

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты процесса преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования	8
1.1. Сущность процесса преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования.....	8
1.2. Технологии преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования.....	14
1.3. Показатели эффективности преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования.....	32
Выводы по первой главе	48
Глава 2. Практические аспекты совершенствования процесса преподавания экономики организации в системе среднего профессионального образования (на примере дисциплины «экономика организации»)	51
2.1. Организационная характеристика «ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики»	51
2.2. Разработка рекомендаций по повышению эффективности процесса преподавания экономики организации в «ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики».....	61
2.3. Оценка внедрения рекомендаций в ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики	73
Выводы по второй главе	75
Заключение	76
Библиографический список	80

Введение

Успех любой практической деятельности в значительной мере определяется набором приемов, способов, подходов, которые в совокупности своей представляют методику. Так, создание конвейера, внесшее революционные изменения в ход промышленного производства, явилось, по сути, технологией или методикой использования уже наработанных умений и знаний для определенных процессов.

Если понятие технологии подходит для производственных, материальных процессов, то понятие методики может рассматриваться как та же технология, но применяемая к непромышленной сфере: науке, образованию, в меньшей мере – искусству.

Выявления действенных методик и их освоение для практической деятельности дает возможности с минимальными затратами достигать поставленных целей, т.е. делает работу человека более эффективной, производительной. Именно рост производительности характерен для развитого человеческого общества, поэтому развитие методической базы характеризует развитие общества в целом.

Важность образования в век невиданного технического и технологического прогресса не требует доказательства. Однако вопрос о том, какими образовательными методиками следует пользоваться для того, чтобы интенсифицировать процесс передачи знаний, умений и навыков в эпоху, когда объем востребованной информации нарастает лавинообразно, является актуальным. Поиск эффективных образовательных технологий постоянно ведется, как и разработка технических и организационных средств поддержки действенных методов и приемов. Дидактические методики являются объектом публикаций, вокруг них ведутся серьезные дискуссии. Действительно, образование – вторая после медицины сфера деятельности человека, брак в которой ведет к трагическим последствиям.

Изучение дисциплины «Экономика организации» в учреждениях среднего профессионального образования становится реальностью современной системы подготовки учащихся экономических направлений. Однако, несмотря на то, что идей, методических разработок появляется много, продуктивность работы по данному направлению невысока. На наш взгляд, основная причина низкой эффективности такого образования состоит в том, что в этой работе нет системы. Во-первых, преподаватели не имеют специальной научно-методической подготовки в области экономики организации. Во-вторых, используются традиционные подходы, методы и способы обучения и воспитания без учета специфики самого предмета. В-третьих, огромное множество имеющейся учебно-методической литературы по экономике организации всегда соответствует современным требованиям предъявляемым системой образования. Мы считаем, что в настоящее время крайне мало качественной учебно-методической литературы, в которой подача материала по экономике по уровню трудности, усвоения и методическим параметрам соответствует психологическим особенностям возраста учащихся, а по содержанию отвечает современным требованиям и положениям экономической науки.

Не секрет, что эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Широкое использование унифицированных методов и переход на исключительно письменный контроль за усвоением студентами предметов изучения формально снижает роль преподавателя в непосредственном процессе обучения. Между тем уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель—студент.

В учебном процессе обе стороны должны играть творческую роль. Важно избегать так называемого трафаретного обучения, когда студенты натаскиваются на решение определенного типа задач, а развитие их экономического мышления кладется в жертву числу рассмотренных задач.

Студент должен научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных экономических процессах.

Для достижения образовательных результатов, отвечающих новым запросам общества, в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) необходимо использовать современные педагогические средства обучения.

Таким образом, в современных условиях социально-экономического развития вопросы формирования знаний по дисциплине экономика организации становятся важной стратегической проблемой образовательной системы.

Изучением вопросов преподавания экономики организации занимаются такие российские ученые как С.Н. Андреев, Е. Горяева, А.В. Решетников. Теоретические и практические исследования экономики организации в сфере образования только разворачиваются. Плодотворно работают в данном направлении А.П. Панкрухин, О.В. Сагинова, Л. Корчагова и другие.

Однако на данном этапе развития общества выявлены новые **проблемы** в системе преподавания учебной дисциплины экономика организации, связанные с определением наиболее эффективных методов данной деятельности.

Все вышеизложенное определило тему нашего исследования: «Особенности преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования».

Теоретико-методологическая основа исследования: изучением данной проблемы занимались такие ученые как: И.Л. Акулич, В.А. Алексунин, Т. Амблер, И.М. Березин, Н.Я. Колюжнова, А.Я. Якобсон, Г.Д. Крылова, Е.М. Феоктистова, И.Н. Краснюк, В.П. Хлусов.

Цель исследования: проанализировать процесс преподавания дисциплины «экономика организации» и разработать рекомендации по повышению эффективности данной деятельности в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики».

Объект исследования – особенности преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования

Предмет исследования – технологии, методы и средства преподавания экономики организации в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики»

Гипотеза исследования: Если проанализировать процесс преподавания экономики организации в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики» разработать и внедрить рекомендации по повышению качества преподавания данной дисциплины, то эффективность обучения студентов в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики» повысится.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих **задач:**

1. Раскрыть сущность процесса преподавания экономики организации в учреждении среднего профессионального образования.

2. Охарактеризовать технологии преподавания экономики организации в учреждении среднего профессионального образования

3. Описать показатели эффективности преподавания экономики организации в учреждении среднего профессионального образования.

4. Разработать и внедрить рекомендаций по повышению эффективности процесса преподавания экономики организации в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики».

5. Оценить внедрение рекомендаций в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики».

Теоретическая значимость определяется обобщением знаний и систематизацией данных о сущности процесса преподавания, технологии преподавания и показателях эффективности преподавания в системе среднего профессионального образования.

Практическая значимость определяется тем, что рекомендации по повышению эффективности процесса преподавания учебной дисциплины экономики организации разработанные в результате исследования, будут способствовать повышению эффективности процесса преподавания учебной дисциплины экономика организации.

Методы исследования:

- эмпирические – сравнительный анализ литературы, анализ документов, изучение и обобщение передового опыта;
- теоретические – анализ и синтез, индукция и дедукция.

База исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение профессиональная образовательная организация «Златоустовский техникум технологий и экономики»

Сокращенное наименование колледжа: ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики»

Адрес: 454080, Россия, Уральский федеральный округ, Челябинская область, г. Златоуст ул.К.Маркса 37б

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы, приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты процесса преподавания дисциплины «Экономика организации» в системе среднего профессионального образования

1.1. Сущность процесса преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования

Одной из двух главных составляющих целостного педагогического процесса является обучение (учебный процесс). По своей сложности он, возможно, уступает только воспитанию и развитию. Дать полное и всестороннее определение его очень трудно, поскольку он включает большое количество разнообразных связей и отношений, множество факторов различного порядка и различной природы.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятием «обучение» понимали главным образом преподавание, цель которого - ученик. В начале XX в. в понятие обучения стали включать уже две составляющие этого процесса - преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, учение - как деятельность учеников по усвоению предлагаемых им знаний. Несколько позже в понятии обучения нашли отражение управляющая деятельность учителя по формированию у учеников способов познавательной деятельности и совместная деятельность учителя и учеников [5].

Сущность процесса обучения «экономика организации» как совместной деятельности составляет единство преподавания и учения. В современном понимании для обучения «экономика организации» характерны: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность преподавателя и студентов; 3) руководство со стороны преподавателя; 4) планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учеников; 7) управление их развитием и воспитанием.

Проблемы обучения и образования исследует часть педагогики, которая называется дидактикой. Термин «дидактика» греческого происхождения и в переводе означает «поучающий». Впервые он появился в сочинениях немецкого педагога В. Ратке (Ратихия) (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Как «универсальное искусство обучения всех всему» трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики: чему и как учить-, современная наука интенсивно исследует проблемы: когда, где, кого и зачем учить [11].

Основные категории дидактики: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных предлагается присвоить понятиям дидактической системы и технологии обучения.

Отсюда получаем более краткое и емкое определение: дидактика - наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Преподавание «Экономика организации» - упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний [7, с.45].

Учение - процесс (точнее сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта у ученика возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные [7, с.45].

Обучение - упорядоченное взаимодействие учителя с учениками, направленное на достижение поставленной цели. Это двусторонний процесс, в котором развивается познавательная деятельность учеников, происходит формирование научных знаний и необходимых способов деятельности,

эмоционально-ценностного и творческого отношения к окружающей действительности. Основными структурными элементами обучения как системы являются: 1) цели, 2) содержание, 3) методы, 4) организационные формы, 5) результаты. Раскроем в этой связи сущность некоторых понятий.

Образование - система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления [7, с.45].

Знание - совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение предметом. Отражение в сознании ученика окружающей его действительности в виде понятий, схем, конкретных образов [7, с.46].

Умения - овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике [7, с.46].

Навыки - умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства [7, с.46].

Цель (учебная, образовательная) - то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия [7, с.57].

Содержание (обучения, образования) - система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми ученики овладевают в процессе обучения [7, с.57].

Организация - упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели [7, с.59].

Форма - способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма обучения прежде всего связана с количеством учеников в классе, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п. [7, с.59].

Метод - путь достижения (реализации) цели и задач обучения [7, с.59].

Средства - предметная поддержка учебного процесса. Ими являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т.д. [7, с.60].

Результаты (продукты обучения) - то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели [7, с.61].

Дидактика изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, которые обеспечивают осуществление запланированных целей и задач, и благодаря этому выполняет две главные функции: 1) теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) и 2) практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования первой является процесс обучения вместе с его закономерностями и принципами, условиями и факторами, которые его порождают, формами, в которых он организован и протекает, результатами, к которым он приводит. Частные дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания учебных предметов, у каждого из которых своя методика. Частной, а точнее специфической можно считать и дидактику начальной школы, поскольку она изучает общие вопросы обучения, но с особенностями, характерными для детей младшего школьного возраста.

Сделаем вывод. Сущность процесса обучения «Экономика организации» составляет единство преподавания и учения. Для обучения характерны: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность учителей и учеников; 3) руководство со стороны учителя; 4) планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учеников; 7) управление их развитием и воспитанием. Проблемы обучения и образования изучает дидактика. Она отвечает на

вопросы: чему, как, когда, где и зачем учить? Главные понятия дидактики: преподавание, учение, обучение, содержание, методы, формы, системы, технологии и др.

Овладение знаниями, умениями экономики организации может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом). Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, последующее их осмысление, понимание на основе связей, запоминание, усвоение и применение. В продуктивном варианте построения учебного процесса добывание, применение знаний носит поисковый, творческий характер, стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Процесс обучения экономики организации имеет формы организации. В СПО существует две системы организации обучения «Экономике организации» - это классно-урочная (техникум) и лекционно-семинарская (колледж) формы. Формы организации обучения - это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме [11].

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. Кроме него в данной системе существуют и другие вспомогательные формы - это консультации, дополнительные занятия, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, домашняя самостоятельная работа учащихся. По дидактическим целям и месту урока в общей системе выделяются следующие типы уроков: комбинированные, уроки изучения новых знаний, уроки формирования новых умений, уроки обобщения и систематизации изученного, уроки контроля и коррекции знаний и умений, уроки практического применения знаний, умений (Г. И. Щукина, В. А. Онищук, Н. А. Сорокин и др.). Сегодня также выделяют нестандартные по своей структуре уроки, призванные поднять познавательный интерес учащихся к процессу обучения, это уроки - деловые игры, уроки-соревнования, театрализованные уроки, уроки-

аукционы, уроки-зачеты, уроки-фантазии и т. д. Важно, чтобы данная форма не превратилась только в развлечение, а имела развивающую ценность [16].

