*Министерство образования Республики Башкортостан*

*Государственное бюджетное профессиональное*

*образовательное учреждение*

*Октябрьский нефтяной колледж им. С. И. Кувыкина*

**Доклад**

*на тему* «Педагогические технологии обучения в системе образования.

Применение процессного подхода в педагогической деятельности»

Составил преподаватель ОНК:

Пятибратова Н.К.

2018

**Содержание**

Пояснительная записка 3

Основная часть

Введение 5

1. Педагогические технологии и их виды 6

### 1.1 Технология педагогического общения 7

# 1.2 Гуманно-личностная технология 8

# 1.3 Предметно-ориентированные технологии обучения 9

# 1.4 Личностно-ориентированные технологии обучения 12

1. Технологии, используемые в системе профессионального образования 15

# 2.1 Технология проблемного обучения 15

# 2.2 Технология контекстного обучения 16

1. Применение процессного подхода в педагогической деятельности 21

3.1 Методологическая основа 21

3.2 Результаты опыта работы 21

Заключение 28

Литература 29

# Введение

Объект работы: система обучения в системе среднего профессионального образования

Предмет работы: педагогические технологии обучения в системе среднего профессионального образования

Цель работы – изучить педагогические технологии обучения в системе среднего профессионального образования. Применение процессного подхода в педагогической деятельности.

Задачи:

* рассмотреть различные виды педагогических технологий обучения
* рассмотреть содержание среднего профессионального образования
* описать, как протекает процесс обучения в этих системах образования

Педагогическая технология – это последовательная, взаимосвязанная система действий педагогов и студентов, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач.

Элементарной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, под которой понимается «материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и студентов с определенной целью.

В целостном педагогическом процессе необходимо решать такие задачи как:

* структурирование и конкретизация целей обучения и воспитания;
* преобразование содержания образования в учебный материал;
* анализ межпредметных и внутрипредметных связей;
* выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса;
* анализ результатов и эффективности педагогического процесса и др.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

Цель данной работы – изучить педагогические технологии обучения в системе среднего профессионального образования. Проанализировать применение процессного подхода в педагогической деятельности.

# 1. Педагогические технологии и их виды

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. Частные – это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных – типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности преподавателя, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания (конструктивно-содержательная деятельность), конструирования материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная) и конструирования деятельности (конструктивно-операциональная) [5].

Технологию непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. Центральное место среди них занимает технология организации деятельности, являющейся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

Содержание деятельности педагога на этапе осуществления педагогического процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед воспитанниками целей и разъяснение задач деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными воспитанниками; применение отобранных методов, средств и приемов осуществления педагогического процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности учащихся; установление обратной связи и своевременная корректировка хода педагогического процесса.

Учет технологических требований и особенностей деятельности детей, которую предстоит организовать, определяет специфику относительно самостоятельных технологий организации развивающих видов деятельности детей.

В организации учебно-познавательной деятельности учащихся решающее значение имеет технология обучения их решению задач разных типов. Характерно при этом, что количество решенных задач для обучения знаниям, умениям и мышлению не имеет принципиального значения.

В целостной технологии организации учебно-познавательной деятельности, по существу сводящейся к управлению процессами решения учащимися учебных задач, важным элементом является обучение их культуре определения понятий. В ходе этой работы учащиеся начинают понимать организующую роль определений в осмысливании предмета в целом [6].

Универсальным исходным методом и основой технологии организации развивающих видов деятельности является педагогическое требование. Педагогическое требование не утрачивает своего назначения в связи с изменением самой философии образования, поскольку всецело согласуется с принципом приоритета субъект – субъектных отношений в общем объеме отношений педагогического процесса. Овладевая конкретной технологией организации развивающих видов деятельности учащихся, важно иметь в виду, что педагогическое требование в своем развитии должно проходить закономерный ряд ступеней: от первичного к исходному, от него к требованию-правилу, далее к требованию-норме и в завершение перерастать в требование-принцип.

Технология организации развивающей деятельности учащихся по типу рефлексивного управления в отличие от авторитарного предполагает постановку воспитанника в позицию активного субъекта познания, общения, труда и социального оценивания, осуществляемых в общей системе коллективной работы; развитие способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности); организацию педагогического процесса как решение учебно-познавательных и других задач (проблем) на основе творческого взаимодействия (диалога) педагогов и воспитанников.

### 1.1 Технология педагогического общения

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения преподавателем технологией педагогического общения. Анализ педагогической практики показывает, что многие серьезные затруднения в решении задач обучения и воспитания возникают из-за неумения преподавателя правильно организовать общение с учащимися. Какие бы классификации методов обучения и воспитания ни предлагались, воздействие педагога на личность учащегося осуществляется только через живое и непосредственное общение.

Воспитание будет эффективным в том случае, если у воспитуемого вызвано положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. При этом то или иное отношение всегда формируется через сложившийся механизм общения. Вот почему перед каждым учителем стоит задача овладения технологией педагогического общения. Незнание технологии приводит к тому, что коммуникативные действия осуществляются путем проб и ошибок [4].

Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда и его стадии:

1. моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
2. организация непосредственного общения (начальный период общения) – «коммуникативная атака»;
3. управление общением в педагогическом процессе;
4. анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Названные стадии характеризуют поэтапное развертывание педагогического общения.

Первая стадия педагогического общения – его моделирование – связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Вторая стадия педагогического общения предполагает организацию непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать такие моменты, как осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе учащихся или на отдельном воспитаннике.

Третья стадия педагогического общения – управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др.

