

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИСЛАМА КАРИМОВА**

На правах рукописи  
**УДК. 378**

**НАЗИРОВА ХИЛОЛА ШОВКАТ кизи**

**СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ  
ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОЛЛЕДЖАХ**

Специальность 5A111001 – «Теория и методика профессионального  
образования (НТС и ИЭ)»

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание академической степени магистра

Работа рассмотрена и  
допускается к защите

Заведующей кафедрой  
“Энергомашиностроение и  
профессиональное образование”  
\_\_\_\_\_ к.т.н., проф. Тулаев Б.Р.

Научный руководитель:  
к.п.н., доц. Абдуназарова Н.Ф.

\_\_\_\_\_

**ТАШКЕНТ 2018**

## СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ.....	3
ВВЕДЕНИЕ.....	8
ГЛАВА I. СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	133
1.1. Состояние вопроса .....	133
1.2. Цель и задачи исследования .....	144
<i>Выводы по первой главе</i> .....	155
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ.....	166
2.1. Особенности процесса практического обучения в профессиональных колледжах .....	166
2.2. Содержание практического обучения.....	211
<i>Выводы по второй главе</i> .....	300
ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ .....	311
3.1. Логика процесса практического обучения .....	311
3.2. Система практического обучения .....	333
3.3. Методика проведения практических занятий .....	522
3.3.1. Подготовка к проведению занятий .....	53
3.3.2. Проведение практического занятия.....	56
3.3.3. Подведение итогов практического занятия.....	600
3.3.4. Обсуждение итогов практических занятий на кафедрах.....	61
<i>Выводы по третьей главе</i> .....	62
ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ.....	633
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	655
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	699

## АННОТАЦИЯ

Тема магистерской диссертации является актуальной и насущной проблемой в подготовке педагогов для сферы профессионального образования Узбекистана.

В магистерской диссертации собраны обширные данные и обзор литературных источников о современных образовательных технологиях (информационных и педагогических).

Анализ психолого-педагогической литературы и методических исследований свидетельствует о том, что в теории и истории профессионального образования проблема практического обучения всегда была одной из самых актуальных при подготовке специалистов различного профиля. Этой проблеме посвящены исследования Г.Я. Голанта, Т.А. Костиной, А.А. Кыверялга, Л.Г. Семушиной, П.И. Ставского, С.А. Шапоринского, Ю.А. Якубы и др.

Вопросы взаимодействия общего политехнического и профессионального образования как важный фактор профессионального становления личности изучались П.Р. Атутовым, С.Я. Батышевым, В.А. Поляковым, Ю.С. Тюнниковым и др.

В ряде других исследований анализируется история теоретического и практического обучения в российской профессиональной школе (Т.А. Абдулмуталинова, А.В. Батаршев, А.К. Орешкина, Е.Г. Осовский и др.).

За последние годы в теории и методике профессионального образования с учетом новых условий учебно-производственная практика становится предметом исследования. Проблема зарубежной учебно-производственной практики студентов туристского ВУЗа рассматривается в исследовании В. В. Васильева. В диссертации А. С. Измestьева раскрыты содержания и организация производственной практики в системе начального профессионального образования. Л.А. Чудина определила роль учебной студенческой фирмы как базы учебно-производственной практики. В

исследовании Л.Г. Скоробогатовой раскрыто содержание и организация производственной практики студентов в условиях туристской фирмы.

**Объект исследования** – процесс проведения практических занятий в профессиональных колледжах.

**Предмет исследования** – практическое обучение в профессиональных колледжах.

**Гипотеза исследования.** Профессиональная подготовка студентов колледжа в условиях практического обучения будет эффективной и будет способствовать повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда и профессий, если:

будет проанализирован опыт соединения обучения с производительным трудом и выявлены его тенденции, необходимые для разработки модели образовательно-делового центра как базы практической подготовки студентов в новых изменившихся условиях;

будут разработаны нормативная база, содержание, методы и формы функционирования образовательно-практического обучения как структурного подразделения колледжа, обеспечивающего интеграцию учебной и производственной деятельности студентов;

- будут выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки студентов колледжа в условиях практического обучения;

**Методологической базой исследования** являются ведущие положения философии о сущности явлений и факторов, имеющих место в общественных процессах и социальных системах; учение о труде и трудовой подготовке учащихся, диалектика, теория личности и деятельности, разрабатываемые российскими философами, психологами, педагогами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ф. Т. Михайлов, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Юдин и др.).