В колледжах используется лекционно-семинарская система преподавания экономики организации, предполагающая организацию и проведение лекционных, семинарских, практических и лабораторных учебных занятий, а также стройную систему самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Методы обучения экономики организации - это система способов деятельности преподавателя и студентов, направленная на овладение знаниями, умениями, навыками. Особую роль в процессе обучения играют активные методы, побуждающие обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности а процессе овладения материалом. В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы делятся на имитационные (игровые и неигровые), связанные с моделированием профессиональной деятельности (деловая игра, разнообразные упражнения, анализ педагогических ситуаций и т. д.), и не имитационные (учебная дискуссия, эвристическая беседа, разные виды самостоятельной работы, «мозговой штурм» и т. д.) [11, с.90].

Таким образом, процесс обучения экономики организации в среднем специальном учебном заведении имеет свои особенности и вместе с тем подчинен общим законам дидактики.

1.2. Технологии преподавания дисциплины «Экономика организации» в системесреднего профессионального образования

Использование активных методов при обучении экономики организации является не самоцелью, а средством достижения основной цели. Исходя из этого положения, активные методы обучения должны использоваться системно, комплексно охватывая все элементы подготовки специалистов.

Рассмотрим элементы преподавания экономики организации подробнее.

Лекции, были и остаются одним из основных элементов обучения. Именно лектор, преподаватель должен задать первоначальный импульс интереса к предмету, показать его роль и необходимость в системе знаний соответствующей специальности. Но как активизировать работу студентов на лекции? Представляется, что это можно сделать путем периодического обращения с вопросами к аудитории в процессе лекции, а также за счет большого количества видеоинформации с использованием прежде всего компьютерной графики и компьютерного проектора. А уже давно доказано, что видеоинформация запоминается в 4-5 раз лучше, чем аудиоинформация.

Лекция (от латин. *lectio* - чтение) - специфическая форма устного общения преподавателя с аудиторией с целью передачи научных знаний.

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности:

- она дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины;
- вооружает студентов методологией изучения данной науки;
- лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит с последними данными наук;
- органично сочетает обучение с воспитанием;

- нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления.

Лекционная форма преподавания обладает рядом достоинств: это - наиболее экономичный способ обучения, эффективна по степени усвоения, одно из наиболее действенных средств формирования мировоззрения и убеждений, средство прямого личного воздействия лектора на большую аудиторию одновременно [17].

Выдающийся ученый Н. Е. Жуковский так писал о лекции: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени» [2, с.125].

Однако лекция не свободна и от недостатков, в частности: она не может совершенно отходить от базовых трудов, учебников, аксиом и истин; она обеспечивает лишь самую минимальную обратную связь от студентов к лектору; наконец, чем многочисленнее лекционная аудитория, тем слабее влияние лектора на конкретного обучаемого.

Эта неоднозначность не раз приводила не только к острым дискуссиям о роли и месте лекций, но и к периодическим запретам на нее.

Ведущее место лекции в процессе преподавания экономики организации определяется тем, что:

- во-первых, курс лекций по предмету передает основное его содержание;

- во-вторых, именно лекции определяют не только содержание, но и идейно-теоретическую и профессиональную направленность всего учебного процесса;

- в-третьих, от них зависят направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса [21].

Это подкрепляется и тем, что на лекции отводится не менее 50% времени каждой экономической дисциплины.

Современные учебные лекции принято делить на три вида обзорные, проблемные и предметные. Если обзорная лекция направлена на восстановление прежних знаний или знакомство с каким-то еще не изученным или мало знакомым материалом для формирования целостного знания, то проблемная - подает материал как проблему, комплекс проблем, палитру разнообразных точек зрения на ту или иную сторону современной экономической жизни, при этом - готового выхода из проблемы нет, его надо искать вместе и преподавателю, и студентам.

Предметная лекция является обычной составной частью лекционного курса, хотя вполне может нести в себе как элементы проблемности, так и отдельные крупницы обзорности [19].

В наибольшей мере черты обзорной и предметной лекции своеобразно соединяются в установочных лекциях, читаемых, как правило, для студентов-заочников. Главными задачами в установочной лекции является оказание помощи в овладении основами предмета, систематизации имеющихся у слушателей знаний, акцентировании внимания на наиболее сложных и важных проблемах курса, выдача рекомендаций по самостоятельной работе и наиболее качественной литературе.

Но как бы ни рознились учебные лекции по форме и виду, их объединяют общие для них требования:

- лекция должна быть безукоризненной в научном отношении;
- лекция должна, безусловно, выходить за рамки даже самого свежего и удачного учебника;
- лекция должна учить мыслить, а не состоять из готовых ответов и рецептов;
- лекция должна быть грамотной и логичной с точки зрения языка;
- лекция должна быть яркой и убедительной [4].

Таковы самые главные черты учебной лекции как ведущей формы учебного процесса и магистральные требования, предъявляемые к ней.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данный момент лекция в преподавании экономики организации является ведущей формой учебного процесса в высшей школе определяющей его содержание. Лекция должна дать главным образом основные установки на самостоятельную работу или подытожить самостоятельное изучение темы студентами, дать обзор, который помог бы систематизировать полученные на основе самостоятельной работы знания, систематизировать накопленную информацию и на ее основании сделать определенные выводы.

Термин семинар имеет своим корнем древнее выражение «Seminarium» - рассадник знаний.

Специфику и место семинара как формы в системе преподавания экономики организации можно определить такими обстоятельствами:

- во-первых, на семинарские, практические занятия отводится ныне от 1/3 до 1/2 всего времени, выделяемого на изучение экономических дисциплин;

- во-вторых, из всех форм учебной работы семинары предоставляют наиболее благоприятные возможности для углубленного изучения экономической теории, выработки самостоятельного творческого мышления у студентов;

- в третьих, семинары - это та учебная форма, с которой начинается педагогическая деятельность молодых преподавателей;

- в-четвертых, успех семинара зависит не только и не столько от преподавателей, сколько от студентов [22].

Практические и семинарские занятия в процессе преподавания всегда считались активными методами обучения, так как на практических занятиях студенты выполняют самостоятельно определенные виды расчетов, строят графики, диаграммы и т. д. как с использованием персональных компьютеров, так и на базе более простой техники. Семинарские занятия также требуют серьезной самоподготовки, умения пользоваться

библиотечным фондом, использования локальных компьютерных файлов и глобальной сети Интернет.

Исходя из этого, вопрос о функциях семинара, практического занятия и даже об их субординации и сегодня является дискуссионной проблемой для педагогов, методистов и психологов.

Нам представляется, что основные функции семинара в процессе преподавания экономики организации (в порядке приоритетности) могут быть обозначены так:

1. Учебно-познавательная функция - закрепление, расширение, углубление знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы.

2. Обучающая функция - школа публичного выступления, развитие навыков отбора и обобщения информации.

3. Побудительная функция - побуждение на основе анализа состояния подготовки к более активной и целеустремленной работе.

4. Воспитывающая функция - формирование мировоззрения и убеждений, воспитание самостоятельности, смелости, научного поиска, состязательности.

5. Контролирующая функция - контроль за уровнем знаний и качеством самостоятельной работы студентов. Скажем откровенно, многие педагоги и методисты именно эту функцию считают первоочередной [17].

Исключительно многообразны формы проведения семинарских, практических занятий в процессе преподавания экономики организации. В ряде работ по методике их выделяют до 15. Рассмотрим наиболее распространенные.

Контрольно-обучающий семинар - это семинар, в ходе которого осуществляется фронтальный опрос, письменные классные контрольные работы. Главная цель - максимальный охват обучаемых контролем [7, с.89].

Обучающий семинар - это семинар, на котором в центре внимания самостоятельные выступления студентов, расширяющие и дополняющие

лекционный материал. При этом темы для выступлений могут быть розданы и распределены заранее - «фиксированные выступления». Это лишь усилит информативность семинара и повысит его теоретический уровень [7, с.90].

Творческий семинар - это семинар, максимально обеспечивающий творческую самостоятельность обучаемых в форме дискуссии, пресс-конференции, диспута, публичной защиты рефератов [7, с.90].

Наконец, практическое занятие в процессе преподавания экономики организации. Оно может проводиться по изучению конкретного источника, в виде деловой (ролевой) игры, решения задач с помощью персонального компьютера, экскурсии или встречи с учеными, практиками, преподавателями и студентами других вузов.

Каждая из перечисленных форм преподавания экономики организации имеет свои достоинства; вместе с тем проведение каждой из них сопряжено с определенными трудностями.

Успех и эффективность любой из форм семинара при преподавании экономики организации достигается только упорной и тщательной подготовкой. Поэтому подготовка к семинару включает в себя как подготовку преподавателя, так и подготовку слушателей.

Подготовка преподавателя объединяет теоретическую и методическую области. С точки зрения теоретической, преподаватель обязан глубоко уяснить план и сформировать замысел семинара, изучить литературу, посетить лекции (если он их не читает), отработать для себя лично наиболее важные и сложные моменты темы.

С точки зрения методической, он обязан тщательно разобраться как с общей методикой проведения семинаров, так и с методическими особенностями предстоящего. Кроме того, на его «совести» лежит не только доведение плана семинара до обучаемых, но и выдача им таких методических рекомендаций, которые обеспечат и эффективность, и качество занятия.

Для студентов подготовка к семинару будет заключаться в знакомстве с темой и планом семинара, уяснении его замысла и методических особенности, сборе материалов для выступлений. При возникновении трудностей и проблем студенты приходят на консультации (групповые и индивидуальные) к преподавателю.

Таким образом при преподавании экономики организации, практическое занятие или семинар является результатом самостоятельного изучения рекомендованной литературы, позволяет в свободной обстановке обменяться мнениями, выяснить еще не до конца ясное и усвоенное. В свою очередь успех семинара заложен в его тщательной, всесторонней подготовке.

В системе преподавания экономики организаций в СПО существует ряд образовательных технологий, которые зарекомендовали себя как весьма эффективные именно на уровне СПО.

Технология проблемного обучения экономики организации

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 [20].

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» [16, с.134].

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания [16, с.137].

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям учебного заведения» [16, с.139].

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 [16, с.141].

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 экономики организации:

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 экономики организации 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» [14 с.71].

Проблемное обучение экономики организации 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].

Технология контекстного обучения экономики организации

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 опосредующих 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 [6].

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 [3].

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 [3].

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 социального содержания 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 работы преподавателя 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 [22].

Технология контекстного обучения экономики организации 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 имитационных обучающих 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 [9].

В социальных обучающих 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 [9].

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 при преподавании экономики организации 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 обуславливается 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 [21, с. 110].

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 [10, с.59].

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс преподавания экономики организации, 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).

1.3. Показатели эффективности преподавания дисциплины «экономика организации» в системе среднего профессионального образования

Общество максимально заинтересованно в том, чтобы наука и практика направленно готовили к вхождению в жизнь подрастающие поколения строителей этого общества. Проблема воспроизводства активного созидателя не новая, но за последнее время она приобрела особую остроту. Как отмечают многие ученые, небывалые социальные изменения в нашем обществе заставили по-новому взглянуть на процесс формирования нужных качеств человека с учетом более полной передачи ему всего накопленного опыта и воспитания у него высоких моральных качеств [1], [2].

В. М. Блинов считает, что если обучение ведется не лучшим образом, то страдает ученик, огромные возможности которого растрачиваются не разумно, не выполняет нужных функций преподаватель, а в конечном счете в убытке остается общество, затрачивая много сил и средств на обучение и не получая желаемой отдачи. Поэтому забота о всемерном совершенствовании всех сторон обучения, воспитания и образования является общественно необходимой [3].

