

На правах рукописи



Федорова Ирина Романовна

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Томск – 2020

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ)

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Сартакова Елена Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ)

Официальные оппоненты:

Малкова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», кафедра организационной психологии, профессор
Шевелёва Светлана Игоревна, кандидат педагогических наук, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», отделение русского языка, доцент

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Защита состоится 30 апреля 2020 года в 12.30 час. на заседании диссертационного совета на соискание ученой степени кандидата наук Д 212.266.01 на базе ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Киевская, д. 60, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Герцена, д. 66 и на официальном сайте <http://www.tspu.edu.ru>.

Автореферат разослан « » февраля 2020 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
д-р филос. наук, доцент

С.Б. Куликов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Стремительное увеличение темпов экономического роста, внедрение прогрессивных технологий, цифровизация производственных процессов требуют от работников иного, более продвинутого уровня квалификации. Современный специалист должен критически мыслить, синтезировать, систематизировать информацию, проектировать, внедрять, активно и осознанно использовать новые методы, технологии в постоянно меняющихся условиях производства и многое другое.

Одним из социальных институтов современного общества, который играет важнейшую роль в подготовке таких кадров, становится система профессионального образования, модернизация которой будет способствовать технологическому и экономическому развитию нашего государства.

Утверждение в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» Национального проекта «Образование» (2019–2024 гг.) специальностей ТОП-50, создание центров компетенций различного уровня, проведение конкурсов, олимпиад профессионального мастерства и рабочих профессий – всё это, с одной стороны, свидетельствует в пользу резкого роста авторитета профессионального образования, а с другой – ставит перед профессиональными образовательными организациями серьёзные задачи к модернизации содержания и технологий реализации образовательных программ, в том числе в области формирования образовательных результатов.

Проведенный в марте 2018 г. экспертами Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ глобальный анализ состояния системы профессионального образования показал, что к важнейшим проблемам ее развития относятся: слабая степень технологизации образовательного процесса в условиях цифровизации образования, несформированность общероссийской системы оценки качества образования, закрытость результатов деятельности организаций профессиональных образовательных организаций, непрозрачность мониторинга этой деятельности и др. В выводах ряда исследований, проведенных ВВС, Prospects, Центра стратегических разработок, НИУ ВШЭ и др., указывается недостаточный уровень сформированности ключевых компетенций студентов системы среднего профессионального образования (далее СПО), что ставит перед профессиональными образовательными организациями (далее ПОО) серьёзные требования к модернизации содержания и технологий реализации образовательных программ, в том числе в области формирования образовательных результатов, в частности, общих компетенций как совокупности социально-личностных качеств личности выпускника, обеспечивающих осуществление профессиональной деятельности на определённом квалификационном уровне.

Несмотря на достаточную представленность литературы по проблематике развития общих компетенций у студентов высшего и среднего профессионального образования, вопросы, связанные с содержанием общих компетенций как потенциальных личностных характеристик будущего специалиста среднего звена, способами их формирования, диагностики, проектирования соответствующих

диагностических средств с целью организации квалиметрического сопровождения данного процесса, до сих пор остаются дискуссионными.

Степень разработанности проблемы исследования. Анализ научных исследований позволяет утверждать, что педагогическая наука всегда старалась отвечать запросам практики в области формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.

В процессе исследования формирования общих компетенций обучающихся учёными анализируется их многокомпонентный состав (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, Н. В. Шестакова); обсуждаются вопросы их формирования и оценки в условиях высшего (В. А. Адольф, А. А. Вербицкий, Н. Ф. Ефремова, М. Г. Минин, Ю. Г. Татур, А. А. Хуторской и др.) и среднего (Ю. С. Бордовская, Е. Ю. Голохвастова, Г. Б. Голуб, Г. В. Куракова, Н. Б. Лумбунова, О. А. Тимофеева, В. Б. Цыренова, Г. В. Ярочкина) профессионального образования, что позволило сделать выводы о наличии ряда механизмов и моделей формирования общих компетенций. Внимание ученых было сосредоточено, как правило, на частных аспектах, таких как формирование общих компетенций, например, в рамках экологического воспитания, конкретной категории обучающихся, конкретных способов (кейс-метод) либо с использованием ряда организационно-педагогических условий.

Анализ трудов С.Ю. Бордовской, Н. А. Куторго, О. Е. Пермякова, О. Е. Станулевич позволяет констатировать тот факт, что при формировании и оценивании качества подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций преобладает диагностирование уровня сформированности когнитивной и в меньшей степени деятельностной составляющих общих компетенций. При этом используются традиционные для знаниевой модели обучения контрольно-измерительные материалы. В то же время структура общих компетенций представлена еще и ценностно-смысловой компонентой, что предполагает организацию мотивации к профессиональной деятельности, становление соответствующей системы ценностей и др. Соответственно, и формирование, и диагностика таких образовательных результатов, согласно В. П. Беспалько, не может осуществляться традиционными способами в силу собственной специфики, что вызывает потребность в поиске новых механизмов их развития.

Видится, что одним из таких механизмов является учебная задача. Раскрытию понимания её сущности способствовали труды Д. Б. Эльконина, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова и других учёных. Возможности эффективного применения учебных задач в сфере профессионального образования в 70-х – 90-х гг. XX в. обосновывали многие исследователи (Г. А. Балл, И. А. Зимняя, Т. П. Ильевич, Т. В. Кудрявцев, М. Г. Минин, А. М. Новиков, В. В. Сериков, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицына и др.). В более поздних работах Т. Ю. Дюминой, А. А. Максютин, М. В. Шингаревой были разработаны механизмы проектирования учебных задач. В 90-е гг. XX в. в педагогической науке появился ряд частных методик использования учебных задач в освоении содержания общего образования (А. В. Буслаев, А. А. Веряев, И. А. Дельцова, М. В. Дербуш, О. Б. Епишева, Е. Н. Перевощикова, С. И. Поздеева и др.).

Сегодня исследователи все чаще обращаются к учебным задачам как

возможному средству формирования ОК, а также полноценной диагностики уровня сформированности компетенций личностного развития (А. А. Бершадский, Г. И. Бухарова, А. А. Вербицкий, В. В. Гузеев, А. М. Новиков, Е. А. Румбешта, З. А. Скрипко, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына и др.). При этом большая часть этих трудов посвящена сфере высшего профессионального образования, но в гораздо меньшей степени они затрагивают сферу СПО (Д. А. Махотин, О. А. Темнятина, С. А. Утемов.)

Анализ работ Г. И. Бухаровой, А. Б. Бершадского, В. В. Гузеева, А. П. Тряпицыной и др. позволяет утверждать о том, что учебные задачи могут выступать комплексным механизмом формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций. Являясь самодостаточным инструментом, задачи: способствуют конкретизации планируемых результатов обучения как необходимого и достаточного условия достижения образовательных целей, мотивации обучающегося в процессе решения задачи, организации его деятельности по формированию ОК и их диагностике; поддерживают междисциплинарные связи при использовании в задачных системах содержания образования различных дисциплин.