Четвертая стадия – анализ хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения. Она чаще всего называется стадией обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без обратной связи рефлексивный момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Главное назначение этой стадии – диагностико-коррекционное [3].

Представленная логика и этапность процесса педагогического общения в реальной педагогической деятельности может быть и иной. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными, а иногда, напротив, чрезмерно растянутыми. Однако представленная логика раскрывает наиболее типичные ситуации, складывающиеся в процессе педагогического общения.

# 1.2 Гуманно-личностная технология

Амонашвили Шалва Александрович – академик РАО, известный советский и грузинский педагог – ученый и практик. Разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучения языку и математике. Своеобразным итогом, идеологией его педагогической деятельности является технология «Школа жизни», изложенная в его «Трактате о начальной ступени образования, построенного на принципах гуманно-личностной педагогики».

Классификационные параметры технологии Ш.А. Амонашвили

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: гуманистическая + религиозная.

По основному фактору развития: социогенная + биогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная.

По ориентации на личностные структуры: эмоционально-нравственная: 1) СЭН + 2) ЗУН.

По характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская с элементами религиозной культуры, гуманитарная, общеобразовательная, человекоориентированная.

По организационным формам: традиционная классно-урочная с элементами дифференциации и индивидуализации.

По подходу к ребенку: гуманно-личностная, педагогика сотрудничества.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная, игровая с элементами проблемности, творчества.

По категории обучаемых: массовая и продвинутая на основе личностного подхода к детям.

Целевые ориентации

* Способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств.
* Облагораживание души и сердца ребенка.
* Развитие и становление познавательных сил ребенка.
* Обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений.
* Идеал воспитания – самовоспитание.

Концептуальные положения

* Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества
* Ребенок как явление несет в себе жизненную миссию, которой он должен служить.
* Ребенок – высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты – могущество и безграничность.
* Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию, к взрослению и к свободе.

Оценивание деятельности детей. Особую роль в технологии Ш.А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено, ибо отметки – это «костыли хромой педагогики»; вместо количественной оценки – качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

Урок. Урок – ведущая форма жизни детей (а не только процесса обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей. Урок – солнце, урок – радость, урок – дружба, урок – творчество, урок – труд, урок – игра, урок – встреча, урок – жизнь.

# 1.3 Предметно-ориентированные технологии обучения

Технология постановки цели

Центральная проблема педагогической технологии – процесс целеобразования. Она рассматривается в двух аспектах:

* диагностика целеобразования и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала;
* развитие личности в целом.

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причём таких, которые преподаватель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать. Трудности, с которыми сталкивается эта идея, решаются двумя основными способами:

1. созданием чёткой системы целей, педагогических таксономий, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия);
2. созданием конкретного, ясного языка для описания целей обучения, на который преподаватель может перевести недостаточно ясные формулировки.

«Таксономия» (понятие заимствовано из биологии) обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности, то есть по иерархии [8].

Эта система целей получила широкую международную известность. Автором схемы педагогических целей был американский учёный Б. Блум. Им выпущена в свет первая часть «Таксономии» (1956 г.). В последующие десятилетия Д. Кратволем и другими учёными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области). Первая часть описывает целепознавательной (когнитивной) области. Обратимся к инструментальным возможностям, которые таксономия даёт учителю.

Упорядоченная, иерархическая классификация целей важна прежде всего для педагога-практика по следующим причинам:

1. Концентрация усилий на главном.

2. Ясность и гласность в совместной работе преподавателя и учеников.

3. Создание эталонов оценки результатов обучения.

Идея операционального определения учебных целей нашла воплощение в двухмерном способе конкретизации учебных целей Р. Тайлера. Способ конкретизации учебных целей – такое описание целей, которое очерчивает:

А) вид поведения, который надо сформировать у учащихся;

Б) предметное содержание или область действительности, в которых это поведение будет проявляться.

Этот способ конкретизации целей применяется в технологическом проектировании учебного процесса по крупному блоку содержания (курсу, разделу, теме).

Технология полного перевода учебных целей на язык внешне наблюдаемых действий сложилась под влиянием идей и методов бихевиоризма (1950–60-е годы), одного из ведущих направлений американской психологии, обладающего отчётливой прикладной, инструментальной направленностью. Этот подход представляет обучение, как выработку у учащихся заведомо определённого «наблюдаемого поведения», то есть четко заданного набора наблюдаемых действий.

Технология полного усвоения (по материалам М.В. Кларина)

В книге Д.Г. Левитеса «Практика обучения: современные образовательные технологии» приводится описание технологии полного усвоения по М. Кларину. Здесь предлагается интерпретация основных идей педагогической системы, разработанной именно на элементах технологического процесса обучения.

Проблема.

1. Разброс неуспеваемости учащихся при усвоении ими базового содержания образования объясняется неумением организовать процесс обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учеников.

2. Темп и способ представления материала зачастую ориентирован не на всех учеников, а лишь на некоторых.

3. Оценки за освоение базового содержания образования фактически означают дифференциацию того, что не может быть дифференцировано по определению, так как должно быть усвоено всеми полностью.

4. Способности ученика определяются его темпом учения при оптимально подобранных для данного ребёнка условиях, но не усреднённых.

Вывод: при правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени, абсолютное большинство учащихся в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал.

Согласно технологии полного усвоения, различие в учебных результатах будет иметь место за пределами требований к обязательным результатам обучения.

В рамках данной технологии построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, чётко заданному уровню овладения знаниями и умениями.