Обращаясь к обучению экономики организации видно, что и в теории, и в практике проводится огромная работа в этом направлении, способствующая тому, чтобы школа вышла на самые передовые рубежи.

В тридцатые годы, ознаменовавшиеся серьезными сдвигами в жизни средней и высшей школы встала задача резкого улучшения качества обучения, повышение его эффективности, но еще отсутствовало специальное педагогическое знание об эффективности. Термин «эффективность» вошел в педагогический обиход из других областей знания и служил как бы оценкой любого улучшения обучения. Поэтому в течение весьма длительного времени и в педагогической практике, и в теории, когда ученые рассуждали о повышении эффективности обучения, рассматривались многочисленные компоненты обучения, в совершенствовании которых повышала уровень

обучения. Например, рассматривались способы повышения эффективности урока, эффективность применяемых методов. Как отмечает Блинов В. М., по мере накопления эмпирических и теоретических данных становилось все более очевидным, что эффективность не означает просто улучшение обучения, а является отдельным понятием, при помощи которого выполняется характеристика особого качества обучения. Осознанию этого факта способствовало как выдвижение общественного требования оптимизации обучения, так и развитие общенаучных методов исследования эффективности не только в естественных, но и в социальных науках [9].

В общенаучном значении понятия «эффективность» восходит к понятию «эффект», которое обязано своим появлением естественным наукам и первоначально было близким к тому, что сейчас обозначает как «явление», сопровождающееся каким-то результатом. Постепенно, по мере расширения сферы научного познания, в различных науках термин «эффект» становится близким синонимом терминов «полезный результат», «полезное действие, приводящее к желаемому результату». Очевидно, из последнего значения и развилось понятие эффективности.

Некоторые ученые отмечают, что эффективность как научное понятие все больше входит в язык науки и, понимаемая широко, является обобщенной философской категорией. Эффективность, как и вероятность, показывает степень близости к действительности, к наиболее необходимому результату, т.е. характеризует отношение между уровнями некоторой деятельности по степени приближения к конечной или заданной цели. С этой позиции эффективность можно считать как мерой деятельности, так и некоторым качеством системного объекта [2].

Педагогическая сущность понятия «эффективность» раскрывается в многочисленных трудах отечественных и зарубежных исследователей.

Одним из первых методологический анализ категории «эффективность обучения» сделал В.М. Блинов. Определяя эффективность, как социально-значимое качество обучения, посредством которого оцениваются результаты

выполняемой деятельности по степени их приближения к общественной цели, соответствующей обобщенному представлению об обученности личности, автор полагает, что для выявления эффективности обучения требуется, прежде всего, иметь наличное знание об идеализированных результатах обучения и, затем, уметь получать объективные «срезы» результатов текущей деятельности [16].

Им доказана принципиальная возможность качественного и количественного выражения зависимости между обучаемостью и обученностью через отношение предельно возможных (максимальных или оптимальных) и достигаемых текущих результатов учебной деятельности. Следовательно, необходимо каким-то образом достаточно точно провести сравнение этой возможности с самой целью, причем в ходе его необходимо выполнить измерение, а затем по какому-то принятому критерию осуществить сравнение. Эффективность обозначает некоторый полезный результат, который «есть ни что иное, как единство внутренней и внешней активности, единство системы и ее среды, способ бытия системы и ее развития» [12].

Эффективность, в качестве одного из возможных научных критериев познание существующих систем, в конечном счете, имеет ценностную природу. Ценностные отношения фундаментальны, так как они выполняют методологическую роль, выступая в виде ценностного подхода при анализе той или иной деятельности. Оценкой отношений средств к цели отличает ценностный аспект познания действительности от других познавательных суждений.

Задача выявления эффективности в указанном выше смысле успешно решается во многих науках. Если рассматриваемая в науке система не включает в себя человеческий фактор, то суждение об эффективности ее работы производится весьма точно. Значительно сложнее дело обстоит в том случае, когда требуется произвести анализ человеческой деятельности, оценка которой, особенно количественная, порой затруднена по многим

обстоятельствам. В сфере социальной деятельности наиболее успешно разрабатываются методы количественной оценки эффективности деятельности в таких науках, как экономика, социология и др. Что касается педагогической науки, то в ней проблема эффективности обучения разработана гораздо слабее.

Понятие эффективности, будучи включенным в систему всей педагогической теории в самом общем виде еще не приобрело достаточной определенности. Попытки уточнить содержание данного понятия особенно усилились в последние десятилетия. В частности, наметилась тенденция сочетать качественные описания с их количественной оценкой при изучении эффективности методов обучения, при выборе критериев эффективности. Но количество различных факторов, влияющих на обучение, оказывается столь большим, что зависимость между ними часто еще не поддается измерению.

Наиболее интенсивно эффективность обучения изучается в дидактике. Как подчеркивает Ю. А. Бабинский, несмотря на имеющиеся предпосылки и в этом разделе педагогической науки еще не произведен необходимый анализ данного качества обучения, а так же не разработаны специальные средства получения знания об эффективности [9].

Следовательно, задача заключается в том, чтобы получить в педагогической науке как специально педагогические, так и собственно-дидактические знания об эффективности обучения.

По мнению М. Н. Андрющенко, необходимость подобного знания очевидна, поскольку эффективность может изучаться в таком широком контексте, что к ней будут применимы общепсихологические, общепсихологические и иные положения. В педагогической науке количество существенных для нее свойств и зависимости значительно ограничено, но все же велико, если характеризовать, например, только соотношение между обучением, воспитанием и образованием. Даже после уточнения понятия педагогической эффективности, считая, что с его помощью оценивается степень реализации учебных целей по сравнению с

заданными (или возможными), окажется, что проблема поставлена слишком широко и пока еще нет нужных средств для ее решения. В самом деле, располагая весьма недостаточными научно-обоснованными данными о том, как воспитание влияет на выполнение конкретной учебной цели или как содержание образования от поставленной учебной цели, наконец, не ясна взаимообусловленность различных целей. По-видимому, пока трудно составить сколько-нибудь удовлетворительный перечень подлежащих исследованию существенных факторов, касающихся соотношения обучения, воспитания образования, взятых в единстве [2].

Контроль знаний и умений студентов – один из важнейших элементов учебного процесса. От его правильной организации во многом зависит эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки специалиста. Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Благодаря контролю между преподавателем и учащимся устанавливается «обратная связь», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения системой знаний. Умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса [1].

Этим обуславливаются различные виды проверки и оценки знаний в экономике организации, основными из них являются следующие:

- текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе повседневных учебных занятий;
- семестровая проверка и оценка знаний, которая проводится в конце каждого семестра;
- годовая оценка знаний, т. е. оценка успеваемости студентов за год;
- выпускные и переводные экзамены [19, с.201].

При проверке и оценке качества успеваемости важно выявлять, как решаются основные задачи обучения, т. е. в какой мере студенты овладевают

знаниями, умениями и навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, а также способами творческой деятельности. Существенное значение имеет также то, как относится тот или иной студент к учению, работает ли он с напряжением или же рывками и т. д. Все это обуславливает необходимость применения различных методов проверки и оценки знаний, которые названы выше.

Повседневное наблюдение за учебной работой студентов. Этот метод позволяет преподавателю составить представление о том, как ведут себя студенты на занятиях, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, какова у них память, в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности.

Устный опрос. Этот метод является наиболее распространенным при проверке и оценке знаний по экономике организации. Сущность устного опроса заключается в том, что преподаватель ставит студентам вопросы по содержанию изученного материала и побуждает их к ответам, выявляя, таким образом, степень его усвоения. Поскольку устный опрос является вопросно-ответным способом проверки знаний студентов, его еще иногда называют беседой. Устный опрос как правильно сопровождается практическим заданием.

Будучи эффективным и самым распространенным методом проверки и оценки знаний студентов, устный опрос имеет свои недочеты. Этот метод позволяет в течение занятия проверить знания не более 3-4 студентов. Поэтому в практике применяются его различные модификации с тем, чтобы добиться более регулярной проверки и оценки знаний студентов [2].

Известной модификацией устного опроса является также выставление отдельным студентам, так называемого поурочного балла. Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные студенты проявляют в течение всего занятия. Так, студент может дополнять, уточнять и углублять ответы своих товарищей, подвергающихся устному опросу. Потом он может

приводить примеры и участвовать в ответах на вопросы преподавателя при изложении нового материала, проявлять сообразительность при закреплении новых знаний, обнаруживая таким образом хорошее усвоение изучаемой темы. В таких случаях в конце занятий преподаватель может выставить поурочный балл двум-трем студентам, хотя, как сказано выше, они и не подвергались специальной проверке знаний. Выставление поурочного, балла позволяет поддерживать познавательную активность и внимание студентов, а также накапливать оценки по текущей успеваемости.

Контрольные работы. Это весьма эффективный метод проверки и оценки знаний по экономике организации, умений и навыков студентов, а также их творческих способностей. Сущность этого метода состоит в том, что после прохождения отдельных тем или разделов учебной программы преподаватель проводит письменные или практические контрольные работы с целью проверки и оценки знаний студентов. При проведении контрольных работ важно:

- предупреждать студентов за одну-две недели о предстоящей контрольной работе;
- проводить контрольные работы тогда, когда преподаватель убедился, что изученный материал хорошо усвоен студентами;
- обеспечивать самостоятельное выполнение студентами даваемых заданий, не допускать подсказок и списывания;
- чтобы контрольные работы проводились в первой половине недели на вторых и третьих парах. Перенесение контрольных работ на конец недели или на последние пары нецелесообразно, так как в это время студенты испытывают утомление, что может отрицательно сказаться на их работе [3].

Проверка домашних работ студентов. Для оценки качества успеваемости студентов большое значение имеет проверка выполнения ими домашних заданий. Она позволяет преподавателю изучать отношение студентов к учебной работе, качество усвоения изучаемого материала,

наличие пробелов в знаниях, а также степень самостоятельности при выполнении домашних заданий [4].

Программированный контроль. В системе проверки знаний по экономике организации студентов применяется программированный контроль, который еще называют альтернативным методом или методом выбора. Сущность этого метода состоит в том, что студенту предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три-четыре ответа, из которых только один является правильным. Задача студента - выбрать правильный ответ [5].

Тестовый контроль. Чтобы грамотно составить тестовый контроль (ТК) знаний по экономике организации, преподавателю нужно определить количество тестовых контролей в семестре; количество баллов за каждый тестовый контроль и количество вопросов в нем; способ тестирования: «накопленным итогом» или поэтапное, а также форму проведения контроля; виды вопросов, входящих в контроль, и ответов на них; форму представления студентами ответов на вопросы и способы проверки ответов; возможность самообучения студентов [6].

Тестирование имеет положительные и отрицательные стороны.

Положительные стороны:

- а) объективность оценки (независимо от симпатий и антипатий преподавателя);
- б) возможность существенно снизить напряженность между преподавателем и студентом, а также в значительной мере снять эмоциональную (стрессовую) нагрузку на преподавателя;
- в) быстрота контроля знаний студентов (одновременно тестируется вся группа);
- г) широкий охват материала, так как включаются вопросы по всем пройденным темам;
- д) невозможность пользоваться шпаргалкой;
- е) необходимость для студентов запоминать не только тему в целом, но и многие детали, которые при обычной подготовке ускользали от внимания.

Отрицательные стороны:

а) формальность. Иногда бывает трудно сформулировать вопросы, требующие размышлений;

б) зависимость ТК от общей системы оценки, т. е. если за тестовый контроль студенты получают мало баллов, то они меньше к нему готовятся;

в) отсутствие непосредственного контакта между преподавателем и студентом.