Ведущей является идея о том, что профессиональная подготовка должна проходить в тесной взаимосвязи с глубокими изменениями в производстве, общественных отношениях, духовной культуре, соответствующими условиями и потребностями социально-экономической, хозяйственной, образовательной сферах жизни общества.

**Методы исследования:** анализ научной, учебной и нормативной документации; изучение и обобщение опыта;

педагогические наблюдения, анкетирование, интервьюирование;

беседы, экспертные оценки, моделирование, опытно-экспериментальная работа в учреждениях начального профессионального образования по разработке содержания, форм и методов интеграции учебной и производственной деятельности.

В диссертации выполнены исследования по выработке средств соотносительной оценки эффективности различных подходов к исследованию; разработке более углубленной и принципиальной последовательности работ системного анализа; выявлению различных аспектов значения системности для студентов.

### ***Научная новизна и теоретическая значимость исследования.***

1. Выявлена совокупность теоретически обоснованных положений, раскрывающих объективную необходимость интеграции учебной и производственной деятельности студентов колледжа. Эти положения состоят в следующем:

-отказ от узкопрофессионального образования, ориентированного только на конкретное производство;

-приспособление специалиста только к конкретной технике и технологии (даже новейшим) ведет к технократическому подходу к человеку, потере его как

личности, подчинении его производству;

-перестройка образовательного процесса с целью развития качеств личности, позволяющих в дальнейшей трудовой деятельности достаточно быстро осваивать новую технику и технологию, а при необходимости и новую профессию, посредством всемерного усиления общеобразовательной, общетехнической и общепрофессиональной подготовки при одновременном формировании способностей применять теоретические знания в практической деятельности;

-ориентация учреждений профессионального образования, с учетом требований рынка труда, на подготовку квалифицированных специалистов, способных самостоятельно и быстро осваивать новую технику и новые технологии; подход к колледжу как к экономическому предприятию, работающему в своей внебюджетной деятельности по законам финансового менеджмента.

2. Разработана структурная модель практического обучения в колледже, осуществляющего учебно-производственную деятельность студентов, раскрывающая производственный (технологический) процесс, управление процессом, персонал и окружающую внешнюю среду.

3. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки студентов колледжа в образовательно-деловом центре (например, такие, как: обучение в модельной рыночной среде, имитирующей внутренние производственные процессы и обеспечивающей реальные рыночные отношения, учитывающей региональные и национальные особенности; организация реальной коллективной деятельности и коллективной ответственности обучаемых; создание положительной мотивации посредством актуализации стремления достичь экономического процветания и побуждения к активной деятельности в достижении данной цели и т.п.).

### ***Практическая значимость исследования.***

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические рекомендации по организации учебно-производственной практики студентов колледжа в образовательно -деловом центре, а также методические рекомендации по осуществлению руководства учебно-производственной практикой; разработаны нормативные документы учебно-производственной практики (дневник практики, форма отчета, форма учебно-практических заданий студентам-практикантам).

#### **Публикации:**

1. Абдуназарова Н.Ф., Назирова Х.Ш. Технология развивающего оценивания, основанная на индивидуальных стилях учебной деятельности. // Respublika ilmiy-amaliy konferensiyasi “MAQOLALARI TO’PLAMI”, Тошкент-2017 -Ст. 24-26. (Приложение 1);

2. Даминов О.О., Назирова Х.Ш.(ТДТУ) Ўқитишнинг интерфаол методлари. (Интерактивные методы обучения)//Сборник материалов международной научно-технической конференции “Перспективы развития дорожно-транспортных и инженерно-коммуникационных инфраструктур” 2 часть, Тошкент-2017 С. 35-37 (Приложение 2);

3.