Всё учебное содержание разбивается на отдельные учебные единицы. Основная их особенность в том, что они закончены по смыслу (содержательная целостность) и невелики по объёму (3–6 уроков). Ученик должен постоянно держать в поле своей деятельности планируемый, конечный результат и все свои действия направлять на его достижение, получая в случае удачи всевозможные поощрения (стимулы), основным из которых является само успешное продвижение к намеченной цели.

К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал.

Диагностические тесты служат только ориентировочной основой для продвижения по пути усвоения содержания и, как правило, не оцениваются. Основное назначение текущих тестов – выявление необходимости коррекционной работы.

Коррекционный дидактический материал применяется при повторном объяснении после анализа диагностических тестов и выяснения, какие именно интеллектуальные операции (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) не освоены учащимися.

Сюда могут входить готовые опорные конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, кадры диафильмов, фрагменты видеофильмов, оборудование для индивидуальных экспериментов, и так далее вплоть до учебника (комментированное чтение). Эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку не усвоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения, даёт возможность ученику подобрать подходящий для него способ работы [9].

Технология педагогического процесса по С.Д. Шевченко

Системообразующим компонентом созданной С.Д. Шевченко педагогической системы является технология педагогического процесса.

Под термином «технология процесса» автор понимает совокупность операций, осуществление которых должно привести к необходимым результатам.

Особенности усвоения урочной темы (из исследования Д.Г. Левитеса):

1. Все обязательные этапы процесса усвоения (восприятие, осмысление, закрепление, формулирование умений, применение на практике новых знаний и умений) «не вкладываются» в отдельный урок и «вложиться» никак не могут. Для того чтобы произошло усвоение, необходимо учебное время с середины одного урока до середины третьего.

2. Восприятие нового учебного материала – это первый этап преподавательско-ученической деятельности по усвоению учебной темы, на котором учащиеся впервые знакомятся с содержанием учебной темы.

3. Второй шаг – первое повторение. Определение усвоения материала (урочной темы). Коррекция восприятия.

С.Д. Шевченко полагает, что без домашних заданий полного усвоения быть не может. Особенность домашнего задания – проговор.

Важнейшая закономерность процесса усвоения – активное запоминание. Поэтому проговаривать учебный материал следует с опорой на учебник. Шевченко отмечает, что при помощи проговора про себя создаётся имитация коллективной деятельности (учащийся сам себе доказывает, возражает и т.д.), что способствует прочному усвоению.

В процессе проговора учащимся может быть допущена ошибка. Она может быть исправлена в процессе фронтального проговора. Правильный ответ прозвучит обязательно. Длится этот этап 10–12 минут, он и завершает процесс усвоения урочной темы.

Данная технология представляет собой интерпретацию широко известного активного метода погружения. Погружение – метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Этот метод с той или иной глубиной использовался В.Ф. Шаталовым, Ш.А. Амонашвили, А. Тубельским и др. В 1995 году Г. Ибрагимов успешно систематизировал модифицированные методы и дал им точное психологическое обоснование.

Замысел создания метода концентрированного обучения был актуализирован отсутствием у большинства учащихся системы знаний и умений по отдельным учебным дисциплинам, отсутствием мотивации и привязанностей к изучаемым предметам, быстрое забывание изученного материала, невостребованность знания на практике, повышенная утомляемость в процессе изучения разных предметов.

Усвоение учебной дисциплины строится следующим образом: ежедневно изучается по 3–5 разнородных предметов на уроках по 90 минут. При такой организации обучения усвоение учебного предмета растягивается на длительное время. «Есть факты», – отмечает Д. Левитес, – «когда предметы, рассчитанные на 34 часа, изучаются в течение учебного семестра потому, что уроки по ним включаются в расписание не более одного раза в неделю» [7].

Понятно, что подобная организация обучения не способствует прочному усвоению, знания быстро забываются.

Задача: чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, необходимо провести работу по закреплению в день его восприятия.

Возможное решение: переход к такой системе организации обучения, которая бы максимально сближала учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия.

Концентрированное обучение – особая технология организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредотачивается на более глубоком изучении каждого предмета за счёт объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели.

Цель концентрированного обучения – повышение качества обучения и воспитания учащихся через создание оптимальной организационной структуры учебного процесса, сближение обучения с естественными психологическими закономерностями воспитания.

Сущность концентрированного обучения – непрерывность процесса познания и его целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений пользоваться полученной информацией); единовременная продолжительность изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающая их прочное усвоение; сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин; ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, ответственности, творческой активности учащихся; вариативность и комплексность применяемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности учащихся и педагогов; сотрудничество педагогов и учащихся, учащихся между собой.

Преимущества концентрированного обучения:

1. Построение учебного процесса обеспечивает преодоление разобщённости содержания и увязывает элементы обучения в единое целое.

2. Обеспечивает восприятие, углублённое и прочное усвоение учащимися целостных завершённых блоков изучаемого материала.

3. Благотворно влияет на мотивацию учения.

4. Формируется благоприятный психологический климат.

#

# 1.4 Личностно-ориентированные технологии обучения

Личностно-ориентированные технологии в качестве планируемых результатов предполагают не столько строго фиксированные знания и специальные умения по конкретной учебной дисциплине, сколько индивидуальные особенности субъекта познания и предметной деятельности.

Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и поведении, опираясь на его субъективный опыт, способности, интересы, ценностные ориентиры.

Содержание образования, его методы и средства структурируются таким образом, чтобы позволить учащемуся проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В связи с этим разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское мышление; организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; учебный материал интегрируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими учащимися.

Итак, личностные новообразования учащихся – главный критерий личностно-ориентированного обучения.

