), отражающего количественную оценку роста результатов, вычисляемого по формуле:

$$C_{\Pi} = \frac{a + 2b + 3c}{100} ; (1)$$

где а, в, с процентно-выраженное значение уровневых показателей;

- так называемого, показателя абсолютного прироста $V(G)$, который отражает разность начального и конечного уровня рассматриваемого показателя и вычисляется по формуле:

$$V(G) = \Pi(\text{кон}) - \Pi(\text{нач}); (2)$$

где $\Pi(\text{нач})$ – начальное значение показателя;

$\Pi(\text{кон})$ – конечное значение показателя.

- так называемого, показателя темпа роста КЭ, который отражает эффективность предлагаемой методики и вычисляется по формуле:

$$\text{КЭ} = \text{Сп}(\text{э})/\text{Сп}(\text{к}); \quad (3)$$

где Сп (э) – значение среднего показателя экспериментальной группы;

Сп (к) – значение среднего показателя контрольной группы.

А также непараметрический метод «хи-квадрат» (χ^2 или «критерий согласия Пирсона») [101, с. 49]:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}},$$

где N и M – число членов экспериментальной и контрольной групп;
 n_i , m_i - число членов экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировавших i -тый уровень проявления рассматриваемого показателя; L – число выделенных уровней.

Критерий «хи-квадрат» позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения или различия уровней проявления показателей того или иного критерия эффективности использования производительного труда как средства их практико-ориентированного обучения в экспериментальной и контрольной группах.

В заключении подчеркнем следующее.

Описанная система критериев, их показатели и диагностических средств являют собой эффективный инструмент, вполне обеспечивающий разрешение задач нашей опытно-экспериментальной работы.

Анализ, оценка и обсуждение полученных данных в ходе опытно-экспериментальной работы и итогов исследования в целом будет представлено в параграфе 2.3 нашей диссертации, а далее, в параграфе 2.2 мы представим методику реализации педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

2.2 Методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Представляя методику использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, поясним, что под «методикой» понимается: «упорядоченная деятельность, направленная на достижение заданной цели; совокупность путей, способов достижения целей, решения задач» [105, с.353].

Авторская методика связана с общими положениями среднего профессионального образования и опирается на научные разработки В.И. Загвязинского [46], К. Ингенкамп [49], В.В. Краевского [63], Г.В. Мухаметзяновой [113], В.А. Скакуна [135], М.Н. Скаткина [136] и других ученых. В тоже время, она отражает специфику использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, выявленную в ходе нашего теоретического исследования и в процессе экспериментального поиска. Она соответствует положениям гипотезы, задачам, этапам нашего исследования и включает в себя: основополагающие идеи, принципы, логику протекающих процессов, формы, приемы и другое.

В силу ограниченности объема диссертации мы излагаем лишь основы авторской методики использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В развернутом виде она изложена в других наших опубликованных научно-методических пособиях.

При создании авторской методики мы исходили из того, что использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа должно предшествовать обеспечение готовности мастеров производственного обучения к данной специфической профессионально-педагогической деятельности.

Методика предполагает три укрупненных модуля обеспечения данной готовности: теоретико-методический, социально-психологический, деятельностный. Некой объединяющей формой их реализации выступает разработанный нами теоретико-методический специализированный курс повышения квалификации, а также ряд некоторых других мер.

Специализированный курс повышения квалификации опирается на структурно-функциональную модель готовности мастера производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, описанную нами в предыдущем параграфе.

В ходе него осуществляется стадийное формирование готовности мастеров производственного обучения к такой специфической профессионально-педагогической деятельности. Отражение характерной взаимосвязи стадий формирования такой готовности мастеров производственного обучения и используемых в спецкурсе этапов, методов и форм ее обеспечения представлены нами ниже в таблице (таблица 10).

Таблица 10 – Взаимосвязь стадий формирования готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, и используемых в спецкурсе этапов, методов и форм ее обеспечения

Стадии формирования готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	Этапы, методы и формы, используемые в спецкурсе для обеспечения готовности мастеров производственного обучения
Этап флуктуации	Начальный этап спецкурса
<p>Цель этапа: Соотнесение имеющихся у мастеров производственного обучения знаний и умений с необходимыми знаниями и умениям, для использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.</p> <p>Содержание: Соотнесение имеющегося с необходимым вводит мастеров производственного обучения в состояние дискомфорта, сомнений, раздумий, поисков направления своего развития и повышения квалификации.</p> <p>Предварительная проба сил в специфической профессионально-педагогической деятельности по использованию производительного труда как средства</p>	<p>Вводное занятие-беседа; диалог «ведущего спецкурса – слушатель» и «слушатель - слушатель»; тестирование; наблюдение; знакомство с эссе слушателей; открытые уроки производственного обучения.</p>

<p>практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Увеличение амплитуды флуктуации и принятие собственного выбора мастерами производственного обучения</p>	
<p>Этап бифуркации</p>	<p>Основной этап спецкурса</p>
<p>Цель этапа: развитие мотивации у мастеров производственного обучения к освоению знаний и умений по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; формирование предпочтения в достижении более высокого уровня квалификации. Содержание: Бифуркация фиксирует мотивационное пространство мастеров производственного обучения; они выходят из неопределенности, определяются с направлением своей профессионально-педагогической деятельности в освоении и систематизации знаний и умений по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.</p>	<p>Лекции, семинары, практические занятия, консультации, курсовое проектирование, стажировка, самоподготовка.</p>
<p>Этап диссипации</p>	<p>Заключительный этап спецкурса</p>
<p>Цель: переработка, реструктурирование мастерами производственного обучения полученных знаний и умений по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в собственные. Отсевание лишнего. Установление новообразований в сфере готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Содержание: переработка, реструктурирование мастерами производственного обучения полученных знаний и умений по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в собственные. Отсевание лишнего. Представление мастерами производственного обучения индивидуальных проектов по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа</p>	<p>Консультации, стажировка, самостоятельная работа, экспертиза, оценка продуктов практико-ориентированной учебно-производственной деятельности; аттестация</p>

В ходе спецкурса решаются следующие задачи:

- у мастеров производственного обучения формируется и развивается система знаний об основах использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- у мастеров производственного обучения формируются и развиваются практические умения использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;
- мастерами производственного обучения обеспечивается освоение основ проектирования малых педагогических систем в производственном обучении;
- у мастеров производственного обучения развивается индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности.

При этом данный спецкурс выполняет следующие функции: информационную; развивающую; инновационную; транслирующую.

Основными принципами его организации выступают: андрагогический принцип; акмеологический принцип; принцип социальной целесообразности; принцип фасилитации; принцип креативности.

Андрагогический принцип обуславливает учет специфики спец. курса, предназначенного для взрослых людей. Как следствие, организация спецкурса должна опираться на имеющийся профессионально-педагогический и бытовой опыт слушателей, на их самостоятельность, на контекстность, на совместную работу слушателей в малых группах.

Акмеологический принцип обуславливает достижение наивысшего развития личности мастера производственного обучения, его профессиональной квалификации и успешности в вопросе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа; активного применения имеющегося у него потенциала личности к профессионально-педагогической деятельности.

Принцип социальной целесообразности обуславливает обращение мастера производственного обучения к социуму, к его отношениям с другими людьми, к полезности своей профессионально-педагогической деятельности, но самое главное – к самореализации, к реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества; наличие социальной заботы и объективной оценки результатов труда.

Принцип фасилитации обуславливает осознание мастером производственного обучения индивидуальной сущности, самостоятельности; изменение модальности отношений мастера производственного обучения и руководителя курса, а также мастера производственного обучения и студентов колледжа, поддержку в стремлении к самоактуализации и самореализации; равноправное взаимодействие в качестве свободного и ответственного субъекта в системе «человек-человек».

Принцип креативности обуславливает творческое развитие, в том числе через включение во все более сложные виды деятельности, создание творческой атмосферы в деятельности мастеров производственного обучения и вовлечение его в процесс создания новых идей, применения инноваций.

Тематический план данного спецкурса представлен ниже.

Тематический план теоретико-методического специализированного курса повышения квалификации мастеров производственного обучения «Теоретические и методические основы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа»

№/№	Наименование темы	Общее количество часов	В том числе		
			Теоретические занятия	Практическая Занятия	Консультации
1	2	3	4	5	6
1	Основные тенденции и проблемы развития использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Образовательный опыт отечественных колледжей.	6	4	1	1
2	Содержательные характеристики и особенности учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа	6	4	-	2
3	Психолого-педагогические основы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов	6	6	-	-

	колледжа в процессе производственного обучения				
4	Система практико-ориентированного производственного обучения студентов колледжа, основанная на компетенциях.	8	4	2	2
5	Основы проектирования малых педагогических систем в производственном обучении студентов колледжа	8	4	2	2
6	Совершенствование производственного обучения студентов колледжа на основе учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда	8	4	2	2
7	Правовые, экономические и нормировочные вопросы организации учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа	4	2	2	-
8	Труд современного специалиста на производстве. Современное оборудование, оснастка, инструмент и технологии выполнения работ на производстве. Специальные производственно-технологические вопросы организации учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа.	6	4	2	-
9	Специальные методические вопросы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа	8	4	2	2
10	Мониторинг производственного обучения студентов колледжа, основанного учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда	8	4	2	2
11	Оценка уровня и эффективности практико-ориентированного обучения студентов колледжа посредством производительного труда	8	4	2	2
12	Зачет, выпускная работа	6 час. конс. и 30 мин. защита на 1 чел.			
	Итого	82	42	32	8

Для успешного прохождения спецкурса мастера производственного обучения – слушатели должны иметь базу знаний и умений в области: общей и профессиональной педагогики; психологии, анатомии, возрастная физиологии и гигиены; методики производственного обучения и технологий производства работ (по специализации).

Как видно из тематического плана, содержание спецкурса представляет собой совокупность трех разделов из 12 тем в сочетании теории и практики.

Особенность информационного блока спецкурса состоит в аккумуляции, систематизации и интеграции знаний об использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, о специфике действий в этом случае и другом.

Особенность практического блока спецкурса состоит в приобретении умений использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Начало занятий предваряет «входная» диагностика, позволяющая установить исходный уровень готовности мастеров производственного обучения – слушателей спецкурса к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Для этого используются методы: тестирования, беседы, наблюдения, анализ открытых уроков производственного обучения.

Далее проводится коммуникативный тренинг, направленный на создание положительного социально-психологического климата в группе слушателей.

Для каждого мастера производственного обучения – слушателя спецкурса с учетом их начального уровня готовности составляется и предлагается индивидуальная учебная программа и методическое руководство, содержащие в себе план действий, блок информации, аннотированный список литературы и рекомендаций по достижению целей повышения квалификации; выдается тема выпускной работы, которая постоянно разрабатывается в течение всего спецкурса.

Преимущественными ролями руководителя спецкурса должны быть: собеседник, консультант, контролер, координатор действий.

Учебные занятия должны иметь не только познавательный и проблемный характер, но и, в обязательном порядке, деятельностный характер.

Так, лекционные занятия отличаются, прежде всего, информационно-познавательным и проблемным характером. Они иллюстрируются тематическими презентациями (проекционными слайдами и другими мультимедийными материалами).

На практических занятиях мастера производственного обучения – слушатели спецкурса непосредственно отрабатывают новые и совершенствуют имеющиеся умения по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В их числе большое значение имеют посещения и анализ мастер-классов производственного обучения на основе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, круглые столы, работа с документацией, проведение открытых уроков производственного обучения с использованием производительного труда студентов колледжа.

Важной их составляющей являются и различные психологические тренинги. Например, тренинг «Психоэмоциональный тренинг», «Развитие профессиональной мотивации» и другие.

Из-за неоднородности состава мастеров производственного обучения – слушателей спецкурса важно гибко сочетать групповые (в целой группе, или в подгруппах) и индивидуальные формы работы.

Особое значение придается внеаудиторной самостоятельной работе мастеров производственного обучения – слушателей спецкурса. Ее содержание многопланово, оно включает в себя задания разного уровня сложности и разного типа: конспектирование, анализ учебно-производственных ситуаций; разработка технологических карт для

изготовления учебно-производственной продукции на уроках производственного обучения; составление планов уроков производственного обучения с использованием производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, проектирование малой педагогической системы производственного обучения студентов колледжа.

Мониторинг процесса формирования готовности мастеров производственного обучения – слушателей спецкурса к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа осуществляется в течение всего спецкурса.

По завершению спецкурса предусмотрен зачет в форме собеседования и защита выпускной работы. При этом выпускная работа представляет собой индивидуальный образовательный проект по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, который отражает основные замыслы и пути его реализации в реальной образовательной практике.