Соответственно, актуальность исследования обусловлена потребностью изучения учебных задач как комплексного средства, позволяющего целостно осуществлять формирование когнитивного, деятельностного и ценностно-смыслового компонентов общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.

Анализ современных исследований по проблемам среднего профессионального образования, а также изучение результатов деятельности профессиональных образовательных организаций позволили выявить ряд **противоречий между:**

- потребностью формирующейся информационной экономики в конкурентоспособных специалистах среднего звена и низкой степенью научного обоснования процесса формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций;

- нормативными требованиями к уровню подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций и преобладанием традиционных подходов к разработке и использованию механизмов формирования современных образовательных результатов у будущих специалистов среднего звена;

- потребностью в формировании общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций и недостаточной представленностью разработанных способов их развития средствами учебных задач.

В связи с выявленными противоречиями **научная задача исследования** заключается в определении и обосновании содержания процесса формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач, что обусловило выбор темы диссертационного исследования «Формирование общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач».

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать, экспериментально проверить модель формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач.

Объект исследования: организация образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях.

Предмет исследования: содержание, способы формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач.

Гипотеза исследования. Формирование общих компетенций студентов профессиональных организаций будет более результативным, если:

- определены и обоснованы особенности формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций;
- выявлены предпосылки проектирования учебных задач как средства формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций;
- обоснованы этапы становления представлений о категории «учебная задача», содержание, признаки учебных задач как средства формирования общих компетенций обучающихся;
- разработана и апробирована модель формирования общих компетенций будущих специалистов среднего звена средствами учебных задач.

Соответственно цели и предмету исследования были определены **задачи** исследования:

1. Установить и обосновать особенности формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.
2. Выявить предпосылки использования учебных задач как средства формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.
3. Определить и обосновать содержание понятия учебной задачи как средства формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.
4. Разработать и апробировать модель формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач.

Теоретическо-методологической основой исследования являются: *теории деятельности и деятельностного подхода* (М. Я. Басов, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.); *теория системно-деятельностного подхода* (А. Г. Асмолов, Э. В. Ильенков, Г. С. Костюк, В. П. Сухов и др.); *теории системного подхода* (В. П. Беспалько, А. И. Уемов, Ю. А. Урманцев и др.); *теории поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин, О. Я. Кабанова, Н. Ф. Талызина и др.); *теории развития познавательной деятельности* Ж. Пиаже; *таксономии целей обучения* (М. Е. Бершадский, Б. Блум, О. Е. Лебедев, В. П. Симонов, Д. Толлингерова и др.); *теории компетентностного подхода* (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.); *теории учебных задач* (Г. А. Балл, Е. И. Машбиц, М. Н. Скаткин, Д. Толлингерова, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.); *теории проектирования учебных задач* (Т. Ю. Дюмина, И. А. Колесникова, А. А. Максютин, Е. И. Машбиц, Л. М. Фридман и др.).

Методы исследования: общетеоретические (анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме; анализ,

обобщение, классификация, сравнение, систематизация, проектирование и моделирование); эмпирические (опросные методы, опытно-экспериментальная работа; прямое и косвенное педагогическое наблюдение). Статистическая обработка данных выполнена с помощью пакета программ для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 22. Были использованы критерии: U-критерий Манна – Уитни – статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно; *t*-критерий Стьюдента – критерий различий для связанных выборок.

База исследования. Опытнo-экспериментальной базой исследования являлось Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Томский аграрный колледж» (ОГБПОУ «ТАК»). В исследовании приняли участие 151 обучающийся данного колледжа.

Основные этапы исследования. Исследовательская работа осуществлялась в период с 2012 по 2019 г. в три этапа.

Первый этап (2012 г.) – аналитический: анализ психологической, педагогической и методической литературы, отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования; нормативной и учебно-программной документации в рамках ФГОС-3, в том числе содержания рабочих программ специальностей «Ветеринария» (36.02.01), «Механизация сельского хозяйства» (35.02.07), «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» (13.02.11); учебников, учебных пособий, сборников задач, рекомендуемых к применению в системе СПО в рамках ФГОС-3; определены тема, цель, предмет, объект, задачи, сформулирована гипотеза.

Второй этап (2012–2018 гг.) – опытно-экспериментальный: организация в условиях образовательного процесса опытно-экспериментальной работы по формированию у студентов Томского аграрного колледжа общих компетенций средствами учебных задач (на примере учебной дисциплины «Немецкий язык»). Разработаны учебные задачи для текущей и промежуточной аттестаций, а также методические рекомендации по их применению, проведена серия семинаров по распространению данного опыта среди преподавателей различных учебных и специальных дисциплин в ОГБПОУ «ТАК» и ОГБПОУ «ТомИнтех».

Третий этап (2018–2019 гг.) – обобщающий: обобщение и систематизация результатов исследования, формулировка выводов, заключение, оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна результатов исследования:

1. Выявлены и обоснованы особенности формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций в условиях внедрения федеральных образовательных стандартов.

2. Представлены историко-педагогические этапы становления категории «учебная задача».

3. Научно обоснованы особенности учебной задачи для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций: возможность одновременного достижения различных образовательных результатов, включая и многоструктурные компоненты; целесообразность организации совместной учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса; управляемость и при достижении ранее

запланированного конкретного результата, и при проявлении новых результатов совместной деятельности (правил, закономерностей, ценностей и др.)

4. Разработана модель формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач, отличительными характеристиками которой являются целостность, открытость, вариативность, совокупность взаимосвязанных структурных компонентов (концептуально-целевого, содержательного, технологического и результативно-оценочного).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- расширены научно-педагогические представления о понятии общих компетенций будущих специалистов среднего звена за счет систематизации их сущностных характеристик (рефлексивности, дуальности, интегративности, диагностичности, визуализируемости, устойчивости, способности к совершенствованию в процессе жизнедеятельности и др.); введена в научный оборот трактовка понятия «формирование общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций» как целостного процесса взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на развитие базовых характеристик личности, определяющих способности данного профессионала к трансформации своего опыта для решения нестандартных (жизненных, социальных, профессиональных и др.) задач;

- установлена совокупность требований к проектированию учебных задач и их систем: принципы (достижение и ближайших, и отдаленных учебных целей; определение функций для каждой отдельной задачи; включение задач на рефлексию и пр.), правила (однотипности; сценария; разнообразия по форме, содержанию и способу решения; противопоставления; однозначности формулировки; актуальности);

- представлены в качестве предпосылок проектирования учебных задач закономерности когнитивного развития личности, ведущее положение о поэтапном формировании умственных действий, таксономии целей обучения, теории учебных задач;

- установлены классификационные основания для проектирования учебных задач по типу деятельности обучающегося (репродуктивных, частично-поисковых и продуктивных (проблемных) для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные в ходе исследования учебно-методические материалы можно использовать в процессе формирования общих компетенций студентов (в том числе в рамках преподавания иностранного языка) в сфере укрупненных групп специальностей профессионального образования (далее – УГС ПО) 35.00.00 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство».