Таким образом, каждый преподаватель может сделать вывод о приемлемости или неприемлемости этого метода.

Используя тестовый контроль, следует сначала определиться с количеством контролей. Чтобы заработал принцип «обучение небольшими этапами», лучше всего разбить курс на 3—4 части и проводить тестирование после каждого раздела. В тестовый контроль удобно включать вопросы, использованные для опроса студентов на практических занятиях. Количество баллов за каждый контроль будет свидетельствовать о том, какое значение преподаватель придает теоретической подготовке студентов. Здесь важно установить оптимальные пропорции оценки (баллами) ТК и других видов работы студентов [19, с.79].

Эффективной, является такая организация тестирования, при которой сдача каждого ТК означает, что данная часть темы (раздела) курса студентом освоена с соответствующей оценкой (баллом), а сумма баллов за все ТК составляет часть экзаменационной оценки. Экзамен в этом случае совпадает с последним ТК. знание студент обучение оценка

В тестовом контроле можно применять также задание типа «Выберите правильный ответ». Затем попеременно приводятся правильные и неправильные высказывания.

Понятно, что чем больше предлагается различных ответов, тем меньше вероятность «угадывания» правильного ответа. Наиболее эффективно включать вопросы с 4—5 ответами. В качестве правильного не всегда

используется только один ответ. Тесты, где может быть любое количество правильных ответов, являются наиболее трудными для студентов.

Тестовый контроль может состоять не только из вопросов «множественности выбора». Хорошо зарекомендовали себя тесты типа:

- «закончите предложение...»
- «вставьте пропущенное слово...»
- «найдите ошибку в суждении...»
- «что из нижеперечисленного неверно...»
- «подчеркните ключевое слово...» [6].

Однако проверка вопросов такого типа ТК достаточно трудно формализуется.

Можно также проводить тестирование «накопленным итогом» [7]. Этот способ заключается в том, что в каждый последующий контроль включаются все или какая-то часть вопросов предыдущего ТК. Очевидным достоинством такого способа тестирования является то, что студенты вынуждены повторять пройденный материал, у них задействуется «длительная память». - Количество вопросов в ТК зависит от объема пройденного материала и от времени, которым располагает преподаватель. Длительность проведения самого ТК целиком определяется количеством вопросов (1 вопрос — 1 мин). Отечественная и зарубежная практика свидетельствует, что этого времени достаточно [15].

Виды вопросов. Обычно тривиальные вопросы, требующие ответов «да» или «нет», не включаются в ТК. Как правило, используются тесты с вариантами ответов по принципу «множественности выбора». В качестве правильного ответа чаще всего указывается один из предложенных.

В тестовый контроль можно включать также короткие задачи, написание формул, построение схем, чертежей, графиков, построение классификаций и т. д. [8].

При проведении тестового контроля в аудитории каждому студенту выдается индивидуальный вариант тестового контроля, в котором ответы на

вопросы пронумерованы в порядке возрастания (например, 25 вопросов и на каждый 4 ответа, следовательно, ответы получают номера с 1 по 100). Одновременно студент получает бланк для ответа, в котором указаны числа 1, 2, 3...100. На этом бланке студент зачеркивает номера правильных ответов.

Тесты также можно использовать для самообучения студентов. При подготовке к экзамену (зачету) студент, пользуясь специальной программой, может проверить свои знания. Такая самостоятельная работа студентов является достаточно эффективной и значительно повышает их активность и уровень знаний.

Решив использовать тестовый контроль, каждый преподаватель за короткое время сможет подобрать для себя наиболее приемлемую форму. Для этого стоит попробовать предложенные варианты в разных группах. Значительные затраты времени на подготовительном этапе окупят себя, когда нужно будет принимать зачеты или экзамены у целого потока.

Письменный экзамен знаний по экономике организации.

Письменный экзамен лучше всего проводить поэтапно. Для этого материал курса разбивается на несколько частей (желательно равнозначных по объему). Определяется максимальный балл за каждый этап. Во время экзамена каждый студент получает билет, в котором содержатся 4—5 вопросов (по одному из каждой пройденной темы).

Проведение письменного экзамена позволяет наиболее полно и достоверно оценить уровень знаний студентов.

Свои плюсы и минусы имеет каждый из рассмотренных выше методов проверки и оценки знаний. Так, при малом количестве учебных часов по отдельным предметам устный опрос затрудняет накопление у студентов оценок по текущей успеваемости. Контрольные письменные работы хороши тем, что они дают возможность проверять и оценивать знания одновременно у всех студентов группы, но они требуют затраты целых уроков и поэтому не могут проводиться часто. Отсюда следует вывод: в системе учебной работы должны находить свое применение все рассмотренные выше методы

проверки и оценки знаний студентов с тем, чтобы обеспечивалась необходимая регулярность и глубина проверки успеваемости обучающихся [3].

Все изложенное выше подтверждает ту точку зрения, согласно которой для выработки целостного подхода к определению эффективности обучения следует расчленить проблему на несколько составляющих моментов, руководствуясь в исследованиях общим подходом к пониманию данного явления.

Один из возможных путей заключается, в том чтобы начать с уточнения понимания сущности эффективности обучения. Тогда на первом месте выступает специальный анализ педагогической эффективности в рамках той науки, которая исследует обучение как реально данную действительность, т.е. дидактики [4].

Дидактический анализ может проводиться в различных направлениях, но прежде всего, необходимо выяснить собственно - дидактическое понимание природы этого качества обучения и наметить путь его определения.

В самом общем виде задача обоснования дидактического подхода к решению данной проблемы выступает, по мнению В. М. Блинова, как поиск корреляции возникшей практической задачи повышения эффективности обучения с областью неизвестного в научном знании - свойством эффективности, а также соотношение получаемого нового знания об эффективности с имеющейся системой знаний.

Методы диагностики эффективности обучения в педагогической науке и практике.

В практике и теории обучения используются разнообразные способы оценки эффективности обучения, но они оказываются не всегда достаточными для поставленной цели. Рассмотрим более подробно, какими способами оценки результатов обучения располагают педагоги, с тем чтобы

выяснить их затруднения и определить, что должно быть сделано в науке для более обоснованного суждения об этом качестве обучения.

Прежде всего, по мнению И.Я. Лернера, не имеет особого, смысла проводить, детальное сопоставление практических и научных способов оценки результатов обучения, выявляя их сходство и различие, так как весьма ясно, что в науке требуется повышенная точность и определенность суждений. Научный подход в отличие от практико-эмпирического включает специальные методы познания явлений и, как правило, приводит к созданию объективной картины педагогической действительности. Научные рекомендации сопровождаются специальным обоснованием. Научное обоснование оценки результатов обучения означает, что высказываются такого рода суждения, которые покоятся на фактах, признаваемых за истинные, и в которых содержится характеристика существенных связей, а не любых внешне наблюдаемых признаков. Итак, необходимо начать с повседневной практики обучения, а затем от нее перейти к науке, чтобы составить более полное представление о существующих способах определения эффективности обучения, об их сильных и слабых сторонах [17, с.67].

Знание качества достигаемых результатов обучения, по мнению Ляпина Н.О., является неременным условием успешной работы педагогов любых типов учебных заведений, иначе их деятельность теряет смысл. Если педагогу неизвестно, насколько плодотворна его деятельность, если он не знает, что сделано правильно и в чем допущены ошибки, то пропадает не только моральный стимул для труда, но и нельзя достичь поставленных целей. Педагог никогда не оказывается в таком затруднительном положении, так как располагает большими или меньшими возможностями для оценки проделанной работы [18].

В процессе своей деятельности учитель обязательно определяет и измеряет качество обучения, хотя и не всегда отдает себе отчет, к каким мыслительным операциям прибегает в том или ином случае. Он также не

всегда задумывается над теми способами и средствами, которые избрал для оценки достижений своих учащихся. Он имеет в своем распоряжении, прежде всего органы чувств, мышление и сложившееся представление о том, что считать «правильным» или «неправильным», «хорошим» или «плохим».

Учитель объясняет, применяет различные учебные приемы, следит за деятельностью учащихся и направляет ее. Он слышит ответы учащихся, видит их письменные работы, наблюдает за конкретными действиями, за поведением учеников и на основании своих личных впечатлений от поступающей к нему информации выводит заключение о степени успешности их деятельности. Иногда это представление может быть точным и истинным, но чаще оно весьма субъективно, будучи ограничено возможностями человека. Например, если ученику предстоит дать ответ на простой вопрос типа: «Когда родился Пушкин?», «Какой город является столицей России?» и т. п., то ответ может быть только правильным или только неправильным, и учитель легко справляется со своей задачей. Значительно сложнее оказываются более распространенные ситуации, в которых не всегда удастся однозначно сказать, как ученик знает изученное. Еще труднее найти связь между, ошибочным решением учащимся предложенной задачи и теми причинами, которые привели к такому решению. Опыт помогает учителю установить требующийся диагноз в более простых случаях, когда, например, ученик не выполнил домашнее задание, или было отведено мало времени на упражнения. Как отмечает Зайченко П. А., чаще всего учитель мысленно анализирует процесс обучения, строя те или иные логические умозаключения о конкретных поступках ученика и о своей работе. Например, он может установить, что при объяснении данным способом материал усваивается лучше, чем при другом способе объяснения. Практикой накоплены многие способы и приемы, повышающие возможности отдельного учителя и помогающие повышать достоверность его суждений как о качестве обучения, так и его результатах, обычно называемых знаниями, умениями и навыками [18].

Как в России, так и за рубежом в средней и высшей школе принята система отметок или баллов, которые выставляются при текущем контроле или специальной проверке (зачеты, экзамены, тесты знаний, умений и навыков). Часто на основании подсчета полученных оценок оперируют таким понятием, как успеваемость. Например, «отлично успевающий учащийся», «высокая успеваемость класса», «сто процентная успеваемость школы». Вес эти характеристики считают обобщенным показателем не только знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися, но и всего обучения в целом. По итогам успеваемости обучающихся переводят в следующий класс или с курса на курс, по ним признают достоинства педагога, доказывают преимущество одного метода перед другим. Таким образом, успеваемость, выраженная в абсолютных показателях, в процентном соотношении или в какой-то иной форме, является наиболее распространенной мерой успешности обучения. Применение критерия успеваемости оказывается часто оправданным для целого ряда практических целей как универсального показателя, учитывая относительную простоту его получения. Нужно лишь быть уверенным, что лежащие в основе этого критерия «оценки» («отметки», «баллы») более или менее правильно отражают полученные учащимися знания, умения и навыки и что представления педагогов о «хорошем» и «плохом» ученике приблизительно совпадают. Практика показывает, что в среднем уравнивание оценок действительно достигается, и серьезные ошибки избегаются. Помогают опыт и обычная «житейская» мудрость.

Однако выдвигаются новые требования. Подвергается большей критике система выставления отметок, их субъективизм и неправомерность известной фетишизации понятия успеваемости. Эта критика вызвана, прежде всего, тем, что необходимо найти путь более объективной оценки результатов обучения и во многих случаях становится невозможным по-старому, приблизительно определить, что повлияло на их улучшение или ухудшение [6].

Надежность и объективность «отметки» (или «оценки»), когда она базируется на единичном субъективном представлении человека, весьма невысоки. Проведенное специальное изучение показывает, что знания одних и тех же учащихся оцениваются по-разному различными преподавателями и расхождение в значении отметок для одной и той же группы учащихся оказывается весьма значительным.