## ВВЕДЕНИЕ

*“Самое главное значение реформирования образования ощущается с течением времени, с уверенным вхождением в жизнь гармонично развитого, здорового и совершенного поколения.”*

*Первый Президент Республики Узбекистан  
Ислам Каримов*

*“Наш народ воспитал великих мыслителей, внёсших колоссальный вклад в развитие мировой цивилизации. Мы должны воспитать молодежь достойной наших великих предков, образованными и просвещенными личностями.”*

*Президент Республики Узбекистан  
Шавкат Мирзиёев*

Как отметил первый Президент Республики Узбекистан: “Один из важнейших вопросов, который всегда нас волнует, касается нравственного облика нашей молодежи, ее мировоззрения. Сегодня стремительно меняется время. Кто больше всех чувствует эти изменения и перемены? Конечно, молодежь. Безусловно, пусть молодежь шагает в ногу со временем, отвечает его требованиям. Однако в то же время она не должна терять свою национальную идентичность. Мысль о том, кто мы, потомками каких великих предков мы являемся, пусть всегда эхом отдается в ее сердцах и призывает быть приверженными национальному самосознанию. За счет чего мы достигнем этого? Только благодаря воспитанию, воспитанию и только воспитанию.”

*“В молодости у меня была цель добиться такого совершенства в своей профессии, чтобы люди говорили: да, этот человек знаток своего дела, это мастер!”*

*Первый Президент Республики Узбекистан  
Ислам Каримов*

В учебных программах профессиональных колледжей предусматривается как теоретическое, так и производственное образование. Задачи, методы и формы организации, содержание этого образования, имеющие свои особенности, направлены к одной цели – **подготовке высококвалифицированных младших специалистов.**

Следовательно, теоретическое и производственное образование считается самостоятельной, но взаимосвязанной частью образовательного процесса в средних специальных учебных заведениях.

Раскрытие необходимой связи между содержанием практического профессионального образования в колледжах и возможностями формирования основ профессионального мастерства учащихся является основной проблемой-основой противоречий в методике данного образовательного процесса. Под термином содержания профессионального образования понимается органическое единство теоретического и практического профессионального образования, функции которых взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**Основная цель и задачи практического профессионального образования в колледжах** заключаются в формировании у учащихся основы профессионального мастерства и подготовке их к будущей трудовой деятельности по выбранной ими специальности. Эта подготовка обеспечивается усвоением практических навыков и умений, необходимых для применения приобретенных теоретических знаний на практике, планирования производственных процессов, свойственных их специальности, подготовки, осуществления, контролирования и обслуживания. Ибо «младший специалист» – это профессиональная степень, специальность, которая дается выпускникам профессиональных колледжей, успешно усвоившим программы теоретического и специального практического образования. Младший специалист выполняет технические задания по своей специальности, связанные с компьютером и другими средствами; приведет в действие технические оборудования и другие виды транспорта, обслуживает инженерно-технические оборудования и предметы, их ремонтирует; устанавливает станки, металлоконструкции, выполняет другие подобные работы.

Теория и практика профессиональной подготовки современного учителя достаточно пристальное внимание уделяет сегодня таким понятиям, как «профессионально-педагогическая компетентность» и «готовность к профессионально-педагогической деятельности». Содержательно данные понятия описываются через совокупности профессиональных задач современного учителя и дифференцируются на разные уровни и виды. Опираясь на существующие в этой проблематике научно-методические работы (В.А. Козыревой и Н.Ф. Радионовой [12], А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой [9], И.А. Колесниковой [11], А.К. Марковой [13]), готовность к профессиональной деятельности можно считать одним из основополагающих этапов становления профессиональной компетентности и профессионализма будущего специалиста, в том числе и современного учителя.

Анализ литературных источников, а также исследований последнего десятилетия позволил выделить следующие направления научных изысканий в рассматриваемой нами области:

- *разработка и проектирование информационно-образовательной среды обучения:* Е.В. Лобанова (2005), В.В. Мешков (2007), А.С. Копылов (2007), С.Л. Атанасян (2009), В.А. Кудинов (2010), С.В. Коровин (2011) и др.;

- *разработка и использование цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе:* Г.И. Попова (2006), Ю.Н. Веревкина-Рахальская (2007), А.А. Карабанов (2008), В.В. Коршунова (2009), С.А. Баженова (2009), Е.В. Филимонова (2010), О.В. Данилова (2010), Э.А. Первезенцева (2013), А.В. Иванова (2013) и др.;

- *повышение профессиональной квалификации педагогических кадров в условиях информатизации образования:* А.М. Иванов (2007), В.В. Королева (2008), Т.Б. Павлова (2010), Г.А. Будникова (2011) и др.