Образованность как совокупность знаний, умений и способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью образования.

**Технология педагогических мастерских**

Мастерская – это иная форма организации учебного процесса. Эта необычная система обучения была разработана французскими педагогами – представителями ЖФЕН – «Французской группы нового образования». У истоков движения стояли психологи П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.

В самом общем виде ЖФЕН ставит целью разработку и внедрение в практику образования интенсивных методов обучения и развития ребёнка. Данная цель опирается на глубоко обоснованную фундаментальную и оригинальную теоретическую концепцию.

Сущность новой системы выражается в следующих основных положениях:

1. Личность с новым менталитетом – это личность «самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооружённая», способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир.
2. Все способны – каждый ребёнок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительным искусством, музыкой и т.д. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования.
3. Интенсивные методы обучения и развития личности

Для методов ЖФЕН характерны:

* отношение преподавателя к ученику, как к равному себе;
* не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учащимися;
* плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.
1. Новый тип педагога – это не авторитарный преподаватель, а тот, кто не подавляет природу учащегося [10].

Основу фундаментальных реформ в образовании составляет принципиально новое мышление, ориентированное прежде всего не на текущие, а на перспективные ценности общества.

Анализируя западные исследования в области процессуально-ориентированного обучения, М. Кларин выводит следующие дидактические требования к содержанию обучения как исследования:

1. У учащихся должно возникнуть чувство неудовлетворённости (потребность) имеющимися представлениями. Они должны прийти к ощущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.

2. Новые понятия (представления) должны быть такими, чтобы учащиеся ясно представляли их содержание. Это не означает, что учащиеся обязаны их придерживаться сами, верить, что они описывают реальный мир.

3. Новые представления должны быть правдоподобны в восприятии учащихся (потенциально допустимыми, сочетающимися с их представлениями о мире).

4. Чтобы учащиеся отказались от первичных представлений, нужны серьезные причины. Новые идеи должны быть явно полезнее старых. Должны помогать решить нерешённую проблему, вести к новым идеям.

2–3-й принципы соответствуют, по мнению автора, классическим дидактическим требованиям (доступность к переходу от близкого к дальнему, от известного к неизвестному (Я.А. Коменский)), а 1-й и 4-й – «неудовлетворённость» имеющимися знаниями – и требованиям выхода на поисковый характер обучения.

Д.Г. Левитес в 1990 году познакомился с технологией коллективной мыследеятельности (КМД) в Нижнем Новгороде на семинаре. Автор этой дидактической системы – профессор К.Я. Вазина, заведующая кафедрой «Деятельность» Нижегородского межобластного института повышения квалификации работников профтехобразования. С помощью данной технологии она и её коллеги, сотрудники института, добиваются поразительных результатов.

Данная модель воплощается в режиме коллективной деятельности, где все функционально связаны друг с другом общим познавательным интересом. Коллектив становится механизмом развития личности. Успех общего поиска определяется интеллектуальными, организаторскими, нравственными усилиями каждого.

Сущность же технологии коллективной мыследеятельности заключается именно в том, чтобы развивать ученика, его потребности, и тем самым учить жить в окружающем мире свободно и самостоятельно.

Разработка технологии обучения деятельности потребовала, прежде всего, создания инвариантной модели деятельности, содержание которой состоит из трёх основных блоков:

* деятельность как универсальная форма познания действительности (включает виды, структуру, механизмы деятельности);
* деятельность как метод и средство взаимодействия (включает конструкцию, социотехнические процедуры обучения);
* деятельность как функция (включает социальные роли, их права и обязанности в системе общественных отношений).

Основная идея, положенная в организацию рабочего процесса в режиме коллективной мыследеятельности, состоит в том, что обучение ведется в активном взаимодействии обучаемых с педагогом и между собой с того уровня (развитие потребностей – способностей), на котором находятся обучаемые.

Начиная с первого занятия, в активном процессе взаимодействия с обучаемым педагог стремится выявить как для себя, так и для самого обучаемого реальные возможности его личности.

Способы организации обучения определяются стратегической целью педагога, необходимостью введения обучаемых в режим постоянно нарастающей активности совместной познавательной деятельности. Это достигается непрерывностью рабочего процесса.

# 2. Технологии, используемые в системе профессионального образования

# 2.1 Технология проблемного обучения

Проблемное обучение это не абсолютно новое педагогическое явление. История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи.

Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, А.М. Матюшкиным. Много этими вопросами занимались Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и И.Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания.

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством преподавателя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенно системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям учебного заведения».

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач.

Кроме этих статей во многих работах проблемное обучение рассматривается не прямо, а в контексте и более широко, как средство активизации учения, повышения эффективности обучения какой-то конкретной дисциплине и т.д. [15]

Не было единства и в вопросе, должна ли проблемная ситуация «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала. Большинство было за создание преподавателем проблемной ситуации, независимо от того, является ли она отражением реально существующего в науке противоречия или носит методический характер. Однако были авторы, которые считали, что нет надобности искусственно создавать проблемные ситуации, так как реальными проблемами полна вся история развития научного знания.

Такие разногласия возникли потому, что есть явления, которые человечеству известны, назовём их объективно существующими знаниями об этих явлениях, научными знаниями, но есть и явления, о которых человечество ещё ничего не знает. Важно помнить, что есть знания и субъективные, т.е. знания отдельного человека, они могут быть полными и неполными. [15]

На уровне познавательной деятельности студентов различают: проблемный вопрос, проблемную задачу, проблемную ситуацию и проблему.

Проблемный вопрос – это «однократное» действие. Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать.