Устранить субъективный элемент в любого вида оценке сейчас чрезвычайно трудно в силу различных обстоятельств. Во-первых, весьма условно обозначение результатов обучения: знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость. Все эти понятия не имеют количественной формы выражения. Во-вторых, пока еще не выработаны общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности, и о ней судят опосредованно по ответам, по действиям учащихся и т. д. Можно договориться и записать в инструкции некоторые критерии, согласно которым выставляется та или иная отметка, что считать правильным или ошибочным, наконец, применить формализованную систему заданий, допускающую количественную обработку материалов. Эти и другие способы, несомненно, способствуют объективизации суждений о результатах деятельности обучающихся, но названные исходные причины недостатков при этом не устраняются.

По поводу процедуры выставления отметок, которую принято называть контролем или проверкой знаний, умений и навыков, ученые предполагают, что происходит смешение понятий, так как мы имеем дело с двумя различными процессами: процессом определения уровней знаний (умений) и процессом установления ценности данного уровня. Лишь второй из них является, оценкой, в то время как первый - измерение, проводящееся при сравнении. При этом сравнивается начальный уровень с достигнутым с эталоном. Для получаемого прироста избирается оценка. Однако первая из указанных операций остается наиболее уязвимым местом в проверке знаний.

Из сказанного выше следует, что в практике обучения не только возникла, но и приобретает все большую остроту проблема определения

различных уровней обучения, а также включаемая в нее проблема измерения результатов деятельности обучения. Для решения этих проблем практика пока не располагает необходимыми средствами, которые позволили бы подняться над обычным «житейским» уровнем познания.

Необходимость более объективного анализа обучения ощущается уже давно, и практическая необходимость определения уровней обучения, проблема измерения деятельности обучения и ряд иных, которые являются необходимыми составными частями более общей проблемы определения эффективности обучения, обусловили развитие специальных научных исследований.

Часто случается так, что возникшую практическую задачу вначале пытаются целиком перенести в науку и отыскать нужный ответ, применяя имеющиеся средства. Так дело обстоит и с проблемой эффективности. Практическая задача повышения эффективности обучения стала темой многочисленных исследований. По мере того как исследования развивались, проблема уточнялась, появлялись новые вопросы, которые уже не вытекали из непосредственных запросов практики. В частности, становилось все более очевидным, что, прежде чем говорить о повышении эффективности обучения, следует разработать способы ее определения. Рассмотрим несколько подробнее, как ставятся эти вопросы в теории.

Все работы, в которых затрагивается проблема эффективности, условно ученые разделяют на две группы: в первую из них войдут такие, в которых содержится, традиционное описание путей повышения эффективности, а во второй - рассматриваются вопросы количественного исследования обучения и его эффективности [9].

Всесторонне исследование учеными различных проблем обучения и воспитания сыграло значительную роль в совершенствовании школы, так как помогало более глубоко вскрыть те факторы, от которых повышается эффективность обучения. Например, было доказано, что развивающее обучение есть непереносимое условие его эффективности, были заложены

основы пробного обучения. Значительное место в исследованиях отведено вопросам практического улучшения учебного процесса, среди которых одно из первых мест занимает проблема эффективности урока [5], [11].

Анализ работ этой группы позволяет сделать заключение том, что постановка проблемы в таком широком плане необходима и приобретает все большее значение в настоящее время в связи с расширением комплексного, многофакторного анализа обучения. Наряду с этим охват слишком широкого круга вопросов приводит к ослаблению доказательной силы многих утверждений. Подавляющее большинство исследований данного типа выполнено по необходимости на описательном уровне, так как педагогическая наука еще не располагает средствами количественного многофакторного анализа. Вводимые в исследования экспериментальные данные не всегда соответствуют современному научному уровню. Следует также отметить, что вопросы повышения эффективности обучения обычно трактуются в общепедагогическом плане, а собственно-дидактический подход в этих работах обозначен нечетко.

Выводы по первой главе

Одной из двух главных составляющих целостного педагогического процесса является обучение (учебный процесс). По своей сложности он, возможно, уступает только воспитанию и развитию. Дать полное и всестороннее определение его очень трудно, поскольку он включает большое количество разнообразных связей и отношений, множество факторов различного порядка и различной природы.

Овладение знаниями, умениями может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом).

Таким образом, процесс обучения в среднем специальном учебном заведении имеет свои особенности и вместе с тем подчинен общим законам дидактики.

Общество максимально заинтересованно в том, чтобы наука и практика направленно готовили к вхождению в жизнь подрастающие поколения строителей этого общества. Проблема воспроизводства активного созидателя не новая, но за последнее время она приобрела особую остроту. Как отмечают многие ученые, небывалые социальные изменения в нашем обществе заставили по-новому взглянуть на процесс формирования нужных качеств человека с учетом более полной передачи ему всего накопленного опыта и воспитания у него высоких моральных качеств.

Сказанное позволяет сделать ученым вывод о том, что для решения проблемы определения эффективности в научной дидактике еще не сложился единый подход, осуществляемый с позиций данной науки. Применяемые способы анализа обучения и его результатов в достаточной мере не объединены общей дидактической платформой, вследствие чего достижение тех или иных результатов в педагогической действительности нередко ставится в зависимости от таких факторов, которые подчас не являются существенными или действие которых не получает достаточного научно-дидактического обоснования.

Глава 2. Практические аспекты совершенствования процесса преподавания экономики организации в системе среднего профессионального образования (на примере дисциплины «экономика организации»)

2.1. Организационная характеристика «ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики»

Полное наименование образовательного учреждения – базы исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение профессиональная образовательная организация «Златоустовский техникум технологий и экономики».

Сокращённое наименование образовательного учреждения: ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики». Директор: Пономарева Марина Николаевна.

Вид образовательного учреждения (организации): Образовательное учреждение среднего профессионального образования. Тип образовательного учреждения (организации): Профессиональная образовательная организация.

Дата создания ПОО: 1963 год. Формы обучения: дневная, очно - заочная, заочная.

Таблица 1.

Основные направления подготовки в ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики»

Код ОП СПО	Наименование ОП СПО
19.02.03	Технология хлеба, кондитерских изделий
43.02.01	Организация обслуживания в общественном питании
38.02.04	Коммерция (по отраслям)
38.02.05	Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров
38.02.01	Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)

38.02.07	Банковское дело
19.02.10	Технология продукции общественного питания
40.02.01	Право и организация социального обеспечения
38.02.07 (080110)	Банковское дело
38.02.04 (100701)	Коммерция (по отраслям)
40.02.01 (030912)	Право и организация социального обеспечения
43.02.01 (100114)	Организация обслуживания в общественном питании
38.02.01 (080114)	Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям) 9 кл. Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям) 11 кл.
19.02.10 (260807)	Технология продукции общественного питания
38.02.05 (100801)	Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров

От имени Челябинской области права собственника имущества Учреждения осуществляет Правительство Челябинской области в соответствии с законодательством Российской Федерации и Челябинской области.

Правительство Челябинской области наделяет орган исполнительной власти Челябинской области по управлению государственным имуществом правами по владению, пользованию и распоряжению, от имени Челябинской области движимым и недвижимым имуществом, находящимся в государственной собственности Челябинской области.

Целями образовательного процесса в организации являются:

- подготовка специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования;

- подготовка работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего и среднего (полного) общего образования

- ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ, не сопровождающееся повышением образовательного уровня обучающегося.

Образовательный процесс в организации строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, на принципах демократии и гуманизма.

Образовательный процесс ориентирован на расширение возможностей обучающихся в профессиональном самоопределении, повышении квалификации, специальной, физической и общекультурной подготовки выпускников.

Граждане имеют право на получение в организации бесплатного среднего профессионального образования, если образование данного уровня получается впервые.

Основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, программы профессиональной подготовки, программы дополнительного профессионального образования включают в себя учебный план, рабочие программы учебных дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, расписание занятий, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Образовательная организация ежегодно обновляет образовательные программы (в части состава дисциплин (модулей), установленных организацией в учебном плане, и (или) содержания рабочих программ учебных дисциплин (модулей), программ учебной и производственной практики, а также методических материалов, обеспечивающих реализацию

соответствующих образовательных технологий с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

Оценка качества освоения основной профессиональной образовательной программы должна включать текущий контроль знаний, промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию обучающихся.

Оценка уровня знаний обучающихся по общеобразовательным программам, по программам профессиональной подготовки, дополнительного профессионального образования проводится по результатам текущего контроля знаний и итоговой аттестации.

Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждому предмету, по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются организацией самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей основным профессиональным образовательным программам (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и освоенные компетенции. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются организацией самостоятельно, а для государственной (итоговой) аттестации – разрабатываются и утверждаются организацией после предварительного положительного заключения работодателей.

Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

оценка уровня освоения дисциплин;

оценка компетенций обучающихся.

Оценка качества подготовки обучающихся в организации оценивается в баллах: «отлично» (5), «хорошо» (4), «удовлетворительно» (3), «зачтено» (зачет), «неудовлетворительно» (2).

Однако данные контрольных срезов представленные в таблице 1. свидетельствуют о низком уровне усвоения знаний, умений и компетенций студентами по дисциплине экономика организации.

Таблица 1.

Данные самообследования колледжа

№	Наименование дисциплины	Группа	Количество обучающихся		Средний балл	Качественная успеваемость (в %)	Абсолютная успеваемость (в %)
			по списку	выполнило работу			
1	экономика организации	203	21	18	4,1	57%	85%
2	экономика организации	204	22	18	3,1	21%	84%
3	экономика организации	205	27	22	3,3	36%	81%
4	экономика организации	202	21	17	3,7	30%	80%
5	экономика организации	201	20	17	3,1	55%:	80%

Освоение профессиональных образовательных программ завершается обязательной итоговой аттестацией обучающихся.

К работникам организации относятся руководящие и педагогические работники (преподаватели, мастера производственного обучения, старшие мастера производственного обучения), учебно-вспомогательный и иной персонал.

Комплектование работников организации осуществляется в порядке, предусмотренным действующим трудовым законодательством, в соответствии со штатным расписанием организации.

К педагогической деятельности допускаются лица, имеющие среднее профессиональное или высшее профессиональное образование. Образовательный ценз указанных лиц подтверждается документами государственного образца о соответствующем уровне образования и (или) квалификации.

Права и меры социальной поддержки работников организации определяются законодательством Российской Федерации, настоящим Уставом, коллективным договором, трудовым договором, условия которого не могут противоречить трудовому законодательству Российской Федерации.

Работники организации имеют право:

- на участие в управлении организацией в порядке, предусмотренном настоящим Уставом;
- на защиту профессиональной чести, достоинства и деловой репутации;
- на полную достоверную информацию об условиях труда и требованиях охраны труда на рабочем месте;
- на избрание в выборные органы, участие в обсуждении и решении вопросов деятельности организации, в том числе через органы самоуправления и общественные организации;
- на обжалование приказов и распоряжений администрации организации в установленном законодательством Российской Федерации порядке;
- на получение необходимого организационного, учебно-методического и материально-технического обеспечения своей профессиональной деятельности (бесплатное пользование библиотекой, информационными ресурсами, услугами учебных, учебно-методических,

социально-бытовых, лечебных и других подразделений организации в соответствии с Уставом и (или) коллективным договором);

– на иные права и меры социальной поддержки, предусмотренные действующим законодательством, настоящим Уставом, локальными актами организации, коллективным договором, трудовым договором.

Педагогические работники организации, кроме этого, имеют право:

– на повышение квалификации;

– на аттестацию на добровольной основе на соответствующую квалификационную категорию и присвоение соответствующей категории в случае успешного прохождения аттестации;

– на сокращенную продолжительность рабочего времени в соответствии с действующим трудовым законодательством;

– на ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск, продолжительность которого определяется Правительством Российской Федерации;

– на длительный отпуск сроком до 1 года не реже, чем через каждые 10 лет непрерывной преподавательской работы;

– запрашивать информацию у государственных органов и иных учреждений по вопросам, входящим в их компетенцию, приглашать для выяснения указанных вопросов несовершеннолетних, их родителей или лиц, их заменяющих;

– на иные права и меры социальной поддержки, установленные действующим законодательством для педагогических работников, коллективным договором.