Методические рекомендации «Видеосюжет как основа формирования ОК-3 студентов профессиональных образовательных организаций», «Учебно-методический комплекс для диагностики общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций» специальности 36.02.01 «Ветеринария», «Сборник учебных задач для формирования и диагностики общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций УГС

ПО 35.00.00 (технические специальности)» представляют практическую ценность для преподавателей гуманитарных дисциплин, ставящих задачи формирования общих компетенций и их диагностики.

Значимость данного исследования состоит также в том, что его результаты носят универсальный характер и могут быть использованы при проектировании учебных задач и их систем с целью формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций не только на занятиях по немецкому языку, но и в рамках других дисциплин.

Материалы данного исследования могут быть использованы при организации семинарских занятий для педагогов профессиональных образовательных организаций по распространению опыта применения учебных задач в образовательном процессе в целях повышения качества их образовательной, научно-методической, практикопреобразующей деятельности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Ведущие характеристики общих компетенций: рефлексивность, дуальность, интегративность, диагностичность, визуализируемость, устойчивость, способность к совершенствованию в процессе жизнедеятельности.

Особенности формирования общих компетенций студентов ПОО: многокомпонентность целеполагания процесса формирования общих компетенций; неоднозначность описания предполагаемых результатов в процессе целеполагания при формировании общих компетенций; многоэтапность, долгосрочность процесса формирования ОК студентов ПОО; потребность в использовании комплексных механизмов диагностики общих компетенций студентов ПОО.

2. Теоретические предпосылки проектирования и использования учебных задач для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций: закономерности когнитивного развития личности (трансформация субъекта на всех этапах познания в ходе его последовательных действий по преобразованию объекта); ведущие положения о поэтапном формировании умственных действий как научной основы управляемого обучения и эффективного усвоения знаний; основные тезисы таксономии целей обучения; ведущие основания теории учебных задач, позволяющие создать научную основу управляемого обучения и эффективного усвоения знаний в процессе диалогового взаимодействия.

Становление категории «учебная задача» осуществлялось в ходе следующих историко-педагогических этапов: I) середина XIX в. – 20-е гг. XX в. – формирование историко-педагогических предпосылок для возникновения теорий деятельности и учебных задач. II) 20-е – 50-е гг. XX в. – теоретическое обоснование и закрепление категории «задача» в психолого-педагогических исследованиях. III) 60-е – 80-е гг. XX в. – разработка теории учебных задач. IV) 90-е гг. XX в. – по настоящее время – теоретическое обоснование систематик учебных задач и механизмов их использования в компетентностно ориентированном образовательном процессе.

3. Учебная задача для формирования общих компетенций студентов ПОО есть совокупность трёхуровневых заданий, позволяющих целостно формировать общие компетенции (когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты)

студентов профессиональных образовательных организаций на различных этапах учебной деятельности.

Особенности учебной задачи для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций: возможность одновременного достижения различных образовательных результатов, включая и многоструктурные компоненты; целесообразность организации совместной учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса; управляемость и при достижении ранее запланированного конкретного результата, и при проявлении новых результатов совместной деятельности (правил, закономерностей, ценностей и др.).

Учебные задачи для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций могут быть классифицированы по основанию «тип деятельности обучающегося» как репродуктивные, частично-поисковые, продуктивные учебные задачи.

4. Модель формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач включает следующие компоненты:

Концептуально-целевой компонент представлен принципами целостной взаимосвязи элементов в процессе использования учебных задач, структурирования учебной информации, формирования профессионально значимых ценностей, принятия решения на основе полученного опыта в соответствии с ведущими идеями системно-деятельностного, компетентностного подходов.

Содержательный компонент предполагает процесс проектирования учебных задач и их систем для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций на основе совокупности принципов (достижение и ближайших, и отдалённых учебных целей, определение функций для каждой отдельной задачи, включение задач на рефлексию и пр.), правил (однотипности, разнообразия по форме, содержанию и способу решения, противопоставления, однозначности формулировки, актуальности), а также признаков системы (целостность, иерархичность, структуризация, множественность, собственно системность, ориентация на планируемые результаты, перспективность, дидактическая полнота, единый контекст).

Процесс проектирования учебных задач опирается на следующий алгоритм деятельности педагога: поисково-аналитическая фаза (анализ возможностей и условий для применения учебных задач, включая выделение диагностируемых средствами учебных задач ОК и их декомпозицию); фаза целеполагания (постановка целей и задач; стартовая диагностика; анализ предыдущей деятельности студентов; оценка текущего состояния сформированности ОК; определение состава действий по потенциальному использованию задач в учебном процессе; разработка критериев оценки сформированных результатов); проектировочная фаза (определение задачного контекста; разработка заданий; объединение их в единую комплексную задачу на основании принципов уровневости; объединение в единой системе когнитивных, деятельностных и ценностно-смысловых задач; апробация их эффективности на отдельной группе

преподавателей или студентов; по необходимости коррекция; разработка рекомендаций по использованию задач и их систем).

Технологический компонент представляет совокупность связанных между собой последовательных этапов проектирования и реализации систем учебных занятий по постановке и решению задач, обуславливает содержание моделируемого процесса в зависимости от направлений и этапов работы, условий его эффективности, а также реализуемых в деятельности принципов.

Результативно-оценочный блок модели определяет совокупность критериев диагностики сформированности общих компетенций будущих специалистов среднего звена: когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой (уровни сформированности: низкий, средний и высокий).

Обоснованность и достоверность результатов и выводов исследования обеспечены опорой на теоретико-методологическую базу исследования; сочетанием методов исследования, соответствующих цели, задачам, объекту и предмету исследования; объективными данными опытно-экспериментальной работы, полученными в ходе апробации и внедрения результатов исследования; преимуществом результатов на различных этапах исследования, а также непротиворечивостью выводов.