Проблемная задача предполагает ряд действий, для её решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск. Это уже достаточно крупная учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действий или найти какие-то недостающие данные.

Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на вопрос «почему». Потребность, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения. [15]

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам решает при активном слушании и обсуждении студентами.

2. Преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают её.

3. Студент ставит проблему, преподаватель помогает её решить.

4. Студент сам ставит проблему и сам её решает.

Третий и четвёртый уровни – это исследовательский метод.

Итак, проблемное обучение на третьем, четвёртом уровне, а иногда и на втором связано с исследованием, следовательно, проблемное обучение – это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности, что очень важно для инженера.

Преимущества проблемного обучения это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности студентов; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, это во-первых, и, во-вторых, здесь срабатывает «эффект неоконченного действия», открытый Б.В. Зейгарник. Его суть в том, что действия, которые были начаты, но не закончены, запоминаются лучше: «между началом действия и ожидаемым результатом сохраняется актуальная связь, и нас мучит недоделанное, помнится недовведенное до конца».

Проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Человек попадает в ситуацию подобно деятелю, решающему творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока её не решит. Именно за счёт этой незавершённости и формируются прочные знания, навыки и умения. К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у студента в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Проблемное обучение отвечает требованиям дня: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, т.е. выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда. [15]

# 2.2 Технология контекстного обучения

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредуюших его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди с которыми он контактирует.

Лингво-психологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

С позиции ТКО основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося ПТУ, слушателя ФПК.

Применительно к вузовскому обучению теория А.Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается по меньшей мере с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть. В этом, кстати, кроется еще одно объяснение, почему такая умная, полезная и эффективная технология, как контекстная, не находит широкого применения.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями.

Вторая трудность – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

**Различия между учебной и профессиональной деятельностью**

Первое противоречие между учебной деятельностью (УД) и профессиональной (ПД) заключается между абстрактным предметом УД (тексты, знаковые системы, программные действия) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны в контексте производственных процессов и ситуаций. Традиционное обучение не может решить это противоречие, отсюда феномен формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудность интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства.

Второе противоречие – между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разнесенностью их усвоения по различным учебным дисциплинам и кафедрам. Эта «мозаика» знаний не способствует развитию интереса студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционное обучение пытается разрешить это противоречие через установление межпредметных связей, разработку структурно-логических схем и сквозных программ специальностей. Но, как показывает практика, преподаватели общих кафедр (физики, химии, математики) не имеют модельного представления о целостной профессиональной деятельности, а также о профиле специалиста (эксплуатационник, конструктор, исследователь, работник управления, педагог), следовательно, не адаптируют всю дисциплину к профилю специалиста.

Третье противоречие между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы памяти, внимания, восприятия, движения.

Основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение – мать учения. Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения, а не благодаря ей. Мышление – это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в производственной деятельности. В отличие от студента специалист действует по-другому.

Пятое противоречие – между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность.

Шестое противоречие – между тем, что учебная деятельность ориентирует студента на прошлый социальный опыт, а личностный смысл для него имеет использование этих знаний в предстоящей деятельности как средства.

Период адаптации выпускников вуза сейчас составляет от трех до пяти лет. Причем предметная адаптация (приобретение профессионального мышления) протекает легче, чем социальная (вхождение в коллектив, приобретение навыков общения, ответственности и т.п.), поскольку в вузе не учат социальным поступкам.

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социальногосодержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работыпреподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование). Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является ТЕКСТ.

В имитационныхобучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы будет – КОНТЕКСТ.

В социальныхобучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, комплексном курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысляет свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит ПОДТЕКСТ.

В ТКО содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное – фоновым. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Подведем итоги. Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обусловливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны профессиональной деятельности, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

* обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
* сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
* использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
* обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
* обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требовании дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

**3. Применение процессного подхода в педагогической деятельности.**

**3.1 Методологическая основа**

Современные подходы к управлению качеством в образовательном учреждении предполагают использование процессного подхода, предусматривающего идентификацию основных и вспомогательных процессов, задание их входов и выходов, владельцев, параметров и требований к ресурсам. Однако в управлении качеством образования этот подход не может использоваться применительно к образовательному процессу – взаимодействию между педагогами и обучаемыми в ходе реализации образовательных программ, направленному на достижение запланированных образовательных результатов, поскольку этот процесс не имеет единого владельца, не может иметь единого результата, однозначных параметров и ресурсов. Таким образом, образовательный процесс с точки зрения менеджмента качества является специфическим процессом, к которому сложно применить все требования, предъявляемые к процессам в управлении качеством. Использование процессного подхода в управлении качеством образовательного процесса возможно только в отношении процессов, его обеспечивающих. [17]

Управление качеством образовательного процесса служит эффективным средством повышения качества образовательных результатов в том случае, если способствует переводу обучаемого из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов. Данный переход обучаемого в субъектную позицию может быть осуществлен путем перевода внешних обратных связей руководителей образовательной организации и педагогов во внутренние обратные связи обучаемого. Для этого в управлении качеством образовательного процесса регламентированию и документированию подлежат те процессы, которые позволяют обеспечить четкую фиксацию образовательных результатов, способов (инструментов) оценки степени их достижения и информирование о них обучаемых.