Педагогическим работникам разрешается работа по совместительству, в том числе по аналогичной должности, специальности.

Педагогические работники имеют право выбирать методы и средства обучения, обеспечивающие высокое качество образовательного процесса.

Работники организации обязаны:

- добросовестно исполнять свои трудовые обязанности, возложенные на них трудовым договором и (или) должностной инструкцией;
- соответствовать требованиям квалификационных характеристик;
- соблюдать Устав, правила внутреннего распорядка организации, иные локальные акты организации, условия трудового договора;
- соблюдать трудовую дисциплину, требования по охране труда и обеспечению безопасности труда;
- бережно относиться к имуществу организации, других работников, обучающихся в организации; экономно расходовать материалы, тепловую и электрическую энергию, воду; воспитывать у обучающихся бережное отношение к имуществу;
- незамедлительно сообщать директору организации о возникновении ситуации, представляющей угрозу жизни и здоровью людей, сохранности имущества;
- своевременно и точно в пределах своей компетенции исполнять приказы, распоряжения руководителя организации, вышестоящих органов;
- выполнять решения органов самоуправления организации в пределах своих полномочий;
- выполнять иные обязанности, предусмотренные действующим законодательством, Уставом, Правилами внутреннего распорядка и иными локальными актами организации, трудовым договором, должностной инструкцией.

Педагогические работники организации также обязаны:

- обеспечивать высокую эффективность образовательного процесса, способствовать развитию у обучающихся самостоятельности, инициативы, творческих способностей;
- обеспечивать выполнение учебных планов и программ;
- постоянно повышать свой профессиональный уровень, использовать в учебном процессе технологии, обеспечивающие подготовку обучающихся в

соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами строго следовать нормам профессиональной этики;

- охранять жизнь и здоровье обучающихся, соблюдать их права и интересы;

- осуществлять совместную работу с родителями обучающихся или лицами их заменяющими;

- вести учет успеваемости и посещаемости обучающихся, вести документацию, предусмотренную действующим законодательством, Уставом, локальными актами организации, должностной инструкцией, трудовым договором в пределах своих полномочий;

- проходить периодический медицинский осмотр (обследование);

- проходить аттестацию с целью подтверждения соответствия занимаемой должности.

Не допускается использование антипедагогических методов воспитания, связанных с психическим или физическим насилием над личностью обучающегося, а также антигуманных и опасных для жизни или здоровья обучающихся методов обучения.

Дисциплинарное расследование нарушений педагогическим работником норм профессионального поведения может быть проведено только по поступившей на него жалобе, поданной в письменной форме. Копия жалобы должна быть вручена педагогическому работнику. Ход дисциплинарного расследования и принятые по его результатам решения могут быть преданы огласке только с согласия заинтересованного педагогического работника, за исключением случаев, ведущих к запрещению заниматься педагогической деятельностью или, если это необходимо, для защиты интересов обучающихся. Для педагогических работников устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени – не более 36 часов в неделю. Учебная нагрузка педагогического работника организации, оговариваемая в трудовом договоре, ограничивается верхним пределом, определяемым типовым положением об образовательной

организации соответствующих типа и вида. На педагогических работников приказом руководителя может быть возложено руководство предметными (цикловыми) комиссиями, заведование кабинетом или лабораторией по соответствующим предметам, классное руководство.

2.2.Разработка рекомендаций по повышению эффективности процесса преподавания экономики организации в «ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики»

Эффективность обучения как особое качество обучения исследуется в педагогической науке уже в течение длительного времени. Исходя из анализа таких исследований, можно сделать вывод, что *эффективность с дидактической точки зрения* – это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость. Сама по себе учебная деятельность была бы излишней, если бы вследствие ее осуществления не возникала обученность. Обученность - это одна из граней социального среза личности. Обученность можно сравнить с различными состояниями индивидуумов, используя своеобразную «лестницу»: обученность – степень обученности – обучаемость – конкретные состояния обучаемых.

Оценку результативности, а значит и эффективности учебной деятельности можно сформулировать по параметрам обученности. Установить эффективность – это, прежде всего, значит соотнести результативность – оцененные результаты с теми, которые приняты за оптимально достижимые.

Группа ученых под руководством Виктора Блинова исследовала рост эффективности обучения по значениям критериев эффективности и в результате пришла к выводу о зависимости, которая является основной при определении эффективности обучения – это связь между способом организации учебной деятельности и ее конечными «продуктами», то есть результативностью.

Данные, полученные группой ученых под руководством Виктора Блинова, свидетельствуют, что рост степени обученности непосредственно зависит от величины упорядоченности учебных воздействий (действий) и

их ориентированности на выполнение учебной задачи. При лучшей в этом смысле организации учебной деятельности обученность быстро растет, а обучаемость проявляется более полно. Таким образом, эффективность как общее качество обучения, имеет не только качественную, но и количественную характеристику. Но рассматриваемая в широком смысле *педагогическая эффективность* характеризует не единичные результаты успеваемости, а обобщенное качество обучения. Для выявления эффективности обучения требуется иметь знания об идеализированных результатах обучения – это во-первых.

А во-вторых, требуется уметь получать объективные срезы результатов текущей деятельности. Определение эффективности состоит в том, чтобы «перекинуть мостик» между этими двумя видами результатов.

Обученность будем понимать как материализованную социальную цель, переведенную в результативную плоскость, как предел, к которому стремятся любые конкретные результаты обучения. Анализ этих результатов на различных этапах осуществления учебной деятельности показывает достигаемую степень приближения к обученности, то есть степень обученности.

Присущее всем людям природное свойство обучаемости при наиболее благоприятных условиях обучения преобразуется в обученность, если наилучшим образом протекает взаимодействие деятельности преподавания и учения.

Обучаемость обязательно переходит в обученность. Достижение обученности, то есть переход от «незнания» к «знанию», зависит от времени: у одних он проходит быстрее, у других – медленнее.

Обученность проявляется как функция обучаемости с наибольшей полнотой в том случае, если организация учебной деятельности максимально упорядочена в каком-либо отношении.

Особенности современного обучения состоят в том, что происходит переход к качественно новой системе его организации.

Три определяющих фактора учебного занятия: деятельность преподавателя, деятельность студента и взаимодействия между ними являются и факторами оценивания эффективности учебного занятия.

Отличительная черта современного учебного занятия – это диалоговое взаимодействие субъектов педагогического процесса, позволяющее организовать работу на занятии как сотрудничество, результативность которого зависит от того, какие активные методы и современные виды учебных занятий использует педагог.

Таким образом, организация учебной деятельности выступает как одна из важнейших *предпосылок повышения эффективности обучения*. Основополагающим вопросом данной деятельности на наш взгляд является *организации взаимодействия преподавателя и студента*.

Педагогическое взаимодействие – универсальная категория обучения, отражающая процессы взаимодействия обучающего и обучаемого друг на друга, их взаимную обусловленность и как следствие – изменение когнитивных и психофизиологических состояний субъектов.

Процесс взаимодействия – это всегда обращение друг к другу конкретных личностей по поводу конкретного содержания в конкретной ситуации, субъектов, обладающих определенной степенью психологической готовности к взаимодействию, настроенных на выстраивание отношений.

Отношения рассматриваются как личностная основа взаимодействия.

Способом выражения отношений является непосредственное общение преподавателя и студента на учебном занятии через открытие обучаемого на общение, соучастие в общении, возвышение их в общении. Открыть студента на общение удастся благодаря созданию педагогом комфортных условий для проявления обучаемым познавательной творческой активности во время совместной учебной деятельности.

На учебном занятии межличностные отношения проявляются во взаимном влиянии, которое возникает при выполнении студентами различных учебно-познавательных заданий.

С точки зрения эффективности рассматривают *6 типов взаимодействия*.

Сотрудничество выступает специфической формой взаимодействия преподавателя и студента. Оно составляет основу интерактивного обучения, учитывающего главную человеческую потребность - потребность в общении. Поэтому интерактивное обучение – это обучение в общении и через общение.

Главное достоинство такого обучения состоит в том, что опыт, полученный при решении учебных задач, направлен на осознание обучаемым ценности других людей, формирование потребности оказывать поддержку партнерам в ходе совместной деятельности; таким образом студенты могут перенести полученные знания на внешний мир.

Основу интерактивного обучения составляет интерактивный режим обучения, в котором информационные потоки носят двусторонний характер, так как построены на диалоговом взаимодействии субъектов педагогического процесса: обучающий – обучаемый, обучаемый – обучающий, преподаватель – группа.

В интерактивном обучении изменяется механизм взаимодействия. Происходит смещение активности педагога к активности студента. Принципиально по-новому ставится цель обучения: психическое и творческое развитие личности на основе способности к самореализации. Основу деятельности обучаемого составляет модель «Я сам учусь», а не модель «Меня учат».

Основная идея современного учебного занятия – это идея свободного занятия, свободного от страха и предоставляющего свободу выбора на основе принципа уважения личности другого. Важными для режиссуры занятия являются отзывчивость, доверие, соучастие обеих сторон: педагога и студента. Такой подход формирует у каждого обучаемого социальную активность, желание общаться с другими людьми, а также стимулирует профессиональную активность педагога.

Такие подходы заставляют педагога пересмотреть свое отношение к методике подготовки и проведения учебного занятия (к технике написания конспекта, методам и приемам, средствам обучения, формам организации учебной деятельности) и изменить тактику поведения со студентами во время занятия.

Успешность, эффективность занятия во многом зависит от педагогической позиции педагога.

В психологии выделяют разные уровневые позиции в общении.

- В позиции «сверху» инициатива на занятии принадлежит педагогу.

- В позиции «снизу» педагог намеренно создает условия для инициативности студентов. Например, во время дискуссии он самоустраивается и принимает роль стороннего наблюдателя, предлагая ведущую роль кому-либо из обучаемых.

- Позиция «рядом» реализуется через так называемый «Мы – подход». Предлагая выполнение учебного задания, педагог уходит от позиции долженствования. Не «Вы должны и обязаны выполнить задание в срок», а «Нам нужно показать свое умение, доказать себе и всем, что мы можем сделать лучше других».

В течение занятия позиции педагога, естественно, могут меняться. В качестве наиболее оптимальной дистанционной психологической позиции можно назвать «близкую» позицию педагога.

Педагогическая позиция – показатель педагогической культуры педагога.

Оценку на занятии также можно считать методом педагогического воздействия. Разработаны определенные технологические правила оценивания.

Правило 1. *Использование без оценочных суждений.*

Это правило реализуется с помощью конкретных приемов.

Прием «Я - сообщение» применяется в ситуации, когда не требуется прямого высказывания по поводу отношения к действиям обучаемого.

«Я всегда искренне радуюсь вашим отличным оценкам»; «Мне неприятно делать вам замечания»; «Мне не нравится. Когда студенты забывают о моих требованиях» и т.д.

Использование этого приема базируется на способности педагога чувствовать и видеть себя и готовности открыть себя студентам. В этом приеме можно выделить 3 части:

1) Безоценочное описание поведения, неприемлемого для преподавателя: «Когда я вижу...», «Когда меня перебивают...», «Когда вы делаете...» Ключевыми здесь являются два момента: не констатация факта неприемлемого поведения, а его описание. Употребление слова «когда» указывает на то, что такая ситуация возникает не всегда.

2) Описание конкретных последствий для преподавателя, к которым ведет поведение обучаемого: «Когда вы делаете...то у меня...» Например: «Когда перед занятием студенты не вытирают доску, то мне приходится тратить время попусту».