Апробация и внедрение результатов осуществлялись путем проведения экспертизы промежуточных гипотез, а также выводов и рекомендаций по результатам работы. Результаты и основные положения исследования были представлены на заседаниях кафедры педагогики и психологии образования ТГПУ, а также в докладах на научно-практических конференциях различного уровня, в том числе: международных (Международная научно-методическая конференция «Иностранный язык в контексте проблем профессионального образования», Томск, 2012 г.; Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования», Уфа, 2017 г.; IX Международные научные чтения памяти В.В. Петрова, Москва, 2017 г.; XI Международная научно-практическая конференция «Фундаментальные и прикладные науки сегодня», Москва, 2017 г.; Международная научно-методическая конференция «Среднее профессиональное образование: образование для будущего», Гете-Институт, Москва, 2019 г. и др.), всероссийских (Всероссийская научно-методическая конференция в рамках Германо-Российского форума для выпускников германских программ «Сибирская специфика прогресса: Образование–Наука–Карьера, Красноярск, 2016 г.; Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Современные тенденции языкового образования», Томск, 2016 г. и др.).

Результаты диссертационного исследования (программы курсов, учебно-методические материалы, методические рекомендации) внедрены в практику деятельности профессиональных образовательных организаций Томской области. Опытное-экспериментальное исследование осуществлялось в рамках проектов Гете-Института в Москве.

Личный вклад диссертанта заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации модели формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач, определении соответствующих показателей и критериев с целью проверки

эффективности разработанной модели, организации и проведении опытно-экспериментальной работы на всех представленных в диссертации этапах исследования.

Структура диссертации определена целью и логикой исследования. Она состоит из введения, двух глав, теоретических выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Диссертация содержит 24 таблицу и 13 приложений. Список литературы представлен 228 источниками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы данного исследования, определены его цель, объект, предмет, задачи, сформулирована гипотеза, представлена теоретико-методологическая основа исследования, а также выделены его этапы и методы, раскрыты его теоретическая, практическая значимость, научная новизна, определены выносимые на защиту основные положения, представлены сведения об апробации и внедрении результатов.

В первой главе **«Теоретические аспекты формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач»** решены задачи исследования, связанные с анализом особенностей формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций в условиях модернизации образования, становления в педагогической науке дидактической категории «учебная задача», специфики процесса проектирования учебных задач с учетом выделенных методологических и теоретических оснований, а также с характеристикой представленной модели формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач.

В работе установлено, что в теории и практике реализации компетентностных образовательных программ в ПОО актуальной проблемой является формирование общих компетенций студентов. Это обусловило необходимость систематизировать ряд ведущих идей о развитии общих компетенций (далее ОК) студентов ПОО. В первую очередь это касается вопроса соотношения понятий «компетентность» и «компетенция». Мы разделяем точки зрения И. А. Зимней, Э. Ф. Зеера, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова, которые: под компетентностью понимают совокупность общечеловеческих и профессиональных качеств личности, сформированных и формируемых ею далее в процессе профессиональной деятельности и позволяющих ей успешно решать профессиональные задачи; компетенция же выступает как результат овладения конкретным содержанием образовательного процесса, которые человек может применить в целях личностного и профессионального развития.

Историко-педагогический анализ работ В. И. Байденко, Е. Ю. Голохвастовой, Г. В. Кураковой, О. В. Темняткиной и др. позволяет утверждать:

1) общие компетенции есть потенциальные способности будущего специалиста среднего звена к дальнейшему применению знаний, умений, установок в процессе социально-личностной адаптации и последующей профессиональной самореализации в различных сферах жизнедеятельности;

2) содержание ОК представлено: когнитивным (теоретические знания об общих и отличительных аспектах будущей специальности); деятельностным (применение на практике теоретических знаний, владение конкретными способами деятельности, включая способность профессионально мыслить, проявлять профессиональную активность и включаться в практическую деятельность, брать на себя ответственность за принятое решение в стандартных и нестандартных ситуациях, сознательно ставить и добиваться решения профессиональных задач); ценностно-смысловым компонентами (установки, способности, мотивация к достижениям, учебной деятельности, рефлексивное отношение к себе и к окружающему миру и др.);

3) ведущими характеристиками ОК являются: дуальность, уровневость, многокомпонентность, рефлексивность, интегративность, диагностичность, визуализируемость, устойчивость, способность к совершенствованию;

4) существует совокупность подходов, моделей, технологий, методик формирования общих компетенций студентов ПОО, однако целостного представления о данном феномене пока не сложилось.

Соответственно, формирование общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций есть целостный процесс взаимодействия педагога и обучающегося, направленный на развитие базовых характеристик личности, связанных с его конкурентоспособностью в области профессиональной деятельности, определяющих способности данного профессионала к трансформации своего опыта для решения нестандартных (жизненных, социальных, профессиональных и др.) задач.

Особенности формирования общих компетенций студентов ПОО определяются: многокомпонентностью целеполагания процесса формирования общих компетенций; неоднозначностью описания предполагаемых результатов в процессе целеполагания при формировании общих компетенций; многоэтапностью, долгосрочностью процесса формирования ОК студентов ПОО; потребностью в использовании комплексных механизмов диагностики общих компетенций студентов ПОО.

Одним из теоретических оснований представленных особенностей формирования ОК студентов является метод декомпозиции (В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, А. Б. Клевцова, А. Н. Новиков и др.). Его ведущие принципы позволили обосновать процесс использования учебных задач для становления ОК у обучающихся ПОО: *однозначная, корректная формулировка цели; ориентированность цели на конечный продукт; учет особенностей и потребностей «пользователей»*; *соответствие характеристикам конкретности, измеримости, уровневости, контролируемости, достижимости, значимости, ограниченности по времени; рассмотрение в качестве системы не только материальные объекты, но и процессы, явления, понятия; расчленение системы на подсистемы только по одному, постоянному для всех уровней, признаку; выделение всех значимых для оценки элементов и др.* Следовательно, декомпозируемыми элементами ОК, то есть их «подсистемами» становятся три компонента: когнитивный (знать), деятельностный (уметь) и ценностно-смысловой (обладать ценностями, осознавать).

В настоящее время разработана совокупность способов формирования ОК

обучающихся¹, которые можно условно подразделить на три группы: с точки зрения предметного характера данного процесса (средствами изучаемой дисциплины либо приобретаемой специальности); в рамках какой-либо организации (студенческие и волонтерские клубы, спортивные кружки и др.); в условиях организации определенного вида деятельности (лабораторной, самостоятельной, проектной, исследовательской работ, деловых игр, дебатов, учебной практики и пр.). Не все используемые средства формирования ОК действительно результативны, поскольку не каждое соответствует их особенностям (направленности на организацию конкретных видов деятельности студентов, возможности организации комплексного формирования общих компетенций и др.). Особое место занимают такие средства формирования, которые могут выступать и как механизмы уровня сформированности данных результатов. К числу таких средств причисляют тесты, анкеты, опросники, беседы, дискуссии, дебаты, ролевые игры, специальные методики наблюдения, эксперимент и пр.