**Для определения средств, составляющих основу содержания практического образования в профессиональных колледжах, целесообразно опираться на следующие положения:**

1. Структура содержания практического образования определяется в соответствии с последовательным, поэтапным усвоением профессиональных умений и навыков, профессиональной деятельности;

2. Составные части содержания практического образования определяются структурой усваиваемой профессиональной деятельности.

В профессиональных колледжах этапы практической профессиональной подготовки в основном проходят под руководством учителей специальных дисциплин и мастеров производства.

*Практическая профессиональная подготовка* – это процесс формирования профессиональных знаний и навыков, позволяющих вести работу в рамках конкретной профессиональной деятельности. При этом в ходе практической профессиональной подготовки охватывается содержание степени и второй профессии.

**Основная задача практической профессиональной подготовки заключается в подготовке учащихся – будущих младших специалистов – к непосредственной деятельности по конкретной специальности, обучении их применению своих теоретических знаний на практике, формировании профессиональных навыков.**

Теоретическая и практическая части профессионального образования считаются относительно самостоятельными, в то же время взаимосвязанными частями единого учебного процесса в профессиональных колледжах, ибо отведенное для осуществления этого процесса время соотносительное. Например, соответственно учебному плану профессионального колледжа «Автомобильные дороги, искусственные сооружения и строительство аэродромов» на аудиторные работы отведены 4560 часов учебной нагрузки. Из них для практической профессиональной подготовки выделены 1327 часов (29,1%). В том числе по десяти специальным дисциплинам («Геология и грунтоведение», «Геодезия», «Орудие строительства дорог» «Разведка и планирование на автомобильных дорогах и аэродромах», «Автомобильные дороги и строительство аэродромов», «Правило дорожных движений и безопасности», «Искусственные сооружения на автомобильных дорогах»,

«Использование автомобильных дорог и их ремонтирование», «Структура дорожных машин, автомобилей и тракторов», «Производственные организации») отведены: на практические занятия 370 часов (8,5%), на учебную практику («Работы по геологии», «Работы по геодезии», «Работы по планированию») 309 часов (8,5 %), на производственную практику 360 (7,9 %) часов, на преддипломную практику 288 часов (6,3 %).

Несмотря на то, что практическое профессиональное образование является весьма значительной неотъемлемой частью процесса подготовки младших специалистов, для него отводится всего третья часть (29,1 %) всей учебной нагрузки. Если мы будем сравнивать эти показатели с показателями аналогичного учебного заведения развитых зарубежных стран, становится ясно, что здесь отведено мало времени практическому профессиональному образованию.

***Процесс практического профессионального образования*** – это процесс, обучающий учащихся профессиональной деятельности, формирующий и развивающий профессиональных навыков. Поэтому управление этим процессом должно быть удобным, эффективным, гибким, творческим. Иначе говоря, данный процесс должен быть организован в определенной системе и направлен к формированию в результате умственного и физического труда учителя и ученика соответствующих профессиональных умений и навыков.

# ГЛАВА I. СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА, ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Состояние вопроса

Практическое профессиональное образование в колледжах должно быть нацелено на развитие личности учащихся, т.е. обеспечение формирования у учащихся практических навыков применения, на практике полученных ими теоретических знаний с учетом их личных прав, генетически-психологических возможностей, социально-экономических интересов и потребностей, а также требования производства (технологий).

Практическое профессиональное образование отличается от общего образования своей целью обучения, программами и отбором содержания программ. Общеобразовательный процесс и процесс теоретического профессионального образования, являясь в основном аналогичными, осуществляются использованием одинаковых дидактических принципов и методических приемов.

Практическое профессиональное образование же коренным образом отличается методами и способами обучения. Так как здесь обучение ведется в тесной связи с производством: учащиеся обучаются, занимаются производством, проявляют трудовую деятельность. Значит, своеобразие практического профессионального образования заключается в первую очередь в том, что учебный процесс осуществляется непосредственно во время трудовой деятельности самих учащихся.