3) Описание чувств, которые возникают у педагога как следствие поступка студента: «Когда вы не делаете,...то я огорчаюсь, теряю мысль, волнуюсь».

Прием «Ты – сообщение» предполагает соглашение вероятностного состояния обучаемого в момент совершения действия. Например, студент не вовремя сдает реферат. Реакция преподавателя: «Я, конечно, понимаю, что тебе не хватило времени на его подготовку, ведь ты увлеченно готовился к празднику»

Прием «Естественные последствия» предполагает, что преподаватель логически продолжит развитие событий и опишет последствия от действия студента, но при этом не даст никаких оценок: «Ты не подготовился к уроку, но, не обсудив эту тему, невозможно понять... (указание на конкретное явление). Давай обсудим возникшие трудности в выполнении заданий (не нашел дополнительную литературу, решил задачу только традиционным

способом, не успел прочитать материал параграфа до конца), но задание к следующему занятию увеличится, ты сделаешь...»

Правило 2. *Отсрочка оценки.*

Это позволяет избежать неправильного толкования поступка студента, если не выявлены мотивы. Данное правило оказывается действенным, если:

- время отсрочки назначается педагогом с учетом ситуации и ее сложности;

- студенту обязательно оглашается время, на которое отложена оценка (чтобы избежать нервного напряжения, нельзя долгое время держать человека в неведении);

- отсрочка не была длительной, так как это снижает эффект оценки и притупляет самостоятельное осмысление поступка студента.

Правило 3. *Как можно меньше запретов.*

Это правило базируется на мудром изречении «Запретный плод сладок». Кроме того, человек не может постоянно находиться в состоянии долженствования: «Ты должен, ты обязан, поэтому нельзя...» При такой установке человек начинает действовать с позиции «В правиле всегда есть исключение. Все нарушают правила, я тоже. Всех правил не упомнишь».

Данное правило действует, если каждый студент усвоит: «Нельзя не работать, нельзя посягать на интересы другого». Например, постоянные опоздания на занятия или звонок мобильного телефона – неуважение к преподавателю и остальным студентам.

Правило 4. *Поощрение как оценочная доминанта.*

Педагог старается в анализе деятельности студента найти лучшие моменты. За которые можно похвалить. Формами трансляции оценки-поощрения могут быть одобрение как согласие с мнением обучаемого, похвала как аргументированное одобрение с перспективой на будущее.

Педагогу необходимо помнить следующие моменты, касающиеся оценки – поощрения:

- поощрение должно быть справедливым. Поскольку каждый поступок требует от обучаемого волевых усилий;

- поощрение эффективнее нагоняя;

- поощрение должно быть конкретным и безотлагательным;

- непредсказуемые и нерегулярные поощрения стимулируют лучше, чем предсказуемые и регулярные;

- проявлением поощрения является постоянное и искреннее внимание педагога к обучаемым;

- основное назначение поощрения – дать студенту почувствовать себя победителем;

- большие и редко кому достающиеся награды чаще всего вызывают зависть, небольшие и частые – удовлетворение.

Поощрение стимулирует пребывание обучаемого в так называемой ситуации успеха, которую можно рассматривать в качестве как метода педагогического воздействия, так и средства обучения. Залогом достижения успеха является установка на персональную исключительность: «Ты можешь!» - напоминает педагог студенту; «Он может!» - должен понимать ученический коллектив; «Я могу!» - должен поверить в себя сам студент.

Формы трансляции этой установки могут интерпретироваться так: «Полагаю, уверен, что только ты и мог бы...», «Никому, кроме тебя, не могу обратиться за помощью, советом», «Знаю, что только ты выполнишь...», «Если не ты, то кто это сделает лучше?»

Разработан алгоритм создания ситуации успеха, имеющий ряд последовательных ступеней (В.И.Питюков).

1. *Снятие страха* как подготовка к предстоящей деятельности, придание обучаемому уверенности в себе. Варианты вербализованной формулы такие: «Очень нужно это сделать», «У тебя непременно получится», «Здесь нет ничего страшного».

2. *Авансирование успешного результата.* Варианты вербализованной формулы такие: «...И именно ты с этим справишься лучше. Чем...», «Для тебя это просто, но если не получится...», «Мы все пробуем и ищем».

3. *Инструктирование* – скрытая инструкция по выполнению действий. Здесь варианты вербализованной формулы такие: «Вероятно следует начать с...», «Не забудь, пожалуйста, о...», «А если попробовать вначале...», «Возможно, удачным будет такой вариант...».

4. *Внесение мотива.* Обучаемый должен хорошо представлять, ради чего (или кого) выполняется работа. Здесь варианты вербализованной формулы такие: «Мы очень надеемся на твой успех», «Только ты сумеешь защитить честь факультета (учебной группы) на предстоящем конкурсе (конференции, слете)».

5. *Заключительная оценка.* Здесь важным является оценка отдельного момента в работе студента. Варианты вербализованной формулы такие: «Хочу отметить...», «Следует выделить...», «Можно подчеркнуть...», «Больше всего мне понравилось...», «Наивысшей похвалы заслуживает...».

Ситуация успеха ассоциируется с состоянием радости потому, что результаты деятельности совпадают с ожиданиями. Во время переживания радости мир видится сквозь «розовые очки». Радость оказывает влияние на познание, на восприятие и оценивание окружающей действительности.

Успех занятия, в основе которого лежит позитивное взаимодействие педагога и студента, во многом определяется личностно-профессиональными качествами педагога (душевность, чуткость, толерантность, справедливость, способность к сопереживанию) и его этическим поведением.

Современное эффективное занятие требует специальных форм организации. Центральной формой сегодня является учебный диалог. Для осуществления диалога важно создать:

- диалогические отношения, то есть отношения несовпадающих смысловых позиций; поэтому основу диалога составляет поиск способа

решения проблемы, когда участники могут высказывать предположения, отстаивать собственную точку зрения;

- коммуникативную ситуацию;

- комфортные условия обучения, при которых обучаемый чувствует свою успешность и интеллектуальную самостоятельность.

Занятие, организованное как диалог, должен иметь особую структуру. Гибкость структуры нетрадиционного занятия заставляет педагога искать активные методы обучения, в основе которых лежит диалог.

Среди множества таких методов предпочтение отдается эвристической беседе, дискуссии и мозговому штурму. Все вышеперечисленные методы требуют использования коллективной, групповой и индивидуальной формы обучения.

Коллективная форма имеет девиз: «Все обучают каждого, и каждый обучает всех». В коллективной форме обучение идет методом погружения. Методика организации коллективной формы строится на следующих примерах: наличие сменных пар студентов; их взаимодействию; взаимоконтроль; самоуправление.

Эффективность дискуссии, эвристической беседы, мозгового штурма как активных методов обучения, стимулирующих познавательную активность учащихся и направленных на диалогизацию процесса взаимодействия между педагогом и учащимся, часто зависит от того, насколько раскрепощены, свободны в выражении своих мыслей, мнений, чувств их участники.

Для успешной организации занятия важна подготовка педагога к данному занятию. Чтобы занятие было эффективным, при подготовке к нему педагог должен осуществлять

3 этапа:

- диагностику;

- прогнозирование;

- проектирование.

Этап диагностики предполагает два направления работы: самоанализ предыдущего занятия и определение конкретных условий, в которых придется реализовывать задумки. Диагностика осуществляется на основе анализа занятия.

Существует несколько видов педагогического анализа:

1. *Краткий* (или оценочный) – направлен на общую оценку учебно-воспитательной формы занятия и отслеживает степень реализации целей.

2. *Структурный* (или поэтапный) – выявляет и оценивает структуры занятия, обеспечивающие развитие познавательной активности педагога.

3. *Аспектный* – рассматривает отдельную цель занятия во взаимосвязи с результатами деятельности педагога.

4. *Психологический* анализ, которому в последнее время уделяется большое внимание. Его предметом становятся психологические особенности педагога, психологические закономерности процесса обучения, психологические особенности и закономерности развития личности конкретного обучаемого, учебной группы, мотивационная сфера студента, психологические особенности и закономерности общения, взаимодействия.

Этап прогнозирования – это своеобразное проигрывание педагогом возможных событий на занятии. Составленный сценарий педагог как бы прокручивает в уме, представляя зрительно, а затем пытается воплотить задуманное на практике.

Этап проектирования включает в себя 3 функции:

- планирование,
- организацию,
- контроль.

Проектирование состоит из нескольких последовательных действий: это замысел, формулирование целей занятия (дидактической, воспитательной, развивающей), затем отбор содержания учебного занятия; обдумывание обратной связи (по различным каналам) и завершает подготовку так называемый этап воплощения.

Таким образом, учебное занятие – это динамическая структура, в которой сочетаются заданный алгоритм и творчество педагога. Результативность, то есть эффективность занятия, находится в прямой зависимости от умения педагога сконструировать его, но не просто методически правильно выстроить его этапы, а создать сценарий занятия, в котором интересно участвовать и педагогу, и студенту.

Существует градация проведения занятий по 4 уровням.

Уровни проведения занятия:

Высший: прогнозирование способов перевода студентов к заданному целями обучения результату на основе обратной связи и преодоление возможных затруднений в работе с обучаемым.

Высокий: включение обучаемым в разрешение гипотезы, предусмотренной задачами занятия.

Средний: выявление знаний и умений учащихся и сообщение информации соответственно теме и задачам учебного занятия.

Низкий: организация опроса обучаемых и объяснение нового материала по заранее составленному плану без активизации познавательной деятельности студентов, направленной на получение положительного результата.

Данные рекомендации позволят повысить уровень усвоения знаний студентами по учебной дисциплине «Экономика организации». Что безусловно повысит качество подготовки будущих специалистов в данном учебном заведении.

2.3. Оценка внедрения рекомендаций в ГБОУ ПОО Златоустовский техникум технологий и экономики

Прежде чем внедрить разработанные нами рекомендации по повышению эффективности преподавания дисциплины экономика организации, представленные в пункте 2.2. данной квалификационной работы был проведен контрольный срез остаточных знаний.

По результатам данного среза средняя оценка учебной группы составила 3,5 балла. При этом 1-минимальная оценка показывающая отсутствие у студента знаний по данной дисциплине, 5-максимальная оценка показывающая наличие усвоенных знаний в полном объеме и умение применять их на практике.

В дальнейшем для определения эффективности предложенных рекомендаций группа была разделена на 2 подгруппы на семинарских занятиях при изучении дисциплины Экономика организации, у первой подгруппы, назовем ее «Контрольная» семинары проходили в классическом форме, у второй подгруппы – «Экспериментальная» семинары проходили с применением предложенных рекомендаций. Группа была разделена поровну.

Таблица 2.

Результаты оценки эксперимента по совершенствованию особенностей ведения дисциплины «Экономика организаций»

Оценка	До проведения эксперимента		После проведения эксперимента	
	Базовая подгруппа	Экспериментальная подгруппа	Базовая подгруппа	Экспериментальная подгруппа
Отлично	2	3	3	5
Хорошо	4	3	4	5
Удовлетворитель	7	8	6	4

но				
Неудовлетворительно	1	0	1	0
Средний балл	3,5	3,6	3,57	4,43

После этого работа на семинарах продолжилась в подгруппах, после 2-х недель семинаров (5 занятий) нами был проведен контрольный срез знаний по темам семинаров. Результаты показанные контрольной группой = 3,98. Результаты экспериментальной группы 4,6.

Проанализировав данные срезов, мы пришли к следующим результатам: и “Классическая группа” и “Экспериментальная группа” имеют средние уровни знаний, но “Экспериментальная группа” в ходе нашей работы увеличила свой уровень знаний на 0,7, в то время когда уровень знаний в Классической группе изменился на 0,08. Что наталкивает на вывод что предложенные рекомендации носят положительный результат и эффективно влияют на повышение качества образования.