В последнее десятилетие целый ряд авторитетных ученых предлагает рассматривать в качестве такого средства учебные задачи (М. Е. Бершадский, Г. Д. Бухарова, В. В. Давыдов, В. В. Гузеев, А. Н. Новиков, Д. Б. Эльконин). Образовательный процесс трактуется ими как последовательное решение учебных задач. Интегративность учебной задачи и ее способность выполнять формирующую и диагностическую роли позволяют отнести ее к основному элементу образовательной программы (А. П. Тряпицына). Учебные задачи способны операционально ставить цели, позволяя декомпозировать планируемые результаты обучения (А. Б. Бершадский, В. В. Гузеев), а также обладают организующей функцией, преобразуя в процессе обучения психические функции и процессы обучающегося в психологическую систему деятельности (Г. А. Суворова).

На основании историко-педагогического анализа выделены историко-педагогические этапы формирования дидактической категории «учебная задача»: I. Середина XIX в. – 20-е гг. XX в. – формирование историко-педагогических предпосылок для возникновения теорий деятельности и учебных задач. На этом этапе осуществлялось обоснование В. П. Вахтеровым Л. Н. Толстым, Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинским и др. важнейших дидактических принципов, сохранивших актуальность при проектировании в условиях современного образования. II. 20-е – 50-е гг. XX в. – теоретическое обоснование и закрепление категории «задача» в психолого-педагогических исследованиях. На этом этапе в психолого-педагогических исследованиях Л. С. Выготского, М. Я. Басова, С. Л. Рубинштейна был описан феномен задачи, шел процесс изучения особенностей алгоритма ее решения, обоснования важности использования нестандартных задач, а также учета мотивационного аспекта и специфики вербального представления задач. III. 60-е – 80-е гг. XX в. – разработка теории учебных задач. Этот период был связан с распространением задачного подхода в

¹ В 2010–2019 гг. было опубликовано около полутора тысяч статей по данной тематике (www.elibrary.ru).

разных образовательных сферах, обоснованием содержания учебной задачи (термин предложен Д. Б. Эльконин) как самостоятельной дидактической категории; разработкой А. В. Брушлинским, Е. Н. Кабановой-Меллер, Г. С. Костюком, Н. А. Менчинской и др. теоретико-методологического фундамента учебных задач; экспериментальным подтверждением поискового, творческого характера процесса их решения; теоретическим обоснованием необходимости их применения в профобразовании. IV. 90-е гг. XX в. – по настоящее время – теоретическое обоснование систематики учебных задач и механизмов их использования в компетентно ориентированном образовательном процессе, конструирование учебных задач различных типов учеными В. И. Андреевым, А. Б. Воронцовым, И. А. Зимней, А. М. Новиковым, В. В. Сериковым, А. П. Тряпицыной, И. А. Чумаковой и др.

В работе констатируется специфика понятий «*учебная задача*» и «*учебное задание*», при этом указывается (И. Лингарт, Д. Б. Эльконин): учебное задание есть совокупность объективных компонентов учебной задачи (условие, характеристика объектов задачи и отношений между ними, предметная часть, указание на способы и средства решения), ориентирующих обучающегося в дифференцированной по уровню сложности деятельности в ходе решения учебных задач; учебная задача направлена на формирование многоструктурных образовательных результатов (в частности, компетенции) при вовлечении обучающихся в активную, разнообразную учебную деятельность, предполагающую взаимодействие преподавателя и студента на каждом этапе учебного занятия, вызывающую преобразование свойств, условий, объектов, действительности, самого субъекта, т. е., обучающегося, в ходе ее решения.

Соответственно, учебные задачи, направленные на формирование общих компетенций студентов ПОО, есть совокупность способов деятельности, направляющая обучающихся в процессе овладения ими многоуровневыми результатами образовательного процесса в целях личностного и профессионального развития. Содержание учебной задачи, направленной на формирование ОК студентов, можно рассматривать как систему, включающую совокупность объективных (непосредственно *задание*, а также *критерии* с целью оценки соответствия результата решения учебной задачи разработанным требованиям) и субъективных (*требование*, включающее противоречие, которое необходимо разрешить, а также *операции*, осуществляемые в ходе решения) компонентов.

Изучение *теорий учебных задач* позволило выделить три группы их классификаций: *по виду активности педагога* (классификации на основании целей в процессе обучения), *по виду активности обучающегося* (классификации на основании уровня участия творческой активности и формы предъявления результата), *по виду представления учебной задачи* (классификации на основании языка и полноты предоставления условий). На их основании была разработана классификация учебных задач для формирования ОК студентов ПОО (основание – *виды деятельности обучающихся*): репродуктивные, частично-поисковые, продуктивные учебные задачи.

В процессе исследования была разработана модель формирования ОК студентов ПОО средствами учебных задач. Соответственно, структура нашей модели включают следующие компоненты (рис. 1).