Следовательно, **практическое профессиональное образование** – это учебный процесс, направленный к формированию профессиональных знаний и навыков в результате умственной и физической деятельности учащихся. Если в процессе теоретического профессионального образования формируется система теоретического образования и навыков, то в процессе практического профессионального образования приобретаются практические навыки. Как

результат этих двух взаимосвязанных процессов формируется личность младшего специалиста, имеющего конкретную специальность и навыки.

Если в процессе теоретического профессионального образования в колледжах изучаются особенности теоретической деятельности, направленной к моделированию содержания и смысла профессиональной деятельности, то в процессе практического профессионального образования изучаются особенности практической деятельности, обеспечивающие применение на практике модели профессиональной деятельности. Соответственно, если основную структуру теоретического профессионального образования составляет комплекс общеобразовательных и специальных дисциплин, то основные элементы практического профессионального образования составляет комплекс последовательных, взаимообусловленных видов практической деятельности: лабораторные работы, учебная практика, производственная практика, преддипломная практика и т.д.

## **1.2. Цель и задачи исследования**

*Цель исследования* - разработать и экспериментально проверить содержание и организационные основы профессиональной подготовки студентов колледжа в условиях практического обучения.

*Задачи исследования:*

1. Проанализировать опыт соединения обучения с производительным трудом в образовании и теоретически обосновать объективную необходимость интеграции учебной и производственной деятельности студентов колледжа в процессе их профессиональной подготовки.
2. Разработать структурную модель практического обучения в профессиональном колледже, осуществляющего учебно-производственную деятельность студентов.
3. Выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки студентов колледжа.

4. Разработать и экспериментально проверить содержание профессиональной подготовки студентов в условиях практического обучения.

***Выводы по первой главе***

*По первой главе моей диссертационной работы были рассмотрены цели и задачи исследования.*

*Также были раскрыта необходимость связи между содержанием практического профессионального образования в колледжах и возможностями формирования основ профессионального мастерства учащихся, что и является основной проблемой-основой противоречий в методике данного образовательного процесса.*

## ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ

### 2.1. Особенности процесса практического обучения в профессиональных колледжах

Рассматривая процесс производственного обучения, необходимо прежде всего исходить из особенностей учебного процесса в учебных заведениях начального профессионального образования:

**во-первых**, процесс обучения происходит в условиях определенной ориентированности учащихся на получение конкретной профессии (специальности); это влияет на мотивы учения, определяет, как правило, повышенный интерес учащихся к специальным предметам и производственному обучению;

**во-вторых**, процесс обучения происходит на основе тесной связи обучения с производительным трудом учащихся; это определяет общую прикладную направленность учебного процесса, ориентацию на овладение учащимися умениями применять знания для решения практических задач, взаимосвязь общих целей умственного развития учащихся и целей формирования их профессионального (в частности, технического) мышления;

**в-третьих**, учащиеся в учебных заведениях одновременно получают, как правило, общеобразовательную и профессиональную подготовку, что обуславливает необходимость осуществлять учебный процесс на основе их тесной взаимосвязи и взаимозависимости;

**в-четвертых**, особая роль в учебном заведении принадлежит мастерам производственного обучения, которые являются учителями профессии, воспитателями и наставниками учащихся; это в значительной степени влияет на организацию учебного процесса в учебном заведении и во многом определяет специфику деятельности его педагогического коллектива;

**в-пятых**, режим учебного процесса таков, что теоретическое обучение чередуется с производственным, как правило, по целым дням.

Особенностью процесса практического обучения является **приоритет формирования профессиональных умений и навыков** перед формированием профессиональных знаний. Знания являются основой умений, но главной целью, определяющей специфику производственного обучения как части процесса профессионального образования, выступают профессиональные умения и навыки. Это обуславливает высокие требования к мастеру производственного обучения как к специалисту-профессионалу.

Профессиональные умения и навыки учащихся формируются постепенно, в течение всего периода обучения, чем обусловлена необходимость разработки и решения взаимосвязанной системы (иерархии) дидактических задач, определенной педагогической стратегии в подходе к реализации основной цели производственного обучения учащихся применительно к различным периодам учебного процесса. Это также находит отражение в выборе и применении форм, методов и методических приемов производственного обучения.

В деятельности мастера по сравнению с деятельностью преподавателей значительно снижается «удельный вес» информативной функции и усиливается руководящая, направляющая, инструктивная функция. Ведущим методом производственного обучения выступают упражнения, особое значение приобретает демонстрация трудовых приемов и способов, использование учебной и производственной документации.