В результате успешного прохождения спецкурса не только решаются конкретные вышепредставленные задачи, но и в целом актуализируются такие специфичные функции в развитии личности мастера производственного обучения, как:

- смыслообразующая функция, которая позволяет найти новые личностные смыслы в выполняемой профессионально-педагогической деятельности в процессе производственного обучения студентов колледжа, в выработке ценностного отношения к этой деятельности, в ином осознании личной ответственности за результат такой деятельности;
- побудительная функция, – которая гарантирует необходимый уровень активности в ходе профессионально-педагогической деятельности в процессе производственного обучения студентов колледжа;
- избирательная функция, – которая выражается в умении предвидения и планирования предстоящей профессионально-педагогической

деятельности в процессе производственного обучения студентов колледжа, в выборе необходимых для этого методов, форм, средств и приемов;

- регуляторная функция, – предполагающая перманентное стремление к саморегуляции, к самосовершенствованию, к повышению уровня готовности к профессионально-педагогической деятельности в процессе производственного обучения студентов колледжа.

Далее, авторской методикой предполагается организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа.

Процесс организации развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа основывается на ряде принципов: непрерывности; системности; открытости; носителя символического сообщения, гибкого зонирования и персонализации; стабильности-динамичности.

Принцип непрерывности предполагает: рассмотрение развития личности в качестве непрерывного процесса на протяжении всей жизни человека, тем самым, задающий контекст производственному обучению, как отдельному важному этапу в этом значимом целостном явлении.

Принцип системности предполагает: рассмотрение развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа как педагогической системы.

Принцип открытости предполагает: открытость ноосфере, открытость профессиональной культуре, открытость социуму и открытость «Я-профессионала».

Принцип организации среды как носителя символического сообщения предполагает: предоставление дополнительной актуальной информации студентам колледжа средствами этой среды;

Принцип гибкого зонирования и персонализации, который обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве,

предполагает: создание нескольких пересекающихся сфер активности производственного обучения, позволяющих студентам группы одновременно заниматься различными видами практико-ориентированных видов деятельности, не мешая друг другу.

Принцип стабильности-динамичности предполагает: при сохранении относительного постоянства развивающей практико-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей заданную направленность производственного обучения студентов колледжа, ее динамическую изменчивость в зависимости от курса и содержания производственного обучения студентов, от специфики выполняемой практико-ориентированной деятельности, от уровня индивидуального развития конкретного студента колледжа и от образовательной траектории, выбранной им.

В процессе организации развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа выделяются следующие основные этапы:

1. Анализ социокультурной ситуации и установление качественных характеристик существующей образовательной среды производственного обучения колледжа.

2. Разработка и обсуждение образовательной концепции развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа, определение цели, задач и необходимого ресурсного и кадрового обеспечения, утверждение программы реализации и другое.

3. Апробация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа, ее мониторинг, необходимая корректировка.

4. Собственно реализация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа.

Для организации развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа наиболее эффективен, так называемый, компонентный механизм. Суть его состоит в

том, что в центре внимания организаторов данного процесса ставятся, прежде всего, компоненты данной среды. А именно: пространственно-предметный, производственно-технологический, социальный, психодидактический и субъектный компоненты. Необходимо подчеркнуть, что это, совершенно не означает пренебрежение процессной и функциональной стороной этого явления.

Остановимся на них поподробнее.

Пространственно-предметный компонент развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа охватывает: здания и помещения, прилегающие к ним территории, мебель, оборудование, интерьер, дизайн, систему освещения, окружающие природные объекты и все другое, что сопряжено с этим процессом. В том числе, производственная база предприятий социальных партнеров, предоставляющиеся рабочие места для прохождения производственной практики. В связи с чем, необходимо учитывать особенности колледжа, возрастные особенности студентов, характер осуществляемой практико-ориентированной учебно-производственной деятельности. Их совокупность и должна обеспечить возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов производственного обучения в соответствии с поставленными целями и задачами по организации рассматриваемой нами среды.

Целесообразно современное сочетание (интеграция) полифункциональных помещений для производственного обучения, предоставляющих условия для различных видов деятельности (обучения, отдыха, общения и другого), и структурированных помещений по принципу «функциональной зонированности», предназначенных для определенной, строго регламентированной учебно-производственной деятельности.

В качестве примера можно привести такую архитектурно-предметную организацию помещений в учебно-производственных мастерских для производственного обучения в сфере общественного питания. Она

представляет собой открытое интегрированное пространство, объединяющее производственную зону, где осуществляется приготовление продукции общественного питания, зону приема и обслуживания клиентов. В этих зонах осуществляется как собственно практико-ориентированное обучение (на самых разнообразных участках технологического процесса и разных должностных ролях), так и собственно производственный процесс. Ей присущ современный дизайн, высокая обеспеченность прогрессивным технологическим оборудованием, чистота и порядок.

Производственно-технологический компонент развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа составляют реализуемые производственные технологии. В связи с чем, исключительно важно, чтобы производственное обучение осуществлялось с использованием самых современных и перспективных производственных технологий. В противном случае, оно не будет иметь развивающего характера. Для этого учебно-производственные мастерские должны иметь соответствующее технологическое оборудование и оснастку, а среди предприятий, предоставляющих рабочие места для производственного обучения должны отбираться самые технологически передовые.

В качестве примера можно привести такую производственно-технологическую организацию учебно-производственных мастерских для производственного обучения в сфере общественного питания, которая включает в себя программируемые автоматизированные технологические комплексы по приготовлению различных продуктов общественного питания (хлеба, пиццы, напитков и т.д.), компьютеризированных кассовых комплексов, которые оборудованы сканерами, аудио- и видеообеспечение технологического процесса, логистическое оборудование и другое.

Психодидактический и социальный компонент развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа обеспечивает ее упорядоченность и целостность. Он включает в себя: учебные планы и программы, концепцию педагогической системы

производственного обучения студентов колледжа, отобранное содержание, педагогические технологии, методы, формы, учебники, учебно-методические пособия и другое, служащие основой моделирования предметного и социального контекстов профессиональной деятельности будущих специалистов – выпускников колледжа. Их совокупность и должна обеспечить различные пути и способы приобретения и применения профессиональных знаний и опыта социальных отношений, в том числе посредством практико-ориентированной учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа.

В качестве примера можно привести организацию хозрасчетных учебно-производственных мастерских по выпуску сложной продукции, востребованной рынком потребителей, технопарка, студенческих экспериментально-конструкторских и внедренческих бюро, учебно-производственных бизнес-инкубаторов и учебно-тренировочных фирм по специализации. В таких организационных структурах, с той или иной меры полноты осуществляется (или имитируется) производственная деятельность, поддерживаются необходимые внешние и внутренние связи, решаются финансовые вопросы. Студенты колледжа в них самостоятельно овладевают необходимыми умениями на различных рабочих местах, овладевают опытом работы производственного коллектива, принятия решений, устранения конфликтов и т.д. Производительный труд в рамках этих структур оплачивается студентам колледжа, что позволяет улучшить их финансовое состояние. Но, самое главное, это позволяет адаптировать студентов колледжа к тем социальным отношениям, которые существуют в реальной профессиональной действительности.

В качестве другого примера можно привести включение в описываемый нами компонент блочно-модульной технологии Международной организации труда, в рамках которой каждый студент обеспечивается индивидуальным комплектом методических пособий-

брошюр, пошагово описывающих выполнение программы производственного обучения на основе производительного труда студентов колледжа.

Целесообразно при организации данных компонентов ориентироваться на инновационный характер отношения к социальному опыту и его передачу в ходе производственного обучения студентов колледжа, на творческую активность субъектов среды.

Наконец, субъектный компонент развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа включает в себя:

- реализацию их особенностей (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности, ценности, установки, стереотипы, нормы поведения и т.п.);

- коммуникативную сферу и пространство межличностного взаимодействия (стиль общения и руководство учебно-познавательной и учебно-производственной деятельностью, пространственная и социальная плотность среди субъектов, и др.);

- организационную сферу (организационная структура, особенности организационной культуры, степень включенности и влияния на протекающий процесс производственного обучения, наличие творческих и общественных объединений, др.).

Целевые коммуникации составляют своеобразный каркас развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа, который впоследствии укрепляется другим связями и отношениями.

Именно от администрации, мастеров производственного обучения колледжа, обладающих субъектными полномочиями, зависит: какая среда будет создана, как она будет функционировать и другое. А смысл и целесообразность все практико-ориентированной учебно-производственной деятельности вообще обусловлен необходимостью реализации потребности в

изменениях индивидуальных и групповых характеристиках студентов колледжа и их мастеров производственного обучения. Этот компонент является детерминирующим в числе остальных рассматриваемых компонентов среды.

В качестве примера можно привести организацию отдела поддержки и развития профессиональной карьеры выпускников колледжей, способствующего профессиональному развитию личности студента колледжа, его трудоустройству и эффективной адаптации в условиях производства; удаленного, действующего в режиме круглосуточного «on line», информационно-консультационного центра; дискуссионного клуба преподавателей, мастеров производственного обучения, студентов и выпускников колледжа, и другого.

Целесообразно при организации этого компонента ориентироваться на гуманистический стиль взаимодействия между мастерами производственного обучения и студентами, студентов друг с другом, но не исключающий кооперацию при бригадном производстве сложной продукции, и конкуренции в учебно-профессиональной деятельности.

Исключительно важно непосредственное участие субъектов в создании развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа.

При создании «собственной» среды студент колледжа пользуется не функциональными и эстетическими критериями в традиционном контексте их понимания; а подходит к этому процессу с точки зрения своего личностного пространства, личностного времени и личностной формы, содержание которых определяется его отношением к окружающему миру. Поэтому целесообразно разрешить студентам колледжа расставлять мебель в учебно-производственных мастерских по своему усмотрению, избирать ту или иную учебно-производственную продукцию, ту или иную маркетинговую стратегию для продвижения учебно-производственной продукции на рынок и т.д.

Созданная, подобным образом, развивающая практико-ориентированная образовательная среда производственного обучения колледжа обеспечивает потребности субъектов в своем профессиональном развитии, усвоении ими социальных ценностей и трансформация их в личностные ценности, погружение студента колледжа в профессиональную деятельность и получение профессионального опыта.

Наконец, авторской методикой использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа предполагается расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в этом процессе.

Расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа опирается на ряд принципов:

- принцип заинтересованности и добровольности в установлении взаимосвязи сторон;
- принцип взаимовыгодного сотрудничества сторон;
- принцип самоорганизации сторон;
- принцип обратной связи сторон;
- принцип синергизма объединенных сторон;
- принцип равноправия и персональной ответственности сторон;
- принцип реальности обязательств сторон.

Данный перечень принципов носит открытый характер и предполагает его дополнение в связи со спецификой участия сторон и конкретных обстоятельств.

Совершенно очевидно, что только добровольность, заинтересованность, взаимовыгодность сторон позволяет реализовывать какие-либо механизмы социального партнерства.

Эти принципы должны обеспечить основные функции взаимосвязи колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе учебно-

производственной деятельности с использованием производительного студентов:

- профессионально-педагогическую функцию (как системообразующую функцию для участников сторон);
- информационную (когнитивную функцию для студентов; организационно-информационную и информационно-технологическую для участников сторон);
- производственно-продуктовую функцию.

Обобщенный механизм интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа представлен ниже на рисунке 5.

Наиболее важными составными частями этого механизма являются: организационно-административная часть, финансово-экономическая часть, нормативно-правовая часть.

В качестве организационно-административной части механизма интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа следует выделить структуру попечительского совета колледжа. Она включает в себя представителей сторон, а также совместную структуру учебно-производственного комплекса, предназначенную для организации учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа.

В качестве финансово-экономической части механизма интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа следует выделить: оплату труда студентам колледжа; аренду; лизинг, кредитование, гранты и другое.