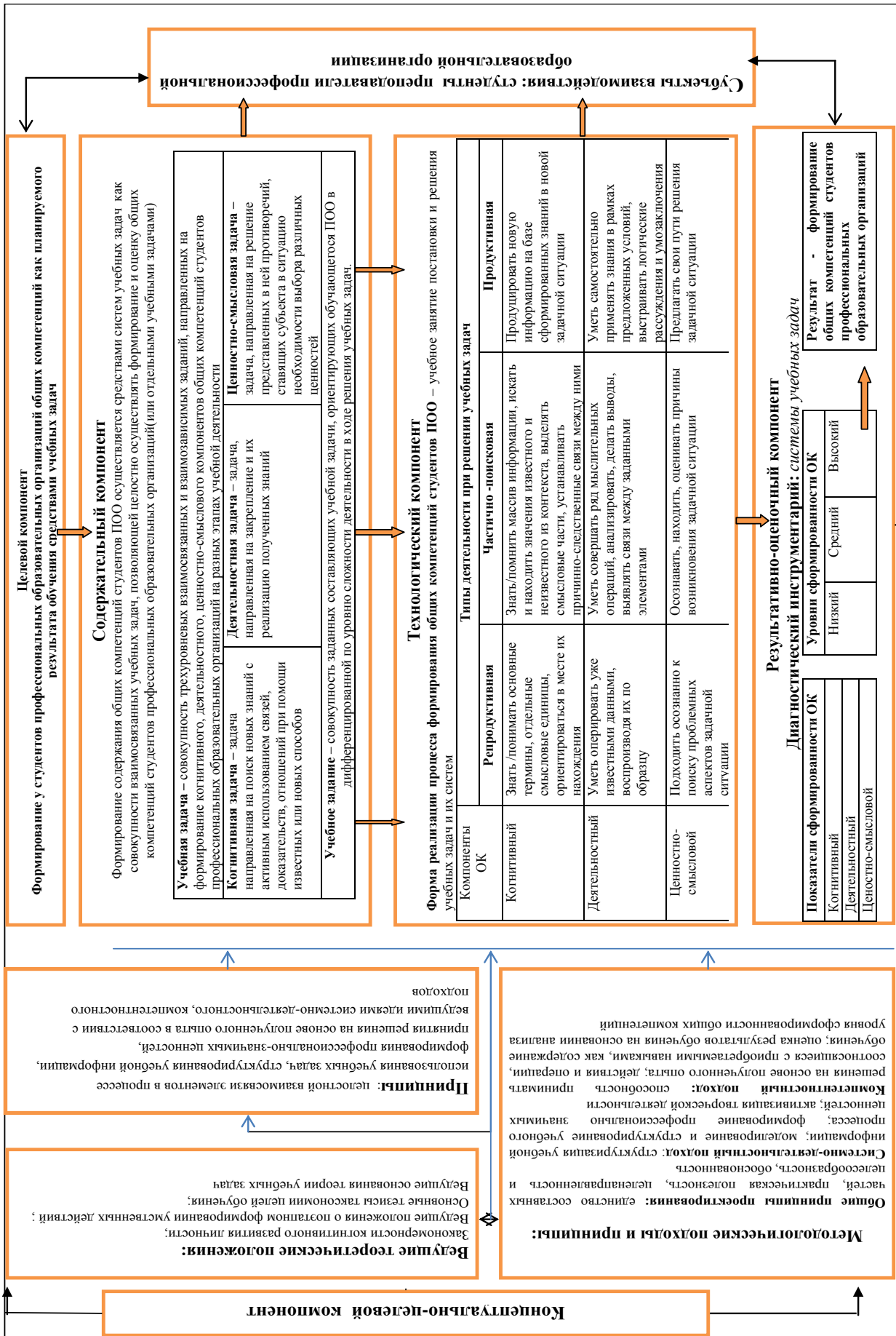


Рисунок 1 – Модель формирования общих компетенций студентов ПОО средствами учебных задач

Концептуально-целевой компонент представлен принципами целостной взаимосвязи элементов в процессе использования учебных задач, структурирования учебной информации, формирования профессионально значимых ценностей, принятия решения на основе полученного опыта в соответствии с идеями системно-деятельностного, компетентностного подходов.

Содержательный компонент предполагает процесс проектирования учебных задач и их систем для формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций на основе совокупности принципов (достижение и ближайших, и отдалённых учебных целей, определение функций для каждой отдельной задачи, включение задач на рефлексию и пр.), правил (однотипности, разнообразия по форме, содержанию и способу решения, противопоставления, однозначности формулировки, актуальности), а также признаков системы (целостность, иерархичность, структуризация, множественность, ориентация на планируемые результаты, перспективность, дидактическая полнота, единый контекст и др.).

В ходе исследования сделан вывод, что отдельные учебные задачи целесообразно применять с целью текущего контроля. Однако «полная реализация замысла педагога и достижение ближайших и отдаленных целей учебной деятельности возможны лишь при применении задачных систем» (Е. И. Машбиц), которые эффективно работают на рубежных диагностических этапах (этапах стартовой, промежуточной и итоговой диагностики). К системе учебных задач мы относим совокупность взаимосвязанных учебных задач, позволяющих целостно осуществлять диагностику уровня сформированности когнитивного, деятельностного и ценностно-смыслового компонентов студентов СПО на различных этапах контроля. Их отличительными свойствами являются: соответствие основным характеристикам системы (целостность, иерархичность, структуризация, множественность, собственно системность); ориентация на планируемые результаты освоения образовательных программ; перспективность как потенциальная возможность дальнейшего повышения уровня развития теоретического мышления; дидактическая полнота, предполагающая реализацию задачных функций.

В исследовании был предложен алгоритм процесса проектирования учебных задач как последовательность трех этапов деятельности педагога: *первый и второй этапы* соответствуют уровню теоретической деятельности, когда на основании поиска и анализа конкретизируются будущие действия, помогающие определить средства, формы, особенности деятельности по проектированию, а также создается среда для реализации данного замысла, *третий этап* реализуется на уровне практической деятельности и ведет к практической реализации замысла педагога.

Технологический компонент представляет совокупность связанных между собой последовательных этапов проектирования и реализации систем учебных занятий по постановке и решению задач, обуславливает содержание моделируемого процесса в зависимости от направлений и этапов работы, условий его эффективности, а также реализуемых в деятельности принципов.

Первый этап – поисково-аналитический: изучение условий, возможностей и целесообразности применения учебных задач и их систем в рамках

текущей/промежуточной диагностики уровня сформированности ОК (анализ содержания нормативной и учебно-программной документации соответствующих специальности и дисциплины; выделение на этом основании ОК и их компонентов, подлежащих диагностике средствами учебных задач; декомпозиция компонентов выделенных ОК; поиск и отбор учебного материала).

Второй этап – целеполагающий: выявление и постановка целей и задач, которые предполагается решать посредством учебных задач (оценка текущей сформированности компонентов ОК; определение целей и конкретизация результата в виде формируемых ОК и их компонентов с учетом стартовой диагностики, а также программных требований; определение содержания деятельности по применению учебных задач; разработка критериев оценивания).

Третий этап – собственно проектировочный: выбор контекста (текста, видеосюжета и др.), на базе которого проектируются учебные задачи; их разработка для каждого из компонентов ОК на основании выделенных критериев проектирования; проверка эффективности функционирования отдельных учебных задач на группе педагогов или студентов; объединение их в систему на основании необходимых теоретических и методологических оснований, с учетом принципов проектирования; внешнее оформление системы (формулировка, инструктаж, дополнительные вопросы, комментарии и пр.); разработка и реализация методических рекомендаций.

Результативно-оценочный блок модели определяет совокупность критериев диагностики сформированности общих компетенций будущих специалистов среднего звена: когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой (уровни сформированности: низкий, средний и высокий). Диагностическим инструментарием являются системы учебных задач. Каждая из систем состоит из трёх учебных задач, направленных на диагностику сформированности всех трех компонентов ОК. В свою очередь, каждая из этих задач представлена трехуровневыми заданиями, разработанными согласно выбранной нами классификации по виду деятельности обучающегося – это задания репродуктивного, частично-поискового и продуктивного уровней.