Управление качеством образовательных результатов на факультете и кафедре вуза с помощью процессного подхода становится успешным тогда, когда осуществляется операционализация итоговых результатов образовательного процесса путем декомпозиции образовательного стандарта и перевода требований к обязательному минимальному уровню подготовленности выпускника в конкретные образовательные результаты, сформулированные в форме владения способами (технологиями) профессиональной деятельности, проверяемые в рамках государственной итоговой аттестации и инструменты оценки степени их достижения; определяются планируемые промежуточные результаты обучения (в том числе – минимальные) по всем разделам учебного плана и способы оценки достижения этих результатов, с установлением «входов» и «выходов» между изучаемыми дисциплинами; большая часть промежуточных результатов обучения по всем разделам учебного плана на завершающих этапах обучения представляется в форме владения способами (технологиями) профессиональной деятельности; регламентируется формат материалов и формы проведения итоговой и промежуточных аттестаций в целях обеспечения четкого информирования студентов о критериях их оценки по всем видам учебной деятельности; в процессе разработки планируемых результатов учебной деятельности по всем разделам учебного плана используется единая таксономия, обеспечивающая ориентацию деятельности преподавателей и студентов на формирование и освоение технологий профессиональной деятельности.

**3.2 Результаты опыта работы**

В Колледже разработана, документирована, внедрена и поддерживается в рабочем состоянии система менеджмента качества (СМК), которая постоянно совершенствуется с целью повышения удовлетворенности потребителей.

Система менеджмента качества признана сертификационным органом германии TÜV CERT соответствующей требованиям международного стандарта качества DIN EN ISO 9001:2015. В феврале 2018 г второй раз успешно пройден внешний ресертификационный аудит, по результатам которого система менеджмента качества ОНК признана результативной с улучшениями.

В документации СМК ОНК описаны все необходимые процессы и процедуры для реализации данной заявки. Колледж разработал и документально оформил, внедрил и сертифицировал, поддерживает в рабочем состоянии СМК и постоянно совершенствует построенную СМК с применением процессного и системного подходов с целью повышения удовлетворенности потребителей.

Колледж определил и ранжировал процессы, необходимые для СМК, их последовательность, взаимосвязь и взаимодействие, а также идентифицировал критерии и методы, необходимые для реализации и управления этими процессами, и осуществляет их постоянный мониторинг, измерение и анализ.

СМК охватывает деятельность всех подразделений и служб колледжа на всех этапах жизненного цикла формирования и реализации образовательных услуг.

Организация и реализация обучения с применением инноваций и достижений современной педагогики, науки и производства, направленных на формирование социально-профессиональной компетентности, позволяющей повысить востребованность выпускников на рынке труда.

Сфера деятельности процесса распространяется на организацию и реализацию обучения согласно требованиям ФГОС СПО и целей Колледжа по качеству.

Таблица - Описание процесса.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Потоковаядиаграмма | Шаг, действие | 1.Ответственный2.Исполнитель | Кому передается информация | Документ, регламентирующий действие |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123456 | 1.Организация учебного процесса | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ | Участники процесса, обучающиеся | ФГОС СПО,СТП КП 04 ОСН |
| 2.Реализация учебного процесса | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ, ДО, преподаватели | Участники процесса, обучающиеся | Учебные планы, РП, КТП, СТП КП 04 ОСН, планы, указанные в таблице 3; ДИ участников процесса |
| 3.Оценка и учет реализации | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ | Участники процесса  | ФГОС СПО,Учебные планы, ДИ участников процесса |
| 4.Реализация процесса соответствует требованиям ФГОС СПО, потребителей? | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ | Зам по УР | СТП ДП 01-У 8.2.3-02.ФГОС СПОУчебные планы специальностей, РП |
| 5.Корректирующие действия | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ | Участники процесса | СТП ДП 01-У 8.5.2-04, ДИ участников процесса |
| 6.Подведение итогов, анализ. | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, ДО, ЗО, ДФ, ЦДОУ | Зам по УРСМиМК | СТП ДП 01-У 8.2.3-02, ДИ участников процесса |

Основными направлениями работы Колледжа, обеспечивающими развитие учебного заведения в современных условиях, являются:

* непрерывность и вариативность образования;
* личностная ориентация;
* деятельностный подход.

Задачу многоуровневой подготовки специалистов Колледж решает через связь с образовательными школами, профессиональным лицеем и высшими учебными заведениями.

Коллектив Колледжа, исходя из анализа результатов приемных экзаменов, поставил задачу: активизировать работу по привлечению в Колледж наиболее подготовленных в учебном плане выпускников школ города и района.

В значительной мере престиж Колледжа держится на достаточно хорошем стабильном уровне благодаря востребованности своих выпускников.

Большинство выпускников работают по профилю полученных специальностей. Со стороны предприятий нет претензий к молодым специалистам, отмечается хорошая практическая подготовка и умелое использование на практике полученных знаний, умений и навыков.

Выпускники быстро адаптируются в производственных условиях, успешно справляются с возложенными на них обязанностями.

В настоящее время многие выпускники успешно продолжают образование в высших учебных заведениях. Таким образом, тоже осуществляется многоуровневый непрерывный образовательный процесс.

Для обеспечения контроля реализации инновационной программы, в том числе и с участием работодателей в колледже используется систему менеджмента качества. Система предполагает непосредственное участие работодателей, на всех уровнях реализации данной образовательной программы начиная от формирования необходимых профессиональных компетенций, содержания образования выпускников, контроля качества их подготовки на этапах промежуточной и итоговой аттестаций, а также согласование закупаемого оборудования на предмет актуальности и соответствия поставленным задачам по формированию профессиональных компетенций.

**Оценка качества знаний по степени подготовленности выпускников к выполнению требований ФГОС СПО**

Оценка качества знаний проведена на основе анализа:

*- по уровню требований в ходе промежуточных аттестаций студентов (экзаменационных билетов и результатов экзаменов).*

Основными показателями уровня освоения студентами профессиональной программы являются результаты промежуточных аттестаций.