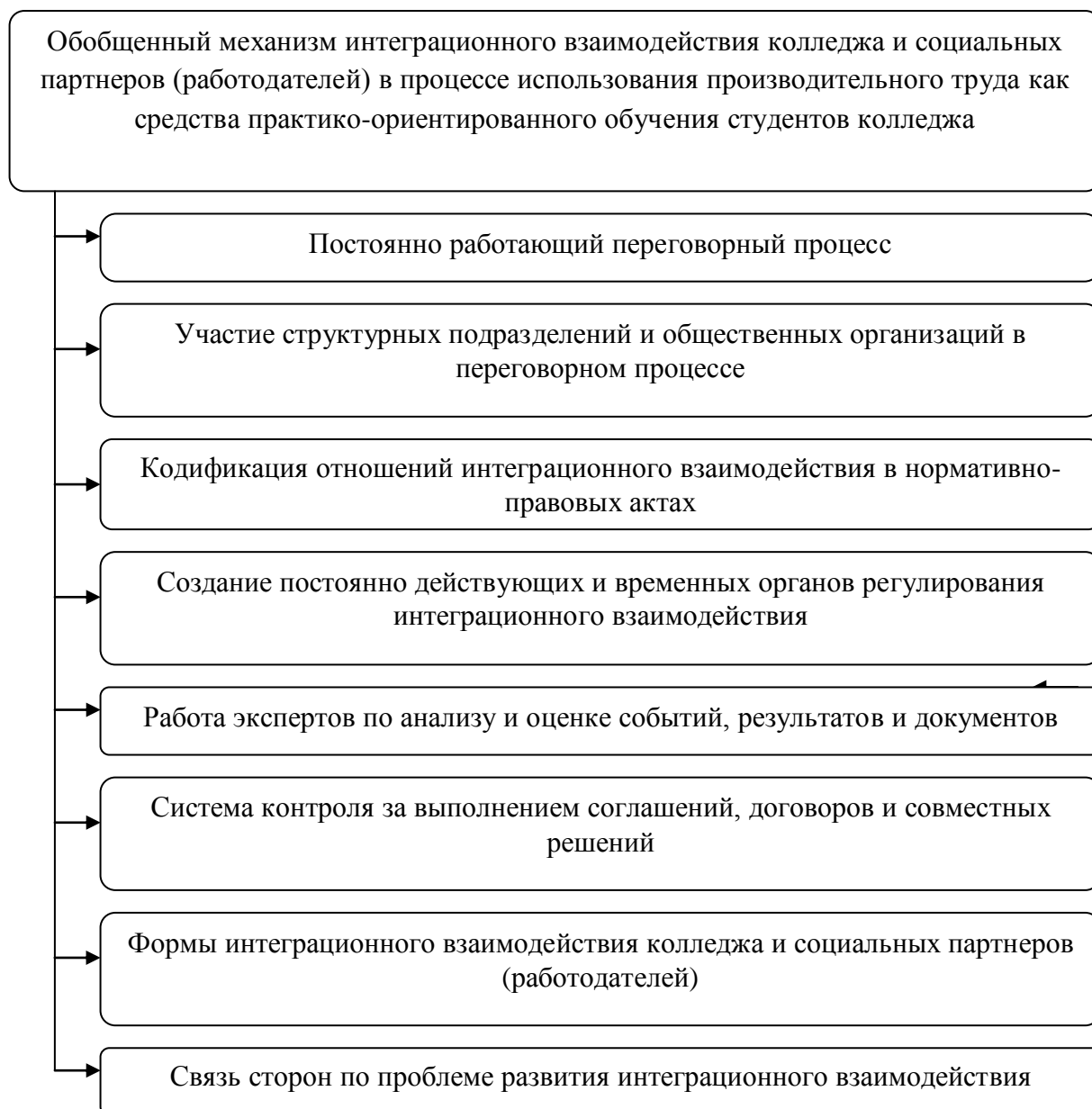


Рисунок 5. Обобщенный механизм интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

В качестве нормативно-правовой части механизма интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа следует выделить: различные нормативно-правовые акты, имеющие к этой сфере отношение;

различные договоры (в том числе, на частно-государственное партнерство, аренду имущества и другое), социальные гарантии, регламенты и процедуры.

К сожалению, именно нормативно-правовая часть механизма интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа вызывает в настоящее время многочисленные вопросы. Это объясняется и отсутствием подобных традиций в сфере отечественного профессионального образования, разногласием ряда действующих нормативно-правовых актов между собой (например, Бюджетного кодекса Р.Ф. и Гражданского кодекса Р.Ф.), наличием правовых злоупотреблений в этой сфере.

Схема фрагмента интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в условиях предприятия представлена нами ниже на рисунке 6.

Следует подчеркнуть, что, конечно же, весь цикл интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов значительно сложнее. И, кроме того, в конкретных условиях отличается своей спецификой. Например, это касается технологического уровня производства, уровня опасности производства, условий труда и секретности, уровня квалификации наставников на производстве, опыта интеграционного взаимодействия с профессиональными образовательными организациями и, в частности, организации производственных практик студентов колледжей.



Рисунок 6. Схема фрагмента интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в условиях предприятия

Основными конкретными формами проявления интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выступают:

- совместное планирование численности студентов колледжа, задействованных в учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа;

- совместное планирование заказов, объемов и видов учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа, разработка и осуществление ее технологического и ресурсного обеспечения;

- предоставление социальными партнерами (работодателями) учебных рабочих мест на собственной производственной базе для студентов колледжа;

- организация на предприятиях социальных партнеров (работодателей), так называемых, ресурсных центров – мест коллективного пользования дорогостоящими технологическими ресурсами для осуществления там отдельных этапов учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа;

- согласование кандидатур наставников из числа представителей социальных партнеров (работодателей) для руководства учебно-производственной деятельностью с использованием производительного труда студентов колледжа;

- участие социальных партнеров (работодателей) в разработке учебно-программной документации для регламентации учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа;

- совместное планирование методов и форм педагогического воздействия на студентов колледжа в процессе их учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда для формирования творческой активности, развития познавательных потребностей и профессиолизации, трудовой самоактуализации и другого;

- совместная оценка качества профессиональной подготовки, осуществляемой в процессе учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа;

- профессиональная аттестация и сертификация студентов колледжа по результатам учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа (при наличии оснований);

- создание консультационного центра из числа представителей социальных партнеров (работодателей) для развития будущей профессиональной карьеры студентов колледжа, задействованных в учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа;

- укрепление, содержание и ремонт учебно-производственной базы колледжа за счет средств социальных партнеров (работодателей).

Собственно же дуальная форма производственного обучения задает основные этапы развития использованием производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа студентов в условиях взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей).

Первый этап – выполнение отдельных производственно-технологических операций и формирование целостного представления о учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа в условиях учебно-производственных мастерских колледжа.

Второй этап – осуществление учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов колледжа в условиях реального производства, выбор направления профессиональной специализации.

Третий этап – совершенствование учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда студентов

колледжа в условиях реального производства, углубление профессиональной специализации.

Алгоритм расширения интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа предполагает:

1) анализ и диагностику существующих условий участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

2) определение состава участников взаимосвязи, цели, задач участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

3) определение содержания, управленческой структуры, уровня и степени взаимозависимости участников;

4) собственно участие социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

5) мониторинг и оценка, корректировка протекающих процессов.

В современных условиях экономического кризиса и политических санкций в наибольшей степени проявляются противоречия, объективно имеющие место при взаимодействии колледжей и социальных партнеров (работодателей). Но подход, основанный на свертывании всякой деятельности, на сокращении издержек за счет затрат на производственное обучение, бесперспективен, поскольку при улучшении ситуации и необходимости расширения производства будет отсутствовать квалифицированный кадровый резерв. Более перспективной является гибкая модель самоорганизации и оптимизации структуры и ресурсов профессиональной подготовки кадров и производства, включая

самоокупаемую учебно-производственную деятельность с использованием производительного труда студентов колледжа и расширение участия сторон во взаимодействии.

Таким образом, нами представлена авторская методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

2.3. Анализ, оценка и обсуждение материалов исследования по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа

Покажем результаты опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Конструирующий эксперимент.

В ходе проведенного нами констатирующего эксперимента в колледжах Тульской области удалось установить следующее.

В колледжах имеют место разновекторные процессы в усилении практико-ориентированного характера обучения студентов.

С одной стороны, усиливается материально-техническое оснащение учебно-производственных мастерских, расширяется учебно-методическое обеспечение, укрепляются связи с центрами занятости населения, с предприятиями-работодателями и т.д.

А с другой стороны, уменьшается финансирование на материальные расходы, связанные с производственным обеспечением; комплексные производственные процессы изучаются теоретически, содержание производственных практик полностью отдается «на откуп» производственным предприятиям, предоставляющим места для ее прохождения, студенты не допускаются к работе на дорогостоящем производственном оборудовании и с дорогостоящими материалами и т.д.

Вместе с тем, среди студентов колледжей отмечается рост заинтересованности в производственном обучении, как таковом, если оно носит практико-ориентированный характер. Студенты колледжей понимают, что наличие у них профессиональных умений и профессионального опыта расширяет им возможности в предстоящем трудоустройстве, в будущем карьерном продвижении и материальном обеспечении.

Так, в ходе нашего опроса студентов колледжей 85% из студентов-первокурсников отметили важность практико-ориентированного обучения в их предстоящей целостной профессиональной подготовке. Только небольшая часть (1%) из числа опрошенных студентов-первокурсников ответила, что практико-ориентированный характер обучения их не интересует, 13% – что они будут проходить производственную практику только потому, что она стоит в учебном расписании, а трудиться они не желают, 1% – затруднились с ответом.

Результаты опросов студентов выпускных курсов показали, в связи с этим, следующие результаты. Только 51 % опрошенных студентов отметили важность практико-ориентированного характера обучения в их целостной профессиональной подготовке. Эти студенты указали на то, что в ходе производственного обучения они были лишь частично задействованы в учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда. Достаточно значимая часть (21%) из числа опрошенных ответила, что практико-ориентированный характер обучения их не интересует и не приносит заметную пользу для профессионального развития, 25 % – что они считают несовершенной организацию практико-ориентированного обучения в колледже, а по этой причине оно им не дало того, на что они рассчитывали, 3% – затруднились с ответом. Важно обратить внимание на наши наблюдения в связи с прохождением производственного обучения, этой частью студентов. А именно то, что они не были задействованы, или были задействованы лишь частично в учебно-

производственной деятельности с использованием производительного труда, или им этот труд не оплачивался.

В свою очередь, опросы мастеров производственного обучения колледжей показали следующее. Так, по их мнению, многие студенты колледжей (до 50%) имеют невысокую заинтересованность в усилении практико-ориентированного характера обучения, отличаются недисциплинированностью, не желают заниматься физическим трудом, выражают желание обязательно получать денежные средства за свой труд, а не трудиться бесплатно. Как следствие, такая категория студентов демонстрирует невысокие аттестационные результаты. Это отметили 71% мастеров производственного обучения колледжей.

При этом значительное число мастеров производственного обучения колледжей (22%, 20% и 68% из опрошенных мастеров производственного обучения колледжей соответственно) затруднились дать ответы на вопросы:

- каким образом можно усилить практико-ориентированный характер обучения в колледже для улучшения результатов профессиональной подготовки студентов?

- будет ли этому способствовать использование производительного труда как специфического средства такого обучения?

- что требуется для использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа?

То есть, мастера производственного обучения, в целом, правильно выявив проблему, имеющую место в обучении студентов колледжа, сами испытывают затруднения в определении мер по ее разрешению.

Кроме того, некоторые мастера производственного обучения (в 39% проанализированных случаев) испытывают затруднения в определении результатов производственного обучения в связи с переходом на компетентностно-ориентированную модель среднего профессионального образования. Поэтому они хотели бы повысить свою квалификацию в этом вопросе, а только потом вносить какие-то изменения в свою

профессионально-педагогическую деятельность при проведении производственного обучения студентов колледжа.

Другие (в 42% проанализированных случаев) стремятся к практико-ориентированному обучению студентов колледжа, внедряя те, или иные средства, формы и методы, в том числе, используя для этого производительный труд студентов. Но делают это не системно, без необходимого научно-методического обеспечения, по собственному усмотрению. Как следствие, их усилия по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа не всегда приносят необходимые позитивные результаты и требуют своего совершенствования.

Мастера производственного обучения (89%) отмечают недостаток научной и методической литературы, курсов повышения квалификации, обмена опытом работы по проблеме использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Желание повысить свою квалификацию по этому вопросу выразили 66%, пройти стажировку на современных промышленных предприятиях – 59%.

Управленцы колледжей (директора, заместители директора, старшие мастера, начальники учебно-производственных мастерских и др.) единогласно отмечают, что в бюджетных источниках совершенно недостаточно средств на организацию полноценного производственного обучения студентов колледжа, и что только привлечение внебюджетных источников и помощь социальных партнеров может улучшить положение дел.

На вопрос: «Может ли учебно-производственная деятельность с использованием производительного труда студентов колледжа обеспечить дополнительное финансирование и способствовать совершенствованию профессиональной подготовке кадров?» – они все высказались утвердительно. Однако, на вопрос: «Каким образом можно использовать производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа?» – 54% из числа административных работников

колледжей затруднились ответить. Лишь 25% из этого числа респондентов смогла дать достаточно правильные ответы. Причем, в большинстве своем это оказались лица, имеющие значительный трудовой стаж работы в начальном или среднем профессиональном образовании, в том числе в советский период, где производительный труд учащихся профессионального образования широко использовался для усиления практико-ориентированного характера обучения. Тот же феномен мы зарегистрировали и среди мастеров производственного обучения колледжей.

Таким образом, имеют место, как недостатки образовательной практики, так и недостаточная научно-методическая обеспеченность в вопросе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Слабо организовано повышение квалификации профессионально-педагогических работников. В частности оно отсутствует по проблеме использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Хотя осуществляется (и это тоже необходимо!) по многим другим аспектам.

Опрос слабоуспевающих студентов колледжа с целью выявления причин невысоких результатов аттестации по итогам производственного обучения зафиксировал следующее. Одни из них (38% респондентов) видят причину в трудности выдаваемых учебно-производственных заданий и недостаточностью теоретических знаний, которые им давались в процессе теоретического обучения. Другие из них (15% респондентов) – низким профессионализмом мастера производственного обучения. Третьи (25% респондентов) – отсутствием мотивации при выполнении отдельных типовых производственных операций или приемов. Четвертые (15% респондентов) честно признаются в отсутствии у них трудолюбия и усидчивости, если выполняемая деятельность им не интересна.

Опрос же успевающих студентов показал, что их успехам в производственном обучении способствовали: уважительное отношение

мастеров производственного обучения к их личности (64%); благоприятные условия, созданные социальными партнерами-работодателями (38%); учебно-производственная деятельность с использованием производительного труда (81%); а также возможность получить денежное вознаграждение (52%).

Эти данные показывают наличие педагогического потенциала для использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, и как следствие, повышение эффективности этого процесса.

Нами получены и другие опытно-экспериментальные данные в ходе проведенного констатирующего эксперимента, которые не вошли в диссертационную работу в силу ограниченности ее объема. В полном объеме они изложены в других наших публикациях.

По итогам проведенного нами констатирующего эксперимента можно резюмировать следующее:

1. Существующая образовательная практика в колледжах Тульской области не обеспечивает в полной мере практико-ориентированный характер обучения в них студентов, поэтому требует своего совершенствования.

2. Участникам эксперимента (управленцам, мастерам производственного обучения, студентам) видится, что практико-ориентированный характер обучения студентов колледжа может быть усилен за счет использования производительного труда как эффективного средства их практико-ориентированного обучения.

3. Использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа способствуют педагогические условия, которые включают в себя:

- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- организацию развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;

- расширенные интеграционные механизмы и формы участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

4. В экспериментальных группах, где предстоял формирующий эксперимент, подтвержден приблизительно равный состав участников.

Формирующий эксперимент.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальных группах студентов колледжа («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») нами проводился один диагностический срез на его старте («ст. экс.»), а другой – на его финише («фин. экс.»), выявляющий эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения этих студентов. Такой же срез на старте («ст. кг») и на финише («фин. экс.») производился в контрольной группе студентов колледжа («КГ»). Сравнение значений полученных экспериментальных данных на данных срезах, позволило нам установить эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, а также определить влияние преднамеренно вводимых нами педагогических условий.

В силу ограниченности объема диссертации ниже представлены только обобщенные результаты формирующего эксперимента.

В частности, ниже в таблице 11 представлен уровень проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения в ходе формирующего эксперимента. А графическая иллюстрация выявленных уровней показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена нами на рис. 7.

Таблица 11 – Уровень проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства их практико-ориентированного обучения

Группа	Кол-во студентов в группе	Уровень проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительности труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%
«ЭГ-1» (ст. экс.)	95	42	44,21	34	35,79	19	20,00
«ЭГ-1» (фин. экс.)	95	21	22,11	33	34,74	41	43,16
«ЭГ-2» (ст. эк.)	48	19	39,58	18	37,50	11	22,92
«ЭГ-2» (фин. экс.)	48	11	22,92	16	33,33	21	43,75
«ЭГ-3» (ст. экс.)	50	20	40,00	19	38,00	11	22,00
«ЭГ-3» (фин. экс.)	50	4	8,00	21	42,00	25	50,00
«КГ» (ст. экс.)	49	21	42,86	18	36,73	10	20,41
«КГ» (фин. экс.)	49	20	40,82	19	38,78	10	20,41

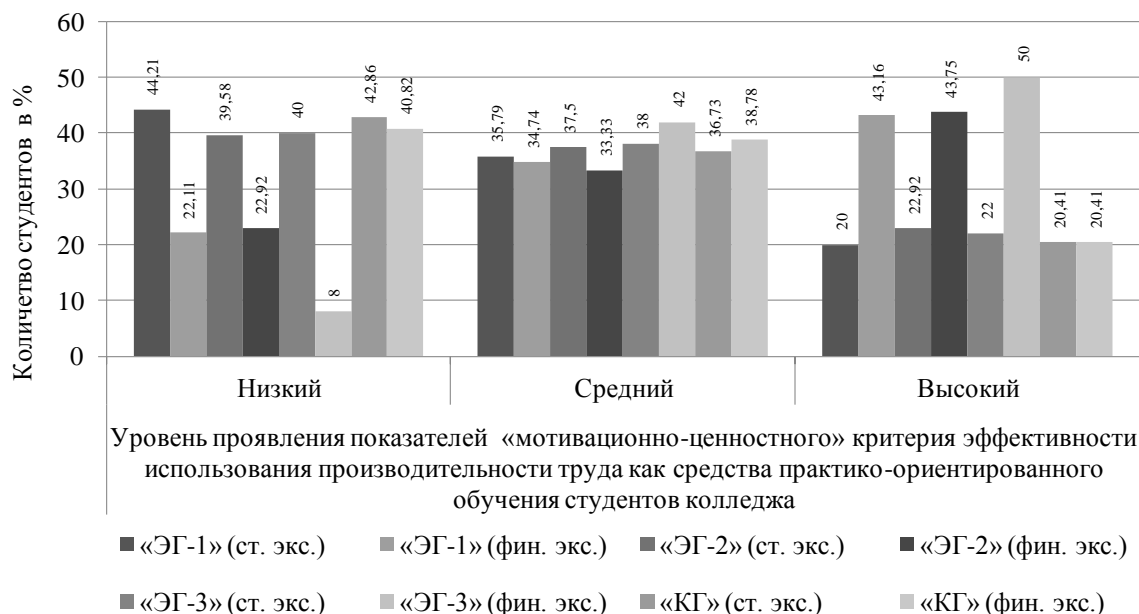


Рисунок 7. Гистограмма выявленных уровней показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Анализ значений уровня проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства их практико-ориентированного обучения выявил, что в начале формирующего эксперимента большинство студентов экспериментальных групп («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») и контрольной группы («КГ») обладают низким и средним уровнем проявления показателей данного критерия.

К концу формирующего эксперимента доля студентов в экспериментальных группах, обладающих высоким уровнем проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия, повысилась, а низкого уровня – напротив, снизилась. Положительная динамика изменения уровня проявления показателей «мотивационно-ценностного» критерия наиболее ярко выражена в экспериментальной группе «ЭГ-3», то есть там, где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В то время как, в экспериментальных группах «ЭГ-1», «ЭГ-2» она менее выражена. В контрольной группе студентов («КГ») такой положительной динамики изменения уровня проявления данного критерия не наблюдается.

Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлены в таблице 12. А графическая иллюстрация изменений значений относительных показателей динамического ряда по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения

студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена на рисунках 8 и 9.

Таблица 12 – Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Показатель динамического ряда	Группа							
	«ЭГ-1»		«ЭГ-2»		«ЭГ-3»		«КГ»	
СП	1,77	2,21	1,83	2,21	1,82	2,42	1,77	1,79
V	0,44		0,38		0,60		0,02	
КЭ	1,00	1,23	1,03	1,23	1,03	1,35	–	–
G	0,23		0,20		0,32		–	

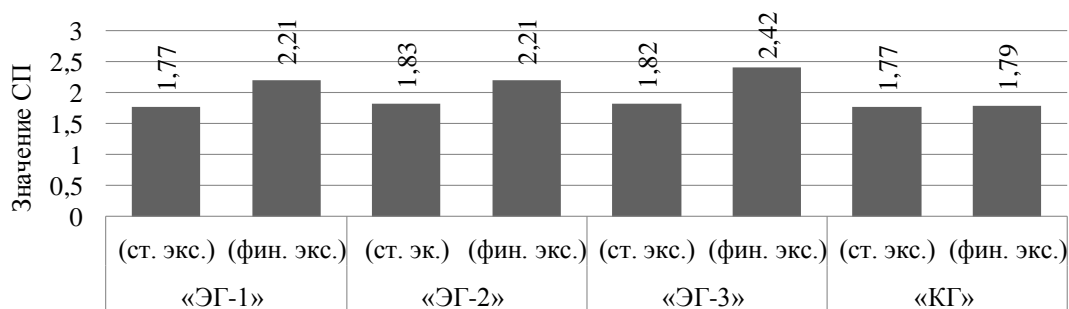


Рисунок 8. Гистограмма изменений значений СП по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

На гистограмме (рисунок 8) хорошо видно, что во всех экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») наблюдается стабильный прирост среднего показателя (СП) по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента. Но наиболее существенные изменения СП наблюдались в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию

производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В контрольной группе («КГ») также отмечается прирост среднего показателя (СП), но этот прирост был несущественным.

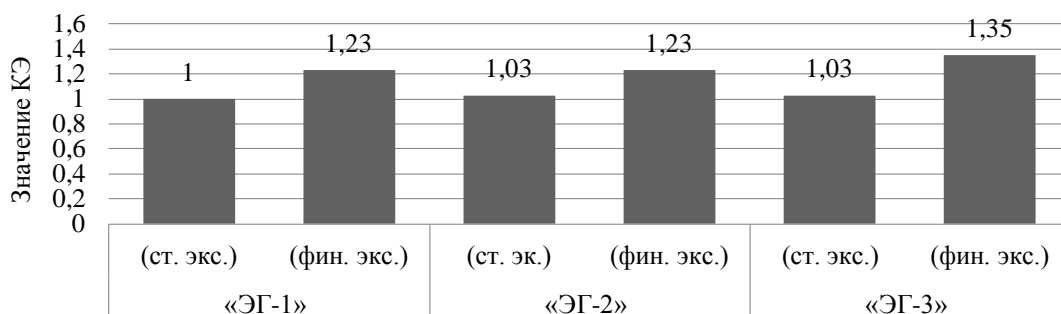


Рисунок 9. Гистограмма значений КЭ по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

На гистограмме (рисунок 9) наглядно видно, что значения коэффициента эффективности (КЭ) по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») больше 1. Это свидетельствует о состоятельности проведенного формирующего эксперимента. Его эффективность наиболее значима в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на стартовом этапе по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 0,024;

0,137; 0,089, что меньше критического его значение $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента статистически не значимо. Нулевая гипотеза принимается, подтверждая совпадение уровней проявления показателей по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в контрольной и экспериментальной группах. Достоверность совпадений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на финальном этапе по шкале «мотивационно-ценностного» критерия эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 8,84; 6,76; 17,19, что больше критического его значение $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов для контрольной и экспериментальных групп на финальном этапе формирующего эксперимента статистически значимо. Нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальных группах. Достоверность отклонений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на финальном этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Далее, представим уровень проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства

практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента (таблица 13).

Таблица 13 – Уровень проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительности труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%
«ЭГ-1» (ст. экс.)	95	64	67,37	31	32,63	0	0
«ЭГ-1» (фин. экс.)	95	11	11,57	50	52,63	34	35,79
«ЭГ-2» (ст. эк.)	48	33	68,75	15	31,25	0	0
«ЭГ-2» (фин. экс.)	48	5	10,42	26	54,17	17	35,42
«ЭГ-3» (ст. эк.)	50	35	70,00	15	30,00	0	0
«ЭГ-3» (фин. экс.)	50	4	8,00	20	40,00	26	52,00
«КГ» (ст. экс.)	49	34	69,39	15	30,61	0	0
«КГ» (фин. экс.)	49	25	51,02	14	28,57	10	20,41

Графическая иллюстрация выявленных уровней показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена нами на рисунке 10.

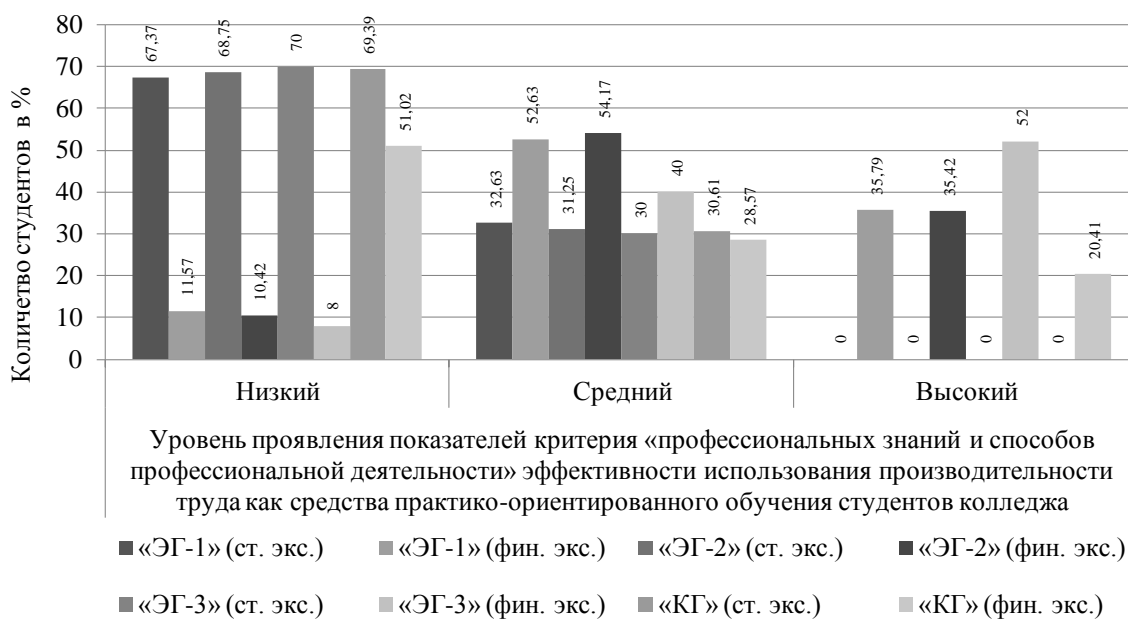


Рисунок 10. Гистограмма выявленных уровней показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Анализ значений уровня проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выявил, что в начале формирующего эксперимента большинство студентов экспериментальных групп («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») и контрольной группы («КГ») обладают низким уровнем проявления показателей данного критерия. К концу формирующего эксперимента доля студентов в экспериментальных группах, обладающих высоким уровнем проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, повысилась, а низкого уровня – напротив, снизилась. Положительная динамика изменения уровня проявления показателей критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» наиболее ярко выражена в

экспериментальной группе «ЭГ-3», то есть там, где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В то время как в экспериментальных группах «ЭГ-1», «ЭГ-2» она менее выражена. В контрольной группе студентов («КГ») такой положительной динамики изменения уровня проявления показателей данного критерия не наблюдается.

Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства их практико-ориентированного обучения в ходе формирующего эксперимента

Показатель динамического ряда	Группа							
	«ЭГ-1»		«ЭГ-2»		«ЭГ-3»		«КГ»	
СП	1,33	2,24	1,31	2,25	1,31	2,44	1,30	1,69
V	0,91		0,94		1,13		0,39	
КЭ	1,02	1,33	1,01	1,33	1,01	1,44	–	–
G	0,31		0,32		0,44		–	

Графическая иллюстрация изменений значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа при использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена на

рисунках 11 и 12.

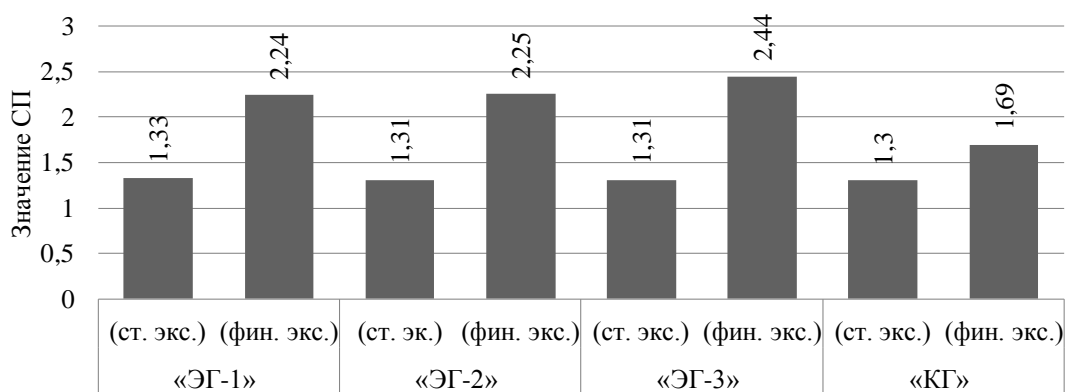


Рисунок 11. Гистограмма изменений значений СП по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

На гистограмме (рисунок 11) хорошо видно, что во всех экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») наблюдается стабильный прирост среднего показателя (СП) по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента. Но наиболее существенные изменения СП наблюдались в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В контрольной группе («КГ») также отмечается прирост среднего показателя (СП), но этот прирост был несущественным.

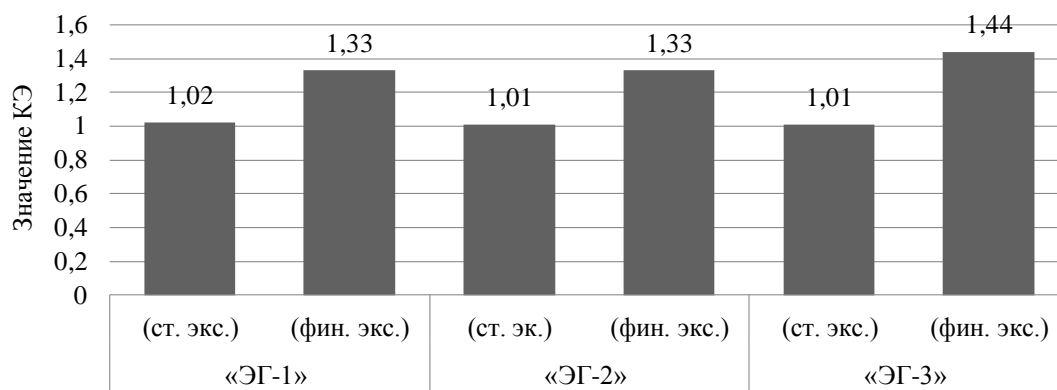


Рисунок 12. Гистограмма значений КЭ по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

На гистограмме (рисунок 12) наглядно видно, что значения коэффициента эффективности (КЭ) по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») больше 1. Это свидетельствует о состоятельности проведенного формирующего эксперимента. Его эффективность наиболее значима в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на стартовом этапе по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения

студентов колледжа составило 0,061; 0,005; 0,004, что меньше критического значения $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента статистически не значимо. Нулевая гипотеза принимается, подтверждая совпадение уровней проявления показателей по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в контрольной и экспериментальной группах. Достоверность совпадений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на финальном этапе по шкале критерия «профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 26,83; 18,74; 23,37, что больше критического его значение $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов для контрольной и экспериментальных групп на финальном этапе формирующего эксперимента статистически значимо. Нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальных группах. Достоверность отклонений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на финальном этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Далее, в таблице 15 представлен уровень проявления критерия «универсальных способностей» эффективности использования

производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента.

Таблица 15 – Уровень проявления показателей критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента.

Группа	Кол-во студентов в группе	Уровень проявления показателей критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительности труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%
«ЭГ-1» (ст. экс.)	95	25	26,32	53	55,79	17	17,89
«ЭГ-1» (фин. экс.)	95	19	20,00	45	47,37	31	32,63
«ЭГ-2» (ст. экс.)	48	9	18,75	29	60,42	10	20,83
«ЭГ-2» (фин. экс.)	48	7	14,58	24	50,00	17	34,42
«ЭГ-3» (ст. экс.)	50	22	44,00	18	36,00	10	20,00
«ЭГ-3» (фин. экс.)	50	5	10,00	23	46,00	22	44,00
«КГ» (ст. экс.)	49	21	42,86	19	38,77	9	18,36
«КГ» (фин. экс.)	49	20	40,82	19	38,77	10	20,41

Графическая иллюстрация выявленных уровней показателей критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента, представлена нами на рисунке 13.

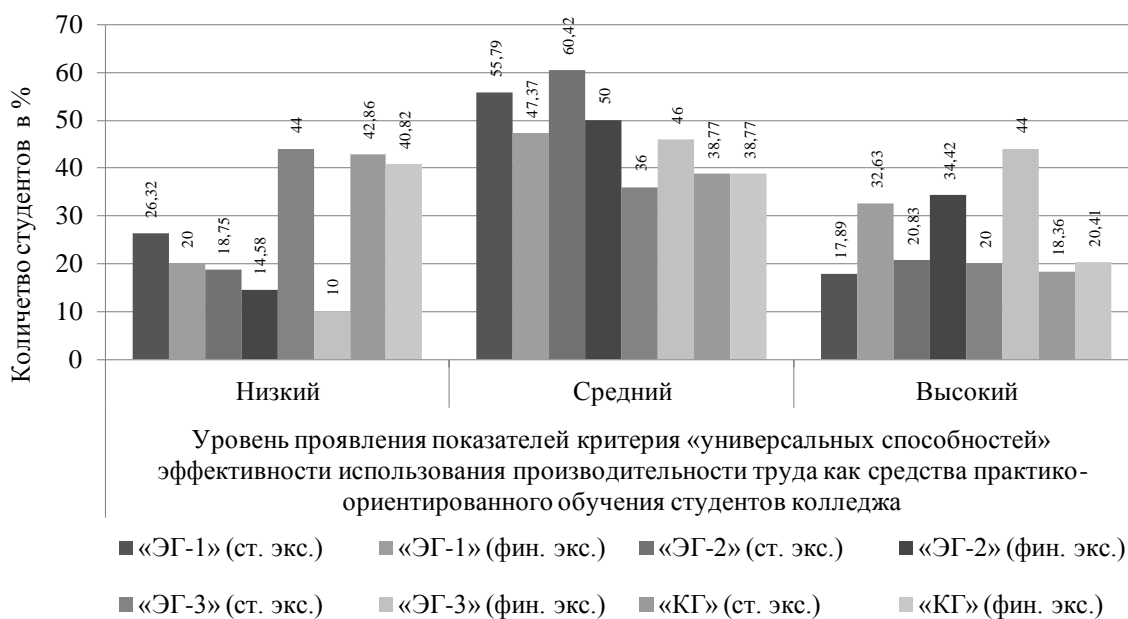


Рисунок 13. Гистограмма выявленных уровней показателей критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Анализ значений уровня проявления показателей критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выявил, что в начале формирующего эксперимента большинство студентов экспериментальных групп («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») и контрольной группы («КГ») обладают средним уровнем проявления данного критерия. К концу формирующего эксперимента доля студентов в экспериментальных группах, обладающих высоким уровнем проявления показателей критерия «универсальных способностей», повысилась, а низкого уровня – напротив, снизилась. Положительная динамика изменения уровня проявления критерия «универсальных способностей» наиболее ярко выражена в экспериментальной группе «ЭГ-3», то есть там, где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В то время как в экспериментальных группах «ЭГ-1», «ЭГ-2» она менее выражена.

В контрольной группе студентов («КГ») такой положительной динамики изменения уровня проявления показателей данного критерия не наблюдается.

Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Показатель динамического ряда	Группа							
	«ЭГ-1»		«ЭГ-2»		«ЭГ-3»		«КГ»	
СП	1,91	2,13	1,83	2,18	1,82	2,34	1,75	1,80
V	0,22		0,35		0,52		0,05	
КЭ	1,09	1,18	1,05	1,21	1,04	1,30	–	–
G	0,09		0,16		0,26		–	

Графическая иллюстрация изменений значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена на рисунках 14 и 15.

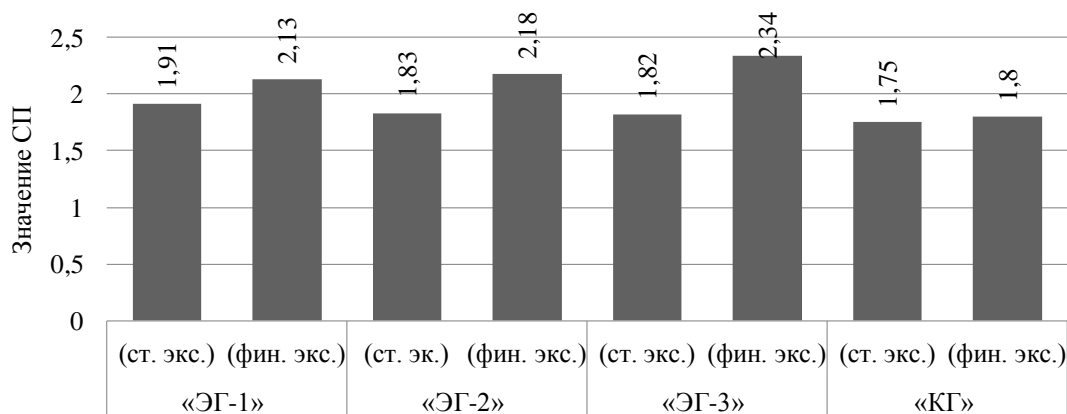


Рисунок 14. Гистограмма изменений значений СП по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования

производительного труда как средства их практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

На гистограмме (рисунок 14) хорошо видно, что во всех экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») наблюдается стабильный прирост среднего показателя (СП) по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента. Но наиболее существенные изменения СП наблюдались в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В контрольной группе («КГ») также отмечается прирост среднего показателя (СП), но этот прирост был несущественным.

На гистограмме (рисунок 15) наглядно видно, что значения коэффициента эффективности (КЭ) по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») больше 1.

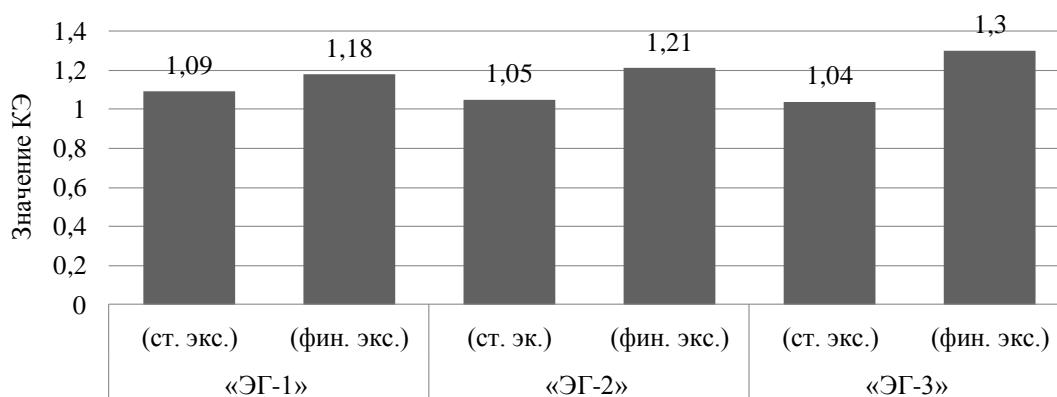


Рисунок 15. Гистограмма значений КЭ по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Это свидетельствует о состоятельности проведенного формирующего эксперимента. Его эффективность наиболее значима в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на стартовом этапе по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 4,64; 4,56; 0,09, что меньше критического его значение $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента статистически не значимо. Нулевая гипотеза принимается, подтверждая совпадение уровней проявления показателей по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в контрольной и экспериментальной группах. Достоверность совпадений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе составляет 95%.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на финальном этапе по шкале критерия «универсальных способностей» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 7,41;

8,65; 13,87, что больше критического значения $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов для контрольной и экспериментальных групп на финальном этапе формирующего эксперимента статистически значимо. Нулевая гипотеза отклоняется, и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальных группах. Достоверность отклонений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на финальном этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Наконец, ниже в таблице 17 представлен уровень проявления показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента.

Таблица 17 – Уровень проявления показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента.

Группа	Кол-во студентов в группе	Уровень проявления критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительности труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%	Кол-во студ.	%
«ЭГ-1» (ст. экс.)	95	24	25,26	54	56,84	17	17,89
«ЭГ-1» (фин. экс.)	95	20	21,05	44	46,32	31	32,63
«ЭГ-2» (ст. экс.)	48	10	20,83	28	58,33	10	20,83
«ЭГ-2» (фин. экс.)	48	8	16,66	23	47,92	17	34,42
«ЭГ-3» (ст. экс.)	50	22	44,00	18	36,00	10	20,00
«ЭГ-3» (фин. экс.)	50	6	12,00	22	44,00	22	44,00
«КГ»	49	21	42,86	18	36,73	10	20,41

(ст. экс.)							
«КГ» (фин. экс.)	49	20	40,82	18	36,73	11	22,45

Графическая иллюстрация выявленных уровней показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена нами на рисунке 16.

Анализ значений уровня проявления показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа выявил, что в начале формирующего эксперимента большинство студентов экспериментальных групп («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») и контрольной группы («КГ») обладают средним уровнем проявления данного критерия.

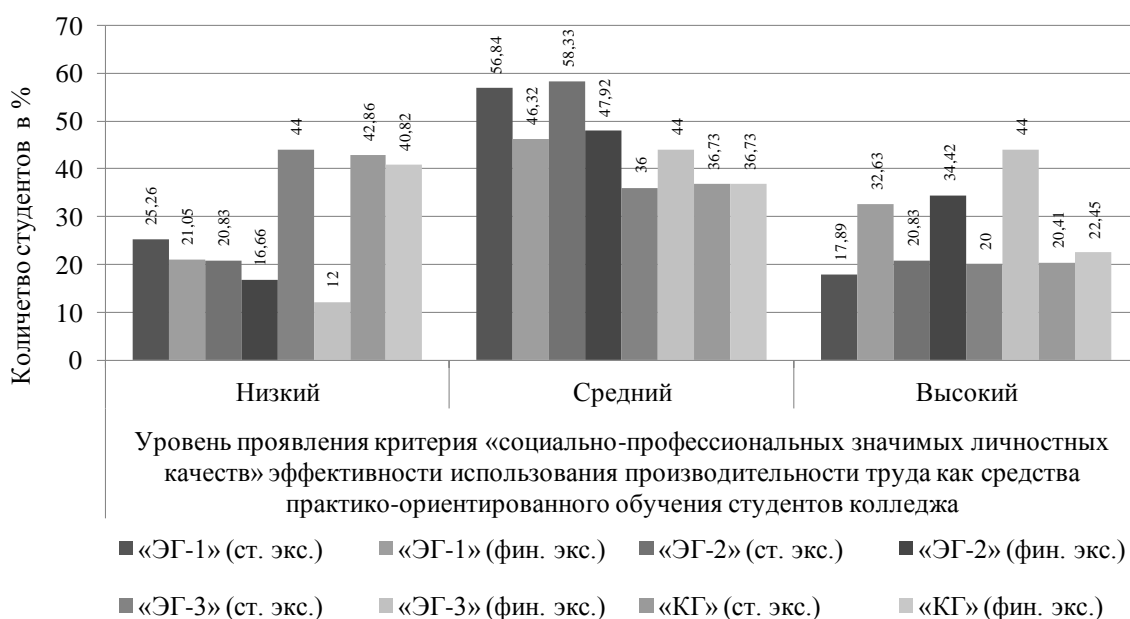


Рисунок 16. Гистограмма выявленных уровней показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

К концу формирующего эксперимента доля студентов в

экспериментальных группах, обладающих высоким уровнем проявления показателей критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа наиболее ярко выражена в экспериментальной группе «ЭГ-3». То есть там, где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В то время как в экспериментальной группе «ЭГ-2» она менее выражена. В контрольной группе студентов такой положительной динамики изменения уровня проявления данного критерия не наблюдается.

Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Изменения значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Показатель динамического ряда	Группа							
	«ЭГ-1»		«ЭГ-2»		«ЭГ-3»		«КГ»	
СП	1,93	2,12	1,99	2,16	1,76	2,32	1,75	1,82
V	0,19		0,17		0,56		0,39	
КЭ	1,10	1,16	1,14	1,19	1,01	1,28	–	–
G	0,06		0,05		0,27		–	

Графическая иллюстрация изменений значений относительных показателей динамического ряда по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности

использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента представлена на рисунках 17 и 18.

На гистограмме (рисунок 17) хорошо видно, что во всех экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») наблюдается стабильный прирост среднего показателя (СП) по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента.

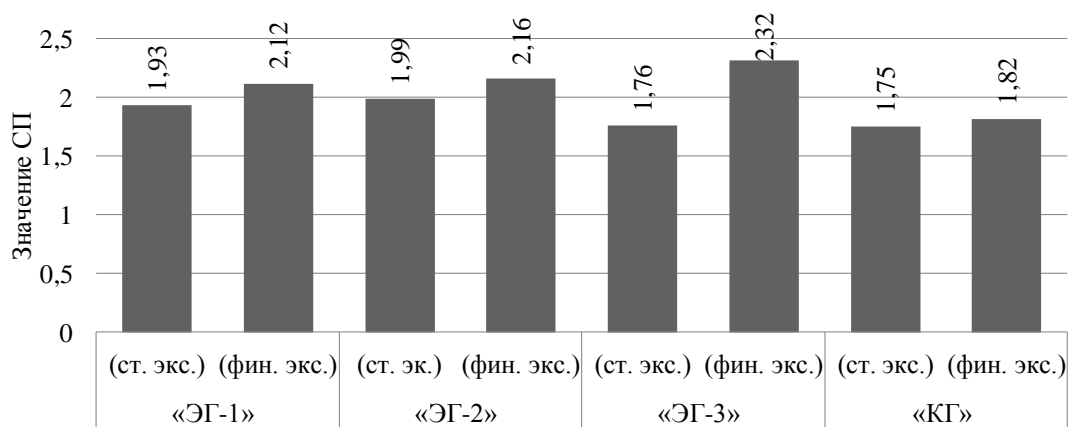


Рисунок 17. Гистограмма изменений значений СП по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Но наиболее существенные изменения СП наблюдались в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующий эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. В контрольной группе («КГ») также отмечается прирост среднего показателя (СП), но этот прирост был несущественным.

На гистограмме (рисунок 18) наглядно видно, что значения

коэффициента эффективности (КЭ) по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента в экспериментальных группах студентов («ЭГ-1», «ЭГ-2» и «ЭГ-3») больше 1.

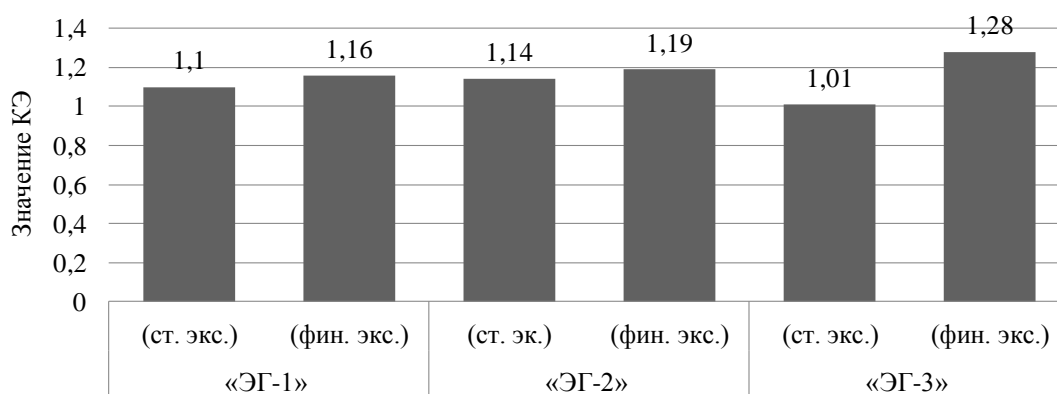


Рисунок 18. Гистограмма значений КЭ по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

Это свидетельствует о состоятельности проведенного формирующего эксперимента. Его эффективность наиболее значима в экспериментальной группе студентов «ЭГ-3», где целенаправленно внедрялся весь комплекс педагогических условий, способствующих эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на стартовом этапе по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения

студентов колледжа составило 5,92; 4,92; 0,01, что меньше критического его значение $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе формирующего эксперимента статистически не значимо. Нулевая гипотеза принимается, подтверждая совпадение уровней проявления показателей по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в контрольной и экспериментальной группах. Достоверность совпадений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на стартовом этапе составляет 95%.

Эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в ходе формирующего эксперимента на финальном этапе по шкале критерия «социально-профессиональных значимых личностных качеств» эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа составило 6,38; 7,03; 11,60, что больше критического значения $\chi_{кр}^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$.

Следовательно, различие результатов для контрольной и экспериментальных групп на финальном этапе формирующего эксперимента статистически значимо. Нулевая гипотеза отклоняется, и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальных группах. Достоверность отклонений уровней проявления данных показателей в контрольной и экспериментальных группах на финальном этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

В ходе формирующего эксперимента были получены и другие данные, позитивно характеризующие его результаты. Например, объем товарооборота (выручки) при использовании производительного труда как

средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа (таблица 19), рост ассортимента продукции, увеличение числа студентов колледжей – победителей конкурсов профессионального мастерства различного уровня.

Таблица 19 – Объем товарооборота (выручки) при использовании производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в ходе формирующего эксперимента

«ЭГ-3»	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Объем товарооборота (выручки)	7734291,26 руб.	8003249,27 руб.	8426823,88 руб.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о наличии положительного эффекта от использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и влияния педагогических условий, способствующих этому процессу. Опытно-экспериментальная работа подтвердила правильность выдвинутой нами гипотезы и других положений исследования. Результаты нашего научного изыскания целесообразно рекомендовать для использования в широкой образовательной практике отечественными колледжами.

Выводы по экспериментальной главе исследования

Изложенные в экспериментальной главе нашего исследования материалы позволяют сделать такие выводы:

1. Основной целью нашей опытно-экспериментальной работы являлось экспериментальное доказательство выдвинутой в ходе исследования гипотезы об использовании производительного труда в качестве эффективного средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и определение влияния комплекса педагогических условий, способствующих этому процессу.

2. Опытнo-экспериментальная работа по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, опираясь на общенаучные принципы ее организации, выступала планомерным поэтапным процессом, включающим в себя: организационно-прогностический, содержательно-процессуальный и аналитико-корректирующий этапы, и предполагала такие виды педагогических экспериментов как констатирующий и формирующий.

3. Для проведения опытнo-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа были скомплектованы три экспериментальные и одна контрольные группы студентов колледжей Тульской области. В ходе опытнo-экспериментальной работы в процесс производственного обучения студентов экспериментальных групп преднамеренно вводилась различная вариация педагогических условий, способствующая эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

4. Для оценки эффективности использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа был разработан соответствующий критериально-оценочный аппарат. В его состав вошли: мотивационно-ценностный критерий, критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности; критерий универсальных способностей; критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств. А также – уровни их проявления: низкий, средний, высокий.

3. Основой построения методики использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа является идея перевода на иной уровень организации данного феномена путем интеграции внутренних резервов личности студента и потенциальных возможностей данного средства обучения на основе компетентностного подхода.

Она предполагает:

- три укрупненных модуля обеспечения готовности мастеров к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа: теоретико-методический, социально-психологический, деятельностный. Некой объединяющей формой их реализации выступает теоретико-методический специализированного курса повышения квалификации, а также ряд некоторых других мер.

- использование специального компонентного механизма организации развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа, включающего в себя пространственно-предметный, производственно-технологический, социальный, психодидактический и субъектный компоненты.

- обобщенный механизм интеграционного взаимодействия колледжа и социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, важнейшими составными частями которого являются: организационно-административная часть, финансово-экономическая часть, нормативно-правовая часть.

5. Результаты констатирующего эксперимента показали, что существующая образовательная практика в колледжах Тульской области не достаточно эффективно, и что требуется усиление ее практико-ориентированной направленности, в частности за счет использования производительного труда студентов колледжей.

6. Данные формирующего эксперимента засвидетельствовали наличие положительного эффекта от использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа. Наибольший эффект совершенствования имеет место при реализации комплекса педагогических условий, способствующих этому процессу.

Это позволяет заключить, что основная цель опытно-экспериментальной работы по использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа достигнута и выдвинутая нами гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В завершении диссертационного исследования, сделаем следующие заключительные выводы.

1. Анализ состояния проблемы использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в теории и практике профессионального образования свидетельствует о том, что несмотря на достаточно большой спектр разноплановых исследований, проблема использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа в современной социокультурной ситуации не нашла своего окончательного решения.

Сущность, содержание, структура и педагогический потенциал производительного труда как средства практико-ориентированного производственного обучения студентов колледжа, который предлагается рассматривать как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных, содержательных и организационно-методических возможностей, позволяющих оказывать педагогическое воздействие на студентов колледжа. Сказанное позволяет выделить следующие характеризующие его свойства (ресурсность, многовекторность, системность, условность реализации, динамичность); о его компонентном составе (когнитивном, воспитательном, аксиологическом, нормативно-семиотическом и организационном компонентах).

2. Модель использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа представляет собой системно-целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: целевого блока, отражающего цель и методологические основания; содержательного блока, отражающего содержание собственно производственного обучения студентов колледжа, интегрированного с компонентной структурой производительного труда; процессного блока,

отражающего использование производительного труда, воплощенного в студенческую учебно-производственную деятельность, этапность и методику; результативный блок, отражающий критерии, уровни сформированной компетентности студентов колледжа, прогнозируемый результат; а также педагогические условия.

В качестве таковых педагогических условий выступают:

- организация развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;
- расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;
- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

3. Методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, представляющая собой модернизированный образовательный ресурс по усвоению необходимых им практико-ориентированных компетенций.

4. Критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять эффективность использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа, включает в себя: мотивационно-ценностный критерий; критерий профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности; критерий универсальных способностей; критерий социально-профессиональных значимых личностных качеств.

5. Исследование подтвердило правильность выдвинутой гипотезы и других положений исследования. Закономерен общий вывод: поставленные в нем задачи решены, а цель – достигнута. Его результаты можно рекомендовать для использования их в широкой практической работе

учреждений среднего профессионального образования.

6. Проведенное диссертационное исследование не претендует на завершенность проблемы по рассматриваемой тематике. Считаем необходимым продолжить ее изучение. Перспективы дальнейших изысканий видятся в совершенствовании содержания и методики его использования, в расширении данного опыта работы в учреждениях, осуществляющих повышение квалификации работников среднего профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ И ЦИТИРУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 436 с.
2. Айтуганов, И.М. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства / И.М. Айтуганов, Ю.А. Дьячков, Е.А. Корчагин, Е.Л. Матухин, Р. С. Сафин // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 3-9.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
4. Антология педагогической мысли: Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании: В 3-х т. / Сост. Н.Н. Кузьмин. – М.: Высшая школа, 1989. – 463с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
6. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: научное издание / Ю.К. Бабанский – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
7. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 239 с.
9. Бардак, А.Н. Всемирная история: Начало Возрождения / А.Н. Бардак, И.Е. Войнич, Н.М. Волчек. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 1997. – 589 с.
10. Батышев, С.Я. Производственная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1984. – 672 с.
11. Батышев, С.Я. О всеобщем профессиональном образовании / С.Я. Батышев // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 6-23.

12. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.
13. Беляева, А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах / А.П. Беляева. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
14. Беляева, А.П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании / А.П. Беляева. – М.: Высш. шк., 1978. – 160 с.
15. Белякова, М.А. Система практического обучения студентов колледжа в условиях социального партнерства: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Белякова. – М., 2002. – 237 с.
16. Блейхер, О.В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества / О.В. Блейхер // Управление общественными и экономическими системами. – 2006. – № 1. – С. 16.
17. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский. – М.: Наркомпрос, 1919. – Ч. 1. – 114 с.
18. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский. – М.: Наркомпрос, 1921. – Ч. 2. – 62 с.
19. Божинская, Т.Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований / Т.Л. Божинская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru>.
20. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / под ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – Т. 20. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1978. – 18960 с.
21. Брылевич, А. Дуальное обучение: опыт Германии и реалии России. Дуальная система / А. Брылевич, С. Кранц // Управление производством. – 2008. – № 1. – С. 83-89.
22. Булгаков, А.А. Профессионально-техническое образование в СССР

на современном этапе / А.А. Булгаков. – М.: Высшая школа, 1977. – 311 с.

23. Вазина, К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональном учебном заведении инновационного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 39 с.

24. Васенин, Е.И. Система регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами в профессиональной подготовке кадров: дисс. ... д-ра пед. наук / Е.И. Васенин. – Самара, 2015. – 370 с.

25. Василькова, Ю.В. Педагогические взгляды Фурье / Ю.В. Василькова. – М.: Педагогика, 1986. – 678 с.

26. Вербицкий, А.А. О структуре и содержании диссертационных исследований / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 15-20.

27. Владимирский, С.А. Метод обучения слесарному ремеслу на типичных деталях машин / С.А. Владимирский. – М. Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1888. – 47 с., 60 л. черт.

28. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ / А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 216 с.

29. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

30. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; ЭКСМО, 2005. – 1136 с.

31. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.3. – Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

32. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

33. Голодова, А.А. Кластерный подход к организации региональной системы непрерывного профессионального образования (на примере

Волгоградской области) / А.А. Голодова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 4. – С. 42-48.

34. Гражданская защита. Понятийно-терминологический словарь / под общ. ред. Ю.Л. Воробьевой – М.: Изд-во «Флайст»; Информационно-издательский центр «Геополитика», 2001. – 240 с.

35. Грецкая, Г.Т. основы организации и методика проведения производственной практики учащихся ССУЗов / Г.Т. Грецкая. – М.: Высшая школа, 1982. – 285 с.

36. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

37. Давыденко, Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дис. ... д-ра пед. наук / Т.М. Давыденко. – М., 1998. – 468 с.

38. Доронин, Н.А. Организационно-педагогические условия профессионального образования ремесленников: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Доронин. – Екатеринбург, 2003. – 199 с.

39. Дьюи, Дж. Школа и общество: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1925. – 324 с.

40. Егорова, Т.Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т.Г. Егорова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2 (18). – [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru>.

41. Ерецкий, М. И. Совершенствование обучения в техникуме: уч.-метод. пособие для повышения педагогической квалификации преподавателей общетехнических и специальных дисциплин средних специальных учебных заведений / М. И. Ерецкий. – М.: Высшая школа, 1987. – 264 с.

42. Еслямова, А.К. Дуальная форма профессионального образования как продукт социального партнёрства А.К. Еслямова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pt0008.kokshetau.akmoedu.kz>.

43. Живойкин, Ю.М. Педагогические условия совершенствования производственной практики студентов современных учреждений среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук / Ю.М. Живойкин. – Чебоксары, 2005. – 257 с.

44. Жуков, Г.Н. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения: монография / Г.Н. Жуков. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2003. – 336 с.

45. Загвязинский, В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе / В.И. Загвязинский // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 1999. – № 1. – С. 32-40.

46. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.

47. Зборовский, Г.Е. Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога: учеб. пособие / Г.Е. Зборовский. – Свердловск: Изд-во СИПИ, 1987. – 48 с.

48. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32.

49. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

50. История среднего профессионального образования в России / под общ. ред. В.М. Жураковского. – М.: Изд-во науч.-метод. центра сред. проф. образования, 2000. – 704 с.

51. Ишуткин, Ю.И. Системный подход к организации производительного труда учащихся профессиональных учебных заведений: дисс. ... канд. пед. наук / Ю.И. Ишуткин. – Якутск, 2004. – 193 с.

52. Кардашев, В. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / В. Кардашев // Развитие концепции структурных уровней. – М. Наука, 1972. – С. 208-219.

53. Катханов, К.Н. Педагогические основы производительного труда / К.Н. Катханов. – М.: Высшая школа, 1997. – 359 с.

54. Кершенштейнер, Г. Избранные сочинения: пер с нем. / Г. Кершенштейнер. – М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1915. – 328 с.

55. Киселева, О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя: монография / О.О. Киселева – Петропавловск-Камчатский: Изд-во Камч. гос. пед ун-та, 2002. – 299 с.

56. Киселева, О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.О. Киселева. – М., 2002. – 44 с.

57. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Флинта, 2003. – 320 с.

58. Коломенский, Я.Л. Факторы профессионального самоопределения преподавателей вузов / Я.Л. Коломенский // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54-65.

59. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 163 с.

60. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 721 с.

61. Корчагин, Е.А., Организация деятельности социального партнерства в области профессионального образования: Методические рекомендации / Е.А. Корчагин, Г.В. Мухаметзянова. – Казань: ИПП ПО РАО, 2006. – 60с.

62. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1990. – 267 с.

63. Краевский, В.В. Методология и педагогика: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

64. Крапп, Г. «О соединении обучения с производительным трудом и политехническим образованием» / Г. Крапп, К. Маркс, Ф. Энгельс – М.: Просвещение, 1964. – 201 с.

65. Крупская, Н.К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / Н.К. Крупская / Сост. Ф.С. Озерская. – М.: Просвещение, 1982. – 220 с.

66. Кузнецов, В.В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения: авторф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Кузнецов. – Оренбург, 1999. – 37 с.

67. Кузьмин, Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Н.Н. Кузьмин. – Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд-во, 1971. – 280 с.

68. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк, 1990. – 119 с.

69. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.С. Кукушин. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2006. – 224 с.

70. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

71. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография / Л. М. Кустов – Челябинск: ЧИРПО, 1998. – 276 с.

72. Кушнер, Ю.З. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения: пособие для мастеров производственного обучения / Ю.З. Кушнер. – М., Минск: Изд. центр АПО, 2001. – 163 с.

73. Кушнер, Ю.З. Педагогические основы деятельности мастера производственного обучения: авторф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.З. Кушнер. – М., 1996. – 39 с.
74. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
75. Ленин, В. И. Сочинения. Изд. 4-е. В 35-и томах / В. И. Ленин. – М.: Ин-т Маркса-Энгельса-Ленина при ЦК ВКП(б); Гос. изд. полит. лит., 1950. – 20538 с.
76. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
77. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
78. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1972. – 584 с.
79. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт; сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
80. Литвененко, Э.В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э.В. Литвененко // Педагогика. – 2004. - № 10. – С. 42-46.
81. Лихач, В.М. Преимущество содержания трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся / В.М. Лихач, Р.С. Гуревич. – М.: Высшая школа, 1990. – 111 с.
82. Локк, Д. Сочинения: в 3-х томах / Д. Локк. – М.: Мысль, 1988. – 1564 с.
83. Ломакина, Т.Ю. Диверсификация профессионального образования: дисс. ... д-ра пед. наук / Т.Ю. Ломакина. – М., 2000. – 409 с.
84. Лопес, Е.Г. Развитие ключевых компетенций будущих ремесленников в процессе социально-профессионального воспитания: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Лопес. – Екатеринбург, 2006. – 196 с.
85. Луначарский, А.В. О воспитании молодежи / А.В. Луначарский //

Сов. педагогика. – 1966. – № 1. – С. 90-105.

86. Лунькин, А.Н. Интеграция профессионального образования и бизнеса: методология, практика / А.Н. Лунькин. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 129 с.

87. Макаренко, А.С. Сочинения, т.5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 588 с.

88. Мангейм, Дж.Б. Методы исследования: пер. с англ. / Дж.Б. Мангейм, Р.К. Рич. – М.: Весь мир, 1997. – 544 с.

89. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 56 с.

90. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн. 1. Процесс производства капитала / К. Маркс – М.: Политиздат, 1983. – 905 с.

91. Маркс, К. О воспитании и образовании: в 2-х томах / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 400 с.

92. Матушанский, Г.У. Методологические принципы применения компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г.У. Матушанский, О.Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 11-12. – С. 41-47.

93. Медведева, Н.В. Взаимодействие среднего специального учебных заведений и социальных партнеров в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Медведева. – М., 2010. - 186 с.

94. Морозова, Н.И. Методическое обеспечение процесса производственного обучения в учебных заведениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Митина. – М., 2000. – 182 с.

95. Мухаметзянова, Г.В. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – 144 с.

96. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

97. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция) / Ред. кол. А.М. Кулькин (Гл. ред.), Г.Я. Волков В.Н. Садовский и др. Отв. ред. Л.Л. Можаяева. Науч. ред. Е.Д. Клементьев. – М.: АН СССР, 1985. – 268 с.

98. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

99. Никандров, Н.Д. Понятийный аппарат педагогики образования: перспективы исследований / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 112-113.

100. Новиков, А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А. М. Новиков. – М.: РАО, 1997. – 254 с.

101. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.

102. Об обеспечении социального партнерства системы среднего профессионального образования: письмо Минобразования Российской Федерации от 21.11.03 №19-52-1130 / 19-28 (с приложением) // Образование в документах. – 2004. – №7. – С. 88-93.

103. О производственной (профессиональной) практике студентов, курсантов образовательных учреждений среднего профессионального образования: сборник нормативных, правовых и рекомендательных документов / под ред. П.Ф. Анисимова. – М.: НМЦ СПО, 2001. – 132 с.

104. Оборин, М.В. Социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования с промышленными предприятиями в подготовке специалистов: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Оборин. – Тальятти, 2007. – 275 с.

105. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М: Азбуковник, 1997. – 944 с.

106. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: ООО «Изд-во Оникс»; ООО «Изд-во «Мир образования», 2007. – 1200 с.
107. Олейникова, О.Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании / О.Н. Олейникова. – М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2005. – 80 с.
108. Организация продуктивного образования: содержания и формы, размышления и рекомендации / Сост. Н.Б. Крылова. – М.: PLBOOK, 2008. – 158 с.
109. Осипова, И.В. Теоретические основы подготовки студентов профессионально-педагогического ВУЗа по рабочей профессии: компетентностный подход / И.В. Осипова, Н.Н. Ульяшина. – Екатеринбург.: РГППУ, 2012. – 226 с.
110. Осипова, Т.А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Осипова. – Тюмень, 2006. – 188 с.
111. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. – М.: Педагогика, 1981. – 352 с.
112. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30-44.
113. Педагогика среднего профессионального образования: учеб. пособие / под ред. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань, ИСПО РАО, 2001. – 384 с.
114. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
115. Петров, Ю.А. Компетентностный подход к непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: дисс. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Петров. – Н. Новгород, 2005. – 392 с.
116. Петров, Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель профессионального образования / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 280 с.

117. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

118. Письмо Министерство образования Российской Федерации от 21.11.2003 г. № 19-52-1130/19-28 «Об обеспечении социального партнерства системы среднего профессионального образования». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lawrussia.ru>.

119. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

120. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

121. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. В.В. Скакуна. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.

122. Профессиональная педагогика: учебник / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Эгвес, 2009. – 456 с.

123. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обуч. По пед. спец. и направл. / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Эгвес, 2009. – 456 с.

124. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

125. Родиков, А.С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы европейского образования / А.С. Родиков // Вестник Военного университета. – 2010. – № 3 (23). – С. 41-46. ;

126. Романцев, Г.М. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: учебное пособие / Г.М. Романцев. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 136 с.

127. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. Педагогика, 1976. – 415 с.

128. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2-х т. / под

ред. Г.Н. Джигладзе. М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 815 с

129. Рябова, М.А. Основной категориальный аппарат учебно-производственной деятельности студентов колледжа: методологический аспект / М.А. Рябова // Вестник Иркутского ГАУ.– 2015. – Вып. 68. – С. 159-166

130. Рябова, М.А. Педагогический потенциал практико-ориентированной учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда для совершенствования производственного обучения студентов колледжа при реализации компетентно-ориентированной модели обучения: научно-методическое пособие / М.А. Рябова. – Тула: ТКПТ, 2015 г. – 46 с.

131. Рябова, М.А. Теоретико-методические основы совершенствования производственного обучения студентов колледжа на основе практико-ориентированной учебно-производственной деятельности с использованием производительного труда: научно-методическое пособие / М.А. Рябова. – Тула: ТКПТ, 2015 г. – 68 с.

132. Салиманов, К.И. Выдающиеся зарубежные мыслители и педагоги о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / К.И. Салиманов // Школа и производство. – 1989. – № 2. – С. 14-20.

133. Семушина, Л.Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

134. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В. Сериков. – М.: ВГПУ 1998. – 182 с.

135. Скакун, В.А. Методика производственного обучения: учеб.-метод. пособие / В.А. Скакун. – М.: «Интеллект-Центр», 2003. – 320 с.

136. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

137. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48-57.

138. Смирнов, И.П. Социальное партнерство: что ждёт работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М.: ООО «Аспект», 2004. – 32 с.
139. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность: монография / И.П. Смирнов. – М.: УМИЦ Граф-Пресс, 2002. – 420 с.
140. Смирнов, И.П. Формирование механизма социального партнерства / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. – 2003. – №2. – С.30-31.
141. Смолин, А.С. Как проводить опытно-экспериментальную работу по педагогике // А.С. Смолин. – Одесса: Полымя, 1992. – 28 с.
142. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: «Современное слово», 2001. – 928 с.
143. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л.Е. Солянкина // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 11(91). – С. 79-85.
144. Социология труда: учебник / под ред. Н.И. Дряхлова, А.И. Кравченко, В.В. Щербины – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 368 с.
145. Среднее профессиональное образование на рубеже веков: доклад о состоянии и развитии среднего профессионального образования / под ред. П.Ф. Анисимова. – М.: Изд-во Минобраз Р. Ф., 1999. – 80 с.
146. Среднее специальное образование: сборник основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. А.А. Богданова. – М.: Высшая школа, 1970. – 768 с.
147. Суворова, Е.В. Педагогическая эффективность социального партнерства в среднем профессиональном образовании: дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Суворова. – М., 2008. – 192 с.
148. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
149. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5-ти томах /

В.А. Сухомлинский. – Киев, 1979. – 298 с.

150. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тайлор. – М.: Изд-во политической литературы, 1989. – 573 с.

151. Таланчук, Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории / Н.М. Таланчук. – М.: Педагогика, 1967. – 112 с.

152. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника / С.В. Тарасов. – СПб. : ЛОИРО, 2003. – 139 с.

153. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 19-26.

154. Темпель, Л.А. Генезис социально-производственной практики в контексте становления и развития среднего профессионального образования / Л. А. Темпель // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 52-54.

155. Тенчурина, Х. Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х годов XX века): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Х. Ш. Тенчурина. – Екатеринбург, 2002. – 42 с.

156. Ткаченко, Е.В. Современные проблемы профессионального образования в условиях рыночной экономики / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2004. – № 1 (25). – С. 70-77.

157. Ткачук, Н.В. Педагогический процесс совершенствования производственного обучения специалистов среднего звена нефтеперерабатывающей промышленности: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Ткачук. – Тольятти, 2006. – 141 с.

158. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений в 22 томах / Л.Н. Толстой. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1978. – 9900 с.

159. Травкина, Н.Н. Развитие форм практического обучения в учреждениях начального профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Травкина. – М., 2005. – 255 с.
160. Тюмасева, З.Н. Метатеория образования: монография / З.Н. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, ИЗиЭЧ, 2004. – 414 с.
161. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский, сост. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1974. – 1024 с.
162. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти томах / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – 1990 с.
163. Федотова, Л.Д. Оценка качества начального профессионального образования / Л.Д. Федотова, Е.А. Рыкова. – М.: АПО, 2000. – 54 с.
164. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова – М.: Политическая литература, 1987. – 588 с.
165. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
166. Фрейд, З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. – Книга 1; Книга 2 / З. Фрейд. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 398 с.; 427 с.
167. Хабибулин, А.Т. Методика производственного обучения студентов профессионально-педагогического колледжа на примере изготовления сложной продукции: дисс. ... канд. пед. наук / А.Т. Хабибулин. – Тольятти, 1999. – 171 с.
168. Халиуллин, И.А. Производственное обучение в базовой профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Халиуллин. – Казань, 1999. – 42 с.
169. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

170. Чапаев, Н.К. Введение в курс «Философия и история образования»: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1998. – 280 с.
171. Чучкалова, Е.И. Кластерный подход в образовательных интегративных структурах / Е.И. Чучкалова, О.Г. Мосунова // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – Вып. 1 (46). – С. 78-84.
172. Шадриков, В.Д. Психология производственного обучения (Системный подход) / В.Д. Шадриков. – Ярославль: ЯГУ, 1976. – 140 с.
173. Шапкин, В.В. Институциональная среда и образование / В.В. Шапкин, Н.В. Василенко // Академия профессионального образования. – 2005. – № 3-4. – С. 7-16.
174. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 414 с.
175. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства деятельности / Г.П. Щедровицкий // Разработка и внедрения автоматизированных систем в проектирование. – М.: Шк. культ. политики, 1975. – С. 84-85.
176. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие / А. Шелтен. – Екатеринбург: УГППУ, 1996. – 288 с.
177. Шендрик, И.Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 39-44.
178. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т.Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 545-548.
179. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика 1989. – 560 с.
180. Энгельс, Ф. Анти-Дьюринг / Ф. Энгельс. – М.: Политическая литература, 1938. – 412 с.

181. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методология проблем современной науки / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
182. Яворский, О.Е. Образовательный кластер как форма социального партнерства техникума и предприятий газовой отрасли: дисс. ... канд. пед. наук / О.Е. Яворский. – Казань, 2008. – 251 с.
183. Якуба, Ю.А. Современные методы контроля качества производственного обучения / Ю.А. Якуба. – М.: Изд. отдел НОУ ИСОМ, 2004. – 112с.
184. Якуба, Ю.А. Справочник мастера производственного обучения: учеб. пособие / Ю.А. Якуба. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
185. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
186. Ясвин, В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин ; под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.
187. Bennett, Ch.A. History of Manual and Industrial education 1870 to 1917 / Ch.A. Bennett. – Peoria, Illinois, 1937. – 566 p.
188. Cattel, R.B. Handbook for the sixteen personality factor Questionnaire (16 PF) / R.B. Cattell, H.W. Eber, M.M. Tatsuoka. – Champaign, Illinois: Institute For Personality and Ability Testing, 1970. – 206 p.
189. The Penguin English Dictionary / editor R. Alen. – L: Penguin Books Ltd, 2003. – 1654 p.
190. Runkle, J.D. The Russian System of Shop-work Instruction for Engineers and Machinists / J.D. Runkle. – Massachusetts, 1876. – 15 p.
191. Special Report of the International Exhibit at Philadelphia, 1876. – Ottawa: Government of Canada, 1877. – 189 p.
192. Schriewer, J. Theories and methods in comparative education / J. Schriewer, B. Hoimes. – Frankfurt / M., 1992. – 133 p.

АКТ

о внедрении научно-исследовательской разработки на тему
«Производительный труд как средство
практико-ориентированного обучения студентов колледжа»

Автор научно-исследовательской разработки: Рябова Марина Александровна.

Организация, внедряющая разработку: ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса».

Актуальность проблемы исследования автора объясняется необходимостью разрешения существующих противоречий:

- между нормативными требованиями к практико-ориентированной профессиональной подготовке студентов колледжей и существующей образовательной практикой их производственного обучения;

- между важностью, значимостью и необходимостью использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа и недостаточной теоретической и методической обоснованностью решения данной проблемы на основе компетентностного подхода.

Предмет внедрения

Модель, педагогические условия и методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа включающие в себя:

- обеспечение готовности мастеров производственного обучения к использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа;

- организацию развивающей практико-ориентированной образовательной среды производственного обучения колледжа;
- расширение интеграционных механизмов и форм участия социальных партнеров (работодателей) в процессе использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

Эффективность научных разработок

Модель, педагогические условия и методика использования производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа внедрены в реальную образовательную практику колледжа и доказала свою эффективность.

Срок внедрения научно-исследовательских разработок автора

Начало - 2012 год. Окончание - 2017 год.

Предложения о дальнейшем использовании разработок автора

Научно-исследовательская разработка М.А. Рябовой может быть использована в широкой образовательной практике отечественного среднего профессионального образования.

И.о. директора
ГПОУ ТО «Тульский
колледж
профессиональных технологий
и сервиса»




Д.В. Юрищева