Вторая глава **«Опытно-экспериментальная работа по диагностике уровня сформированности общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач»** содержит результаты эксперимента, проводимого в 2012–2018 гг. с целью проверки эффективности учебных задач как средства формирования ОК обучающихся ОГБПОУ «Томский аграрный колледж». Эксперимент осуществлялся средствами учебной дисциплины «Немецкий язык». В период проведения исследования учебные задачи как и их системы были результативно использованы педагогами ПОО в рамках других дисциплин. В эксперименте принял участие 151 обучающийся. Количество студентов экспериментальных групп (ЭГ) составило 96 человек, количество студентов контрольных групп (КГ) – 55. Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе выделено содержание формируемых ОК (ОК-1, ОК-2, ОК-3), разработаны критерии и показатели оценки уровней их сформированности у первокурсников согласно научно обоснованной и экспериментально подтвержденной универсальной шкале оценки образовательных

достижений, предложенной ФИРО. Когнитивный и деятельностный компоненты оценивались по традиционным критериям – от двух (допороговый) до пяти (низкий, средний, высокий уровни) баллов. Диагностика же ценностно-смыслового компонента предполагает определение степени развития мышления обучающегося, *большая* степень новизны и нестандартности в предлагаемом ответе предполагает более высокий балл.

На этом же этапе была проведена стартовая диагностика ОК у студентов, определен первоначальный уровень их сформированности, выделены экспериментальные и контрольные группы студентов на основании принципов однородности и валидности. В ходе стартовой диагностики зафиксировано преобладание низкого уровня сформированности у первокурсников всех трех компонентов ОК-1, ОК-2 и ОК-3, нередко граничащего со значением допорогового уровня. На основании анализа результатов диагностики (таблица 1), сформулированы положения по поводу изменения значений по окончании эксперимента, а именно: минимизация значений допорогового, снижение значений низкого, повышение значений среднего, появление значений высокого уровней.

На формирующем этапе исследования была проведена экспериментальная апробация разработанной модели. На этом этапе создан комплекс учебно-методических материалов, в том числе разработаны учебные задачи и их системы по основным темам и разделам курса учебной дисциплины «Немецкий язык», отобраны темы и разделы, рекомендованные к изучению данными документами и содержательно представляющие интерес для студентов с точки зрения их жизненного/профессионального опыта, отобран/разработан дидактический материал для регулярного применения на различных этапах учебных занятий с целью активизации когнитивной, деятельностной и ценностно-смысловой сфер обучающихся, созданы условия для формирования культуры учебной деятельности по решению учебных задач и их систем. На этом же этапе проанализированы особенности деятельности педагога и обучающихся по формированию ОК средствами учебных задач с учётом содержания каждой из ОК с целью дальнейшего планирования и организации формирующего эксперимента. Неотъемлемым элементом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стали учебные занятия постановки и решения учебных задач, содержание которых представлено в работе.

Важно отметить, что текущая диагностика у студентов КГ включала лишь элементы задачных систем на когнитивный и деятельностный компоненты, в то время как промежуточный контроль диагностировал сформированность у них всех трех компонентов ОК. Деятельность студентов ЭГ в ходе как текущего, так и промежуточного контроля включала учебные задачи на диагностику всех трех компонентов ОК.

Данный этап включает также анализ и коррекцию результатов данного этапа эксперимента. По всем трем ОК зафиксирована в ЭГ положительная динамика, выразившаяся в стабильном (за редкими исключениями) приросте значений компонентов на уровне конца второго – начала третьего курса обучения (с четвертой-пятой систем учебных задач). Значения приближаются в целом к среднему, реже – к высоким уровням сформированности. Это доказывает, что спроектированные учебные задачи носят формирующий характер.

Контрольный этап представляет собой анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Его важным элементом стала итоговая диагностика уровня сформированности ОК-1, ОК-2, ОК-3 с целью выявления степени эффективности эксперимента. Для этого использованы итоговые системы учебных задач, разработанные по тем же принципам, что и в период проведения констатирующего и формирующего этапов. Сопоставление результатов контрольного этапа с результатами стартовой диагностики стали основанием для проверки не только уровня сформированности ОК, но и проверки степени эффективности учебных задач.

Таблица 1 – Показатели (в баллах) динамики сформированности компонентов общих компетенций

Период	Этап диагностики	Экспериментальные группы			Контрольные группы		
ОБЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ 1							
Компоненты		К	Д	Ц-С	К	Д	Ц-С
2012/2016	СД	2,9	2,9	2,7	3,0	3,0	2,6
	КД	3,6	3,6	4,0	3,2	3,3	3,1
2013/2017	СД	3,0	2,8	3,0	2,8	2,9	2,7
	КД	3,6	3,8	4,1	3,2	3,2	3,1
ОБЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ 2							
2012/2016	СД	2,4	2,5	2,5	2,4	2,6	2,7
	КД	3,1	3,3	3,3	2,9	3,0	3,3
2013/2017	СД	2,6	2,6	2,7	2,3	2,5	2,6
	КД	3,4	3,5	3,7	2,9	3,0	3,2
ОБЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ 3							
2012/2016	СД	2,5	2,7	2,7	2,4	2,7	2,9
	КД	3,2	3,3	4,0	3,1	3,1	3,3
2013/2017	СД	2,7	2,7	2,8	2,6	2,7	2,9
	КД	3,3	3,3	4,1	3,1	3,2	3,2

СД - стартовая диагностика; КД - контрольная диагностика

Статистическая обработка данных выполнена с помощью пакета программ статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 22. Используемые критерии: U-критерий Манна – Уитни (для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно); *t*-критерий Стьюдента – критерий различий для связанных выборок). Сравнительный анализ показателей сформированности компонентов ОК-1, ОК-2, ОК-3 в экспериментальной группе (50 участников первого цикла) после формирующего эксперимента выявил статистически значимые различия в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента в деятельностном компоненте ОК-2 ($t = 2,06$; $p < 0,05$) и в ценностно-смысловом компоненте ОК-1 ($t = 2,40$; $p < 0,05$), ОК-2 ($t = 2,07$; $p < 0,05$), ОК-3 ($t = 2,41$; $p < 0,05$). Сравнительный анализ показателей сформированности компонентов ОК-1, ОК-2, ОК-3 в экспериментальной группе (46 участников второго цикла) после формирующего эксперимента выявил статистически значимые различия в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента в деятельностном компоненте ОК-1 ($t = 2,01$; $p < 0,05$), ценностно-смысловом компонентах ОК-1 ($t = 2,51$; $p < 0,05$), ОК-2 ($t = 2,02$; $p < 0,05$), ОК-3 ($t = 2,63$; $p < 0,05$).