Промежуточная аттестация оценивает результаты учебной деятельности студента за семестр. Основными формами промежуточной аттестации являются:

* - экзамен по отдельной дисциплине;
* - комплексный экзамен по двум дисциплинам;
* - зачет по отдельной дисциплине;
* - курсовая работа (проект);
* - контрольная работа.

Периодичность промежуточной аттестации определяется рабочими планами и графиком учебного процесса. Предусмотрено не более 8 экзаменов в учебном году.

Промежуточная аттестация обеспечивает оперативное управление учебной деятельностью студента, ее корректировку и проводится с целью определения соответствия уровня подготовки и качества подготовки специалиста ФГОС СПО в части государственных требований по определению:

* полноты и прочности теоретических знаний по дисциплинам;
* выработки умений применять полученные теоретические знания при решении практических задач;
* приобретения навыков самостоятельной работы с учебной литературой.

Таблица - Оценка (учет) реализации качества обучения (ведется параллельно реализации обучения в режиме реального времени).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Потоковаядиаграмма | Шаг, действие | 1. Ответственный2. Исполнитель | Кому передается информация | Документ, регламентирующий действие |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123456789 | 1. Ежедневный учет проведения занятий | 1. Зав УЧ2. Диспетчер УЧ | Зам по УР | Расписание |
| 2. Учет текущей успеваемости и посещаемости занятий обучающихся по месяцам | 1. Зав ДО, зав ДФ2. ПреподавательКл. рук | Зам по УР | Ф 04 ОСН 04 |
| 3. Ежемесячный учет хода выполнения пед.нагрузки преподавателями и по группам | 1. Зав УЧ,2. Зав ЗО, Зав ЦДОУ, Зав ДФДиспетчер УЧ ДО | Зам по УР | РасписаниеФ 04 ОСН 04 |
| 4. Промежуточный учет успеваемости обучающихся | 1. Зав УЧ, Зав ДО, Зав ЗО, Зав ДФ 2. преподаватели | Зам по УР | Учебные планы специальности,расписание экзаменов |
| 5. Измерение удовлетворенности обучающегося по результатам изучения отдельной дисциплины  | 1. СМиМК2. Зав ДО | Зам по УРСМиМК | СТП ДП 01-У 8.2.3-02. |
| 6. Учет выполнения практик  | 1. Зав ПрОб | Зам по УЧСМиМК | График учебного процессаОтчет преподавателя |
| 7.Измерение удовлетворенности обучающегося и производства по результатам прохождения практики | 1. СМиМК2. Зав ДО | Зам по УРЗам по УПРСМиМК | СТП ДП 01-У 8.2.3-02.СТП КП 01 УПР |
| 8. Ежегодный отчет преподавателей о выполнении педагогической нагрузки | 1. Зав.УЧ2. преподаватели | Зам по УР | ПедН |
| 9. Анализ результативности процесса | 1. Зам по УР2. Зав УЧ, Зав ДО, Зав ЗО, Зав ДФ | СМиМК | СТП ДП01 –У 8.2.3 - 02 |

Экзаменационные билеты составлены в объеме, предусмотренном ПрОП и в соответствии с требованиями к знаниям и умениям по дисциплине. Экзаменационные материалы рассматриваются цикловыми комиссиями и утверждаются заместителем директора по учебной работе. Студентам выдаются вопросы для подготовки к экзаменам, указывается литература. Результаты экзаменационной сессии рассматриваются на заседаниях педагогического Совета.

Анализ результатов показывает, что средний балл примерно одинаковый. Это свидетельствует о том, что преподаватели применяют в своей работе такие формы и методы обучения, которые обеспечивают стабильность и усвоение знаний, умений и навыков.

* *по степени усвоения студентами программного материала.*

В ходе самообследования техникума по аттестуемым специальностям было проведено контрольное тестирование студентов по дисциплинам учебного плана в объеме, предусмотренном ПрОП. В контрольном тестировании приняло участие 93,4% студентов. Тестирование проводилось по специально разработанным контрольным заданиям, которые были рассмотрены на заседаниях цикловых комиссий и утверждены заместителем директора по учебно-методической работе.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Кодспециальности | Успеваемость, % | Качество, % | Средний балл |
| 151001 | 96,2 | 55,6 | 3,6 |
| 150411 | 98,2 | 45,9 | 3,5 |
| 080110 | 97,6 | 52,3 | 3,6 |
| **Итого по колледжу** | **97,2** | **51,2** | **3,6** |

**Вывод:** Результаты, полученные при проведении контроля знаний при самообследовании колледжа, в основном совпадают с текущими результатами промежуточных аттестаций и говорят о достаточном качестве знаний студентов в соответствии с требованиями ФГОС.

* *по результатам курсового проектирования:*

Курсовое проектирование в колледже проводится в соответствии с учебными планами по каждой специальности. Выполнение студентом курсового проекта (работы) осуществляется на заключительном этапе изучения дисциплины и имеет целью углубить практические навыки студентов по применению полученных знаний и умений при решении комплексных задач, со сферой будущей профессиональной деятельности, работы с литературой, логично излагать и объяснять принятые решения.

Тематика курсовых проектов (работ) носит индивидуальный характер, разнообразна и соответствует требованиям, предъявляемым к курсовому проектированию, обеспечена методическими пособиями.

Количество курсовых проектов (работ), наименование дисциплин, по которым они рассматриваются, и количество часов обязательной учебной нагрузки студента, отведенное на их выполнение, определяются ФГОС СПО в части требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям.