В ходе целенаправленной работы на занятиях у большинства студентов в “Экспериментальной группе” отмечен рост познавательной активности, расширение и углубление познавательных интересов, желание и способности учиться, Появилось внимание студентов к самим себе и к группе как к единому организму.

Разработанные рекомендации носят практический характер и направлены на повышение качества процесса преподавания дисциплины «Экономика организации» студентам среднего профессионального образования.

Представленные выше данные доказывают на практике эффективность применения предложенных нами рекомендаций.

Выводы по второй главе.

Государственное бюджетное образовательное учреждение профессиональная образовательная организация «Златоустовский техникум технологий и экономики», является некоммерческой организацией, созданной Челябинской областью для выполнения работ, оказания услуг в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти Челябинской области в сфере образования.

Эффективность обучения как особое качество обучения исследуется в педагогической науке уже в течение длительного времени. Исходя из анализа таких исследований, можно сделать вывод, что *эффективность с дидактической точки зрения* – это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость. Сама по себе учебная деятельность была бы излишней, если бы вследствие ее осуществления не возникала обученность. Обученность - это одна из граней социального среза личности. Обученность можно сравнить с различными состояниями индивидуумов, используя своеобразную «лестницу»: обученность – степень обученности – обучаемость – конкретные состояния обучаемых.

Оценку результативности, а значит и эффективности учебной деятельности можно сформулировать по параметрам обученности. Установить эффективность – это, прежде всего, значит соотнести результативность – оцененные результаты с теми, которые приняты за оптимально достижимые.

Разработанные рекомендации носят практический характер и направлены на повышение качества процесса преподавания дисциплины «Экономика организации» студентам среднего профессионального образования.

Представленные выше данные доказывают на практике эффективность применения предложенных нами рекомендаций.

Заключение

Успех любой практической деятельности в значительной мере определяется набором приемов, способов, подходов, которые в совокупности своей представляют методику. Так, создание конвейера, внесшее революционные изменения в ход промышленного производства, явилось, по сути, технологией или методикой использования уже наработанных умений и знаний для определенных процессов.

Если понятие технологии подходит для производственных, материальных процессов, то понятие методики может рассматриваться как та же технология, но применяемая к непромышленной сфере: науке, образованию, в меньшей мере – искусству.

Выявления действенных методик и их освоение для практической деятельности дает возможности с минимальными затратами достигать поставленных целей, т.е. делает работу человека более эффективной, производительной. Именно рост производительности характерен для развитого человеческого общества, поэтому развитие методической базы характеризует развитие общества в целом.

Важность образования в век невиданного технического и технологического прогресса не требует доказательства. Однако вопрос о том, какими образовательными методиками следует пользоваться для того, чтобы интенсифицировать процесс передачи знаний, умений и навыков в эпоху, когда объем востребованной информации нарастает лавинообразно, является актуальным. Поиск эффективных образовательных технологий постоянно ведется, как и разработка технических и организационных средств поддержки действенных методов и приемов. Дидактические методики являются объектом публикаций, вокруг них ведутся серьезные дискуссии. Действительно, образование – вторая после медицины сфера деятельности человека, брак в которой ведет к трагическим последствиям.

Изучение дисциплины экономика предприятия в учреждениях среднего профессионального образования становится реальностью современной системы

подготовки учащихся экономических направлений. Однако, несмотря на то, что идей, методических разработок появляется много, продуктивность работы по данному направлению невысока. На наш взгляд, основная причина низкой эффективности такого образования состоит в том, что в этой работе нет системы. Во-первых, преподаватели не имеют специальной научно-методической подготовки в области экономики предприятия. Во-вторых, используются традиционные подходы, методы и способы обучения и воспитания без учета специфики самого предмета. В-третьих, огромное множество имеющейся учебно-методической литературы по экономике предприятия не всегда соответствует современным требованиям предъявляемым системой образования. Мы считаем, что в настоящее время крайне мало качественной учебно-методической литературы, в которой подача экономического материала по уровню трудности, усвоения и методическим параметрам соответствует психологическим особенностям возраста учащихся, а по содержанию отвечает современным требованиям и положениям экономической науки.

Не секрет, что эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Широкое использование унифицированных методов и переход на исключительно письменный контроль за усвоением студентами предметов изучения формально снижает роль преподавателя в непосредственном процессе обучения. Между тем уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель—студент.

В учебном процессе обе стороны должны играть творческую роль. Важно избегать так называемого трафаретного обучения, когда студенты натаскиваются на решение определенного типа задач, а развитие их экономического мышления кладется в жертву числу рассмотренных задач. Студент должен научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных экономических процессах.

Для достижения образовательных результатов, отвечающих новым запросам общества, в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) необходимо использовать современные педагогические средства обучения.

Таким образом, в современных условиях социально-экономического развития вопросы формирования знаний по дисциплине экономика предприятия становятся важной стратегической проблемой образовательной системы.

Эффективность обучения как особое качество обучения исследуется в педагогической науке уже в течение длительного времени. Исходя из анализа таких исследований, можно сделать вывод, что *эффективность с дидактической точки зрения* – это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость. Сама по себе учебная деятельность была бы излишней, если бы вследствие ее осуществления не возникала обученность. Обученность – это одна из граней социального среза личности. Обученность можно сравнить с различными состояниями индивидуумов, используя своеобразную «лестницу»: обученность – степень обученности – обучаемость – конкретные состояния обучаемых.

Оценку результативности, а значит и эффективности учебной деятельности можно сформулировать по параметрам обученности. Установить эффективность – это, прежде всего, значит соотнести результативность – оцененные результаты с теми, которые приняты за оптимально достижимые.

Проанализировав данные срезов, мы пришли к следующим результатам: и “Классическая группа” и “Экспериментальная группа” имеют средние уровни знаний, но “Экспериментальная группа” в ходе нашей работы увеличила свой уровень знаний на 0,7, в то время когда уровень знаний в Классической группе изменился на 0,08. Что наталкивает на вывод

что предложенные рекомендации носят положительный результат и эффективно влияют на повышение качества образования.

В ходе целенаправленной работы на занятиях у большинства студентов в “Экспериментальной группе” отмечен рост познавательной активности, расширение и углубление познавательных интересов, желание и способности учиться, Появилось внимание студентов к самим себе и к группе как к единому организму.

Таким образом, цель достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций / Д. А. Белухин. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 2009. – 318 с.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
3. Вигман, С. Л. Педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 208 с.
4. Волынкин, В. И. Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие для вузов / В. И. Волынкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 284 с.
5. Воронов, В. В. Технология воспитания: пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей / В. В. Воронов. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 96 с.
6. Вотинова, Е. Г. Методика воспитания школьников и воспитательной деятельности педагога: учебное пособие / Е. Г. Вотинова, Н. А. Ложникова; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – 228 с.
7. Григорович, Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие для вузов / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2010. – 480 с.
8. Губанова, М. И. Организационные формы обучения: практические задания, опорные конспекты, блок-схемы: учебно-методическое пособие / сост. М. И. Губанова, О. А. Брель. – Кемерово: ООО «Компания ЮНИТИ», 2013. – 64 с.
9. Губанова, М. И. Основные формы организации обучения: урок, факультативные занятия, самостоятельная работа, внеурочная деятельность (тезисные лекции): учебно-методическое пособие / сост. М. И. Губанова, О. А. Брель. – Кемерово: ООО «Компания ЮНИТИ», 2013. – 64 с.

10. Дуканова, Е. И. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. И. Дуканова, В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2011. – 368 с.
11. Загвязинский, В. И. Общая педагогика: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высшая школа, 2012. – 391 с.
12. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2011. – 192 с.
13. Казин, Э. М. Физическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика» / Э. М. Казин и др.; отв. ред. Г. Г. Солодова, Э. М. Казин, С. И. Петухов; ГОУ ВПО «КемГУ». – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2011. – 279 с.
14. Каменская, Е. Н. Педагогика: учебное пособие / Е.Н. Каменская. – М.: Дашков и КО, 2010. – 320 с.
15. Касаткина, Н. Э. Курс лекций по педагогике / Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева; под ред. Б. П. Невзорова. – Кемерово: КемГУ, 2013. – 203 с.
16. Касаткина, Н. Э. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / Н.Э. Касаткина, Т.А. Жукова; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово, 2010. – 204 с.
17. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 256 с.
18. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2011. – 448 с.
19. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2011. – 528 с.
20. Котова, И. Б. Педагогика: Теории, системы, технологии: учебник для вузов /И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, С. А. Смирнов; под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2012. – 512 с.

21. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
22. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитания / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 508, [1] с.: ил. – (Высшее образование).
23. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 474, [1] с. – (Высшее образование).
24. Кульневич, С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.- практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 2013. – 160 с.
25. Кульневич, С. В. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: учебно-методическое пособие для учителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Москва – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2010. – 192 с.
26. Кульневич, С. В. Современный урок. Часть I: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д: Учитель, 2011. – 288 с.
27. Кульневич, С. В. Современный урок. Часть II: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д: Учитель, 2011. – 288 с.
28. Кульневич, С. В. Современный урок. Часть III: Проблемные уроки: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д: Учитель, 2013. – 288 с.

29. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М.: Владос, 2010. – 647 с.
30. Ложникова, Н. А. В помощь классному руководителю: Методика воспитания школьников и воспитательной деятельности педагога: учебно-методическое пособие / Н. А. Ложникова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010. – 74 с.
31. Маленкова, Л. И. Воспитание в современной школе: книга для учителя- воспитателя / Л. И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом «Ноосфера», 2011. – 300 с.
32. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания: учебник / Л. И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 480 с.
33. Морева, Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2013. – 158 с.
34. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: Академия. 2013. – 176 с.
35. Пидкасистый, П. И. Искусство преподавания: Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2012. – 212 с.
36. Подласый, И. П. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. – М.: Юрайт-Издат, 2009. – 540 с. – (Основы наук).
37. Поляков, С. Д. Технологии воспитания: учебно-методическое пособие / С. Д. Поляков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 144 с.
38. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2010. – 336 с.
39. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

40. Солодова, Г.Г. Введение в педагогику: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика» для самостоятельного изучения. Часть 1 / Г. Г. Солодова. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2010. – 88 с.
41. Солодова, Г.Г. Возрастные особенности развития и воспитания личности: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 3 / Г. Г. Солодова, С. П. Зуева, Е. В. Филатова, Л. Е. Галаганова, В. В. Патрина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2012. – 120 с.
42. Солодова, Г.Г. Гражданское развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 7 / Г. Г. Солодова, Г. С. Довгаль, Н. А. Климова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2012. – 107 с.
43. Солодова, Г.Г. Развитие и воспитание личности: Учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 2 / Г. Г. Солодова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2010. – 124 с.
44. Солодова, Г.Г. Цель и сущность процесса воспитания: Учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 4 / Г. Г. Солодова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2013. – 128 с.
45. Солодова, Г.Г. Эстетическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 8 / Г. Г. Солодова, Н. А. Климова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2013. – 107 с.
46. Степанов, Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 224 с.
47. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 2011. – 288 с.
48. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2011. – 520 с.
49. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2013. – 639 с.

50. Чурекова, Т. М. Общие основы педагогики: учебное пособие / Т. М. Чурекова, И. В. Гравова, Ж. С. Максимова; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово, 2010. – 166 с.

51. Шмырева, Н. А. Воспитание как фактор социализации личности: учебно-методическое пособие / сост. Н. А. Шмырева. – Кемерово: КемГУ, 2013.

52. Шмырева, Н.А. Педагогические ситуации: от теории к практике: учебное пособие / сост.: Н. А. Шмырева, З. В. Крецан. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010.

53. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2011. – 366 с.