Основным средством производственного обучения является **производительный труд учащихся**. Производительный труд учащихся - не самоцель, но без него их производственное обучение невозможно. Это предъявляет особые требования к рациональному подбору учебно производственных работ учащихся, к материально-техническому оснащению процесса производственного обучения. Участие учащихся в производительном труде, необходимость самостоятельного принятия решений в разнообразных производственных ситуациях объективно определяют высокие требования к уровню познавательной и учебно-производственной активности учащихся. Все это влияет на характер, методику и организацию процесса практического обучения.

*Практическое обучение осуществляется на основе **тесной взаимосвязи теории и практики**. Практические умения и навыки формируются на основе знаний, которые в ходе их применения совершенствуются, углубляются, расширяются. Этим определяется необходимость, во-первых, координации изучения специальных предметов и производственного обучения таким образом, чтобы теория, как правило, опережала практику как по содержанию, так и по времени изучения; во-вторых, высокого уровня специальных знаний мастера производственного обучения; в-третьих, осуществления тесных межпредметных связей в деятельности мастеров и преподавателей специальных предметов (специальной технологии).*

Специфической особенностью процесса практического обучения является **сочетание обучения учащихся в специально организованных, в том числе смоделированных, условиях**

(учебных мастерских и учебных лабораториях, учебных участках, полигонах, учебных хозяйствах, тренажерах и учебных установках и т. п.) и в условиях реального производства.

*Основная цель процесса практического обучения – формирование у учащихся профессиональных умений и навыков - определяет специфику средств осуществления этого процесса. Наряду с дидактическими средствами особое значение имеет учебно-материальное оснащение учебно-производственного процесса: оборудование, рабочие инструменты, контрольно измерительные средства, оснастка, техническая и технологическая документация.*

*Особенностью процесса практического обучения является возможность выделения в нем определенных периодов, каждый из которых характерен специфическими педагогическими средствами его осуществления - формами, методами, средствами.*

*вводный - ознакомление учащихся с содержащем будущей их профессии, с традициями учебного заведения, с учебной мастерской (лабораторией), с образцами учебно-производственных работ, с условиями обучения, правилами внутреннего распорядка и поведения в учебном заведении и др. При*

возможности учащихся в экскурсионном порядке знакомят с предприятием, на котором им предстоит работать после окончания учебного заведения;

*подготовительный*, основной целью которого является предварительное овладение учащимися основами профессии – трудовыми приемами и способами, а также трудовыми операциями, из которых состоит целостный трудовой процесс выполнения учебно производственных работ, характерных для содержания осваиваемой профессии, специальности. Выделение подготовительного периода носит чисто условный характер, он, как правило, не имеет определенных временных рамок, выделение его обусловлено прежде всего содержанием и целью обучения.

Как правило, в процессе производственного обучения изучение трудовых приемов, способов, операций сочетается с закреплением и отработкой их в процессе выполнения учебнопроизводственных работ комплексного характера, т. е. работ, включающих ранее предварительно изученные операции – частично или все трудовые операции в комплексе. В результате производственного обучения на этих периодах у учащихся формируются первоначальные профессиональные умения, закладывается, образно говоря, фундамент для последующего формирования основ профессионального мастерства. В этом важность и ответственность этого периода (этих периодов) в общем процессе производственного обучения, что требует от мастера особого педагогического мастерства;

*период освоения профессии* - основной период производственного обучения.

В данный период происходит становление, формирование, развитие профессиональных умений учащихся, отрабатываются их профессиональные навыки. В отношении большинства профессий это, как правило, производственное обучение в учебных мастерских, учебных лабораториях, в учебных хозяйствах, научно-производственных участках учебного заведения и др. Вещественным содержанием производственного обучения в этот период является выполнение учащимися постепенно усложняющихся характерных для соответствующей профессии, специальности учебнопроизводственных работ,

функций, обязанностей, видов работ и т. п. Мастер обучает учащихся выполнять учебно-производственные работы с соблюдением необходимого ритма и темпа, технических и других требований; развивает их самостоятельность в выполнении заданий, воспитывает чувство ответственности за порученное дело, развивает навыки самоконтроля;

*совершенствование основ профессионального мастерства учащихся и их специализации* -заключительный, период производственного обучения. В этот период учащиеся выполняют учебно производственные работы, соответствующие по содержанию и уровню сложности требованиям, определенным профессиональной характеристикой Государственного стандарта.

Основной задачей заключительного периода практического обучения является не только закрепление полученных знаний, умений и навыков, но и их совершенствование с применением современного оборудования, современной технологии, с применением современной технической и технологической оснастки, освоение передовых приемов и способов труда. К концу данного периода производственного обучения учащиеся выполняют производственные работы с производительностью труда, равной производительности труда квалифицированных рабочих и специалистов соответствующего уровня квалификации.

Период совершенствования включает отработку учащимися профессиональных умений и навыков путем выполнения сложных работ комплексного характера в учебных мастерских, а также производственную практику на предприятиях в условиях реального производства.

Производственная практика проводится либо на государственных или акционерных предприятиях, стройках, производственных участках и других объектах, где предстоит работать учащимся после окончания учебного заведения, либо на училищных или межучилищных хозрасчетных производственных предприятиях. При необходимости в этот период учащиеся специализируются на выполнении определенных видов производственных работ в зависимости от/реальных условий и предъявляемых требований.

## 2.2. Содержание практического обучения

**Практическое обучение** - составная часть целостного процесса профессионального обучения в учебных заведениях начального профессионального образования, выделенная в учебных планах в качестве раздела «Профессиональная подготовка». Структурными частями этого раздела является «Общетехнический цикл» предметов теоретического обучения и «Профессиональный цикл», включающий специальные предметы, а также производственное обучение и производственную практику. При этом у учащихся формируются способности ориентироваться в современном производстве, перспективах его развития, умение решать конкретные производственные задачи, связанные с выполнением работ, типичных для соответствующих профессий, специальностей.

Такой подход к определению содержания профессионального образования обеспечивает возможность подготовки в профессиональных учебных заведениях квалифицированных рабочих и специалистов, соответствующих требованиям современного научно-технического прогресса, когда преодолеваются узкие рамки старого профессионального разделения труда, происходит коренное изменение профессионально-квалификационной структуры и содержания труда работников. Такие качества квалифицированного специалиста, как умение планировать, организовывать и контролировать свой труд, находить оптимальные решения, способность к творчеству, самостоятельно пополнять свои знания и умения, применять их в изменяющихся условиях, становятся важнейшими показателями его успешной трудовой деятельности. Содержание профессии рабочего, специалиста, обслуживающего современное производство, стало охватывать не отдельную «конвейерную» операцию, а комплекс таких операций, законченную часть технологического процесса. Профессия рабочего, специалиста перерастает традиционные рамки, приобретает **широкий профиль**.

В труде квалифицированного рабочего широкого профиля все большее значение приобретают расчетно-аналитические, контрольные и наладочные

функции, характеризующиеся сочетанием умственного и физического труда в едином трудовом процессе. Указанные функции требуют от рабочих значительно больших инженерно-технических знаний, глубоких и разносторонних умений и навыков. Такой рабочий, специалист в условиях постоянных изменений техники и технологии производства имеет высокую профессиональную гибкость и мобильность, обладает способностью быстро адаптироваться к возможным изменениям условий производства, выполнять широкий круг взаимосвязанных по технологии видов работ. Он подготовлен не только к современным, но и к будущим условиям производства.

Особую актуальность широта профиля квалифицированных рабочих, специалистов приобретает в современных условиях перехода страны к рыночной экономике, когда человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжается своим главным капиталом - своей профессиональной подготовленностью, квалификацией.

Специфика овладения содержанием профессий широкого профиля в условиях рыночной экономики требует от учащихся владения разносторонними умениями учебной деятельности, знаниями и умениями эффективного самоопределения в разнообразных условиях рынка труда. В этой связи в ряде профессиональных учебных заведений, прежде всего в профессиональных лицеях, а также в «продвинутых» профессиональных училищах, ведущих преемственную подготовку квалифицированных рабочих и техников, в учебный процесс включаются предметы, в совокупности составляющие курс «Психология становления и саморазвития личности». Курс состоит из трех самостоятельных предметов: «Психология познавательной деятельности», в рамках которого учащиеся изучают