Контроль за выполнением курсового проекта (работы) осуществляет ведущий преподаватель на основе графика выполнения курсовой работы.

Результаты защиты курсовых проектов (работ) за последние три года представлены в таблице.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Наименование дисциплины** | **2017-2018** | **2017-2018** | **2017-2018** |
| **% успеваемости** | **%** **качества** | **средний балл** | **% успеваемости** | **%** **качества** | **средний балл** | **% успеваемости** | **%** **качества** | **средний балл** |
| **Специальность 151001** |
| Технологическая оснастка | 100 | 65 | 3,6 | 100 | 80 | 3,8 | 100 | 65 | 3,6 |
| Экономика и управление предприятием | 100 | 86,2 | 4,2 | 100 | 75 | 3,8 | 100 | 86,2 | 4,2 |
| Технология машиностроения | 100 | 72,4 | 4,2 | 100 | 80 | 3,8 | 100 | 72,4 | 4,2 |
| **Специальность 150411** |
| Детали машин | 100 | 77,7 | 3,7 | 100 | 76,6 | 3,7 | 100 | 77,7 | 3,7 |
| Экономика | 100 | 76,6 | 3,9 | 100 | 70,3 | 3,9 | 100 | 76,6 | 3,9 |
| Монтаж, техническое обслуживание и ремонт пром. оборудования | 100 | 57,0 | 3,6 | 100 | 52 | 3,5 | 100 | 57 | 3,6 |

Анализ результатов курсового проектирования показывает средний уровень знаний студентов. В течение трех лет средний балл составляет 3,8, что свидетельствует о стабильном качестве образования.

**Вывод:** В целом организация курсового проектирования, заключительного этапа изучения учебной дисциплины, обеспечивает выявление реальных знаний, умений, навыков студентов. Анализ качества курсовых работ за несколько лет показывает достаточный уровень знаний студентов, их соответствие требованиям ФГОС СПО.

* *по результатам итоговых аттестаций выпускников.*

Для итоговой аттестации выпускников используются две формы: выпускная квалификационная работа и итоговый междисциплинарный экзамен.

Тематика работ соответствует профилю подготовки.

На регулярных совещаниях с представителями предприятий рассматриваются темы дипломного проектирования, обсуждается возможность введения специализации, определяются дисциплины, позволяющие обеспечить эту специализацию, ведется непрерывный поиск новых форм и методов сотрудничества.

Государственные аттестационные комиссии возглавляют ведущие специалисты крупных предприятий и учреждений города. Они определяют итоговую оценку качества знаний и умений выпускников в соответствии с критериями, установленными программой ИГА.

Председатели государственных комиссий в своих отчетах подводят итог работы педагогического коллектива, отмечают прочные знания студентов по дисциплинам специального цикла, умение работать с проектной документацией и способность применять полученные умения при решении интегрированных профессиональных задач.

**Вывод:** Организация работы Итоговой аттестационной комиссии в колледже соответствует Положению об итоговой аттестации выпускников образовательного учреждения среднего профессионального образования в Российской Федерации и Рекомендациям по организации ИГА выпускников образовательных учреждений СПО.

* *по трудоустройству выпускников и отзывам потребителей.*

Одним из основных показателей деятельности колледжа является востребованность его выпускников. Руководители предприятий, на которых работают выпускники техникума, дают высокую оценку подготовке студентов. Рекламаций со стороны руководителей предприятий на подготовку специалистов не было.

**Вывод:** Полученные при самообследовании результаты оценки знаний студентов, востребованности выпускников, отзывы предприятий, отсутствие рекламаций показывают, что качество подготовки специалистов в техникуме по представленным на аттестацию специальностям соответствуют заявленному уровню образования и удовлетворяют государственным требованиям к минимуму содержания.

# Заключение

В процессе выполнения работы были рассмотрены следующие педагогические технологии обучения в системе среднего профессионального образования:

* Технология педагогического общения
* Гуманно-личностная технология
* Предметно-ориентированные технологии обучения
	+ Технология постановки цели
	+ Технология полного усвоения
	+ Технология педагогического процесса по С.Д. Шевченко
	+ Технология концентрированного обучения
* Личностно-ориентированные технологии обучения
	+ Технология педагогических мастерских
	+ Технология обучения как учебного исследования
	+ Технология коллективной мыследеятельности (КМД)
* Технология проблемного обучения
* Технология контекстного обучения

Тема изучения педагогических технологий обучения актуальна в современной педагогике, поскольку позволяет оптимизировать педагогический процесс для достижения наивысших результатов.

К сожалению, в настоящий момент в России имеет место быть традиционная педагогическая система без диагностических целей и объективного контроля с традиционной системой управления обучением. Чтобы перейти к более перспективной педагогической системе, например, с типом управления обучением «малые группы», необходимо специальное ее проектирование и совершенствование до такой степени, когда гарантировано соотношение «цель-результат». Обновление педагогической системы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение, гарантирующих успех педагогических процессов.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности учащихся в целом.

Функция технологии – в переносе опыта, использовании его другими, поэтому она изначально должна лишаться личностного оттенка ее разработчика. Состав технологии – не совокупность методов, а прописанность шагов деятельности, приводящих к нужному результату, что возможно при опоре на объективные устойчивые связи сторон педагогического процесса. Чтобы сделать возможным перенос опыта, шаги деятельности педагога и обучаемого должны быть прописаны не только конкретно, но и абстрагировано, в обобщенном виде.

Применение процессного подхода в системе образования актуально и результативно, как в целом для образовательного учреждения, так и для деятельности отдельно взятого педагога.