Сравнительный анализ показателей сформированности компонентов ОК-1, ОК-2, ОК-3 (первый цикл) в экспериментальной (50 участников) и контрольной (28 участников) группах на этапе контрольного эксперимента показал достоверно значимые различия между группами (участники первого цикла) в деятельностном компоненте ОК-2 ($U = 516,5$; $p < 0,05$) и в ценностно-смысловом компоненте ОК-1 ($U = 410$; $p < 0,05$) и ОК-3 ($U = 342,5$; $p < 0,05$). Сравнительный анализ показателей сформированности компонентов ОК-1, ОК-2, ОК-3 (второй цикл) в экспериментальной (46 участников) и контрольной (27 участников) группах на этапе контрольного эксперимента выявил достоверно значимые различия между группами в ценностно-смысловом компоненте ОК-1 ($U = 398,5$; $p < 0,05$) и ОК-3 ($U = 311,5$; $p < 0,05$). В исследовании проведены анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы. Установлено, что в ЭГ значения допорогового уровня в рамках ОК-2 и ОК-3 минимизированы (единицы участников эксперимента его не преодолели) и в рамках ОК-1 полностью сведены к нулю; существенно сократилось количество значений низкого уровня; значения среднего уровня увеличились в три-пять раз в рамках всех трех ОК; появились также значения высокого уровня (Таблица 1).

Тиражирование модели формирования ОК студентов осуществлялось в рамках образовательного пространства других учреждений системы СПО: разработаны методические рекомендации по проектированию и реализации в массовой образовательной практике СПО учебных задач; осуществлена их апробация в процессе подготовки студентов Томского аграрного колледжа к сельскохозяйственной стажировке в Германии; проведена серия учебных семинаров «Учебная задача как средство мониторинга образовательных достижений обучающихся» с педагогами ПОО (химия, английский язык, экономика, товароведение, рабочие профессии и пр.).

В заключении обобщены основные результаты исследования и сформулированы выводы.

В рамках решения первой задачи выявлены ведущие характеристики общих компетенций (рефлексивность, дуальность, интегративность, диагностичность, визуализируемость, устойчивость, способность к совершенствованию в процессе жизнедеятельности); обоснованы особенности их формирования.

При решении второй задачи исследования были выявлены предпосылки использования учебных задач как средства формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций, установлены и обоснованы четыре историко-педагогических периода становления дидактической категории «учебная задача».

Решение третьей задачи позволило определить и обосновать содержание понятия учебной задачи как средства формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций, разработать и обосновать классификацию учебных задач для формирования ОК студентов на основании «тип деятельности обучающегося».

В ходе решения четвертой задачи была разработана модель формирования общих компетенций студентов ПОО средствами учебных задач, характеризующаяся целостностью, открытостью, вариативностью, совокупностью

взаимосвязанных структурных компонентов: концептуально-целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный.

Апробация указанной модели выявила существенное повышение уровня сформированности общих компетенций по итогам контрольной диагностики по сравнению со стартовой. Достигнутые и зафиксированные положительные результаты подтвердили результативность разработанной модели формирования общих компетенций студентов ПОО. Исследование данной проблемы может быть продолжено в связи с углубленным анализом возможностей задачного метода, а также с созданием соответствующих теоретических и методологических рекомендаций по его использованию в ПОО в рамках преподавания самых различных дисциплин.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора объемом 6,23 п.л.

Статьи в журналах, включенных в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, утвержденных ВАК Министерства науки и высшего образования

1. Федорова, И. Р. К вопросу о методике проектирования учебных задач / И. Р. Федорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21605> (дата обращения: 21.02.2020) (0,5 п.л.).
2. Федорова, И. Р. Историко-педагогический анализ становления теории учебных задач в 60–80 гг. XX в. (Общепедагогический аспект) / И. Р. Федорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17898> (дата обращения: 21.02.2020) (0,5 п.л.).
3. Федорова, И. Р. К вопросу о систематике учебных задач / И. Р. Федорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17703> (дата обращения: 21.02.2020) (0,5 п.л.).
4. Федорова, И. Р. Теоретические аспекты системы проектирования учебных задач для диагностики уровня сформированности общих компетенций студентов системы среднего профессионального образования / И. Р. Федорова // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 65–70 (0,42 п.л.).
5. Федорова, И. Р. Характеристика системы проектирования учебных задач для диагностики уровня сформированности общих компетенций студентов системы среднего профессионального образования / И. Р. Федорова // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2017. – 9 (186). – С. 128–131 (0,25 п.л.).

Научные статьи в журналах и сборниках научных трудов

6. Федорова, И. Р. Основные аспекты подготовки будущего специалиста в условиях СПО / И. Р. Федорова // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». – 2015. – № 12. – С. 4–11 (0,5 п.л.).
7. Федорова, И. Р. К вопросу о формировании и диагностике общих компетенций обучающихся с помощью учебных задач / И. Р. Федорова // Проблемы современной науки и образования. – № 08 (50), 2016. – С. 131–135 (0,37 п.л.).

8. Федорова, И. Р. Методологические основания проектирования учебных задач / И.Р. Федорова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/44988> (дата обращения: 19.11.2019) (0,51 п.л.).
9. Федорова, И. Р. Историко-педагогический анализ становления теории учебных задач (Общепедагогический аспект) / И.Р. Федорова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/01/9353> (дата обращения: 20.11.2019) (0,60 п.л.).
10. Федорова, И. Р. К вопросу о становлении отечественной педагогики // Современная педагогика. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/06/4433> (дата обращения: 22.11.2019) (0,43 п.л.).
11. Федорова, И. Р. Историко-педагогические предпосылки появления категории «учебная задача» (середина XIX в.-50 е гг. XX в.) / И. Р. Федорова // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/01/4345> (дата обращения: 20.11.2019). (0,49 п.л.).
12. Федорова, И. Р. Учебные задачи как средство формирования общих компетенций обучающихся учреждений СПО / И.Р. Федорова // Современные тенденции языкового образования : материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Томск, 29.11.2016. – Изд-во ТГПУ. – 2017. – С. 146–149 (0,18 п.л.).
13. Федорова, И. Р. Актуализация диагностических свойств учебных задач в условиях компетентностного подхода / И.Р. Федорова // Фундаментальные и прикладные науки сегодня (fundamental and applied sciences today XI: Proceedings of the Conference) : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции North Charleston, 10–11.04.2017. – С. 78–80 (0,16 п.л.).
14. Федорова, И. Р. Диагностика общих компетенций студентов системы среднего профессионального образования как актуальная научно-педагогическая проблема / И. Р. Федорова // Междисциплинарный научный электронный журнал «Академическая публицистика». – 04/2017. – С. 278-283 (0,31 п.л.).
15. Федорова, И. Р. Основные аспекты становления категории «учебная задача» . И.Р. Федорова // Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 17 апреля 2017). – Стерлитамак: АМИ, 2017. – № 4–1. 272 с. – С. 240–244 (0,33 п.л.).
16. Федорова, И. Р. О некоторых особенностях диагностики общих компетенций обучающихся в системе среднего профессионального образования / И.Р. Федорова // IX Международные научные чтения (памяти В. В. Петрова) : сборник статей Международной практической конференции (19 апреля 2017 г., г. Москва). – Москва: ЕФИР, 2017. – 62 с. – С. 18–20 (0,18 п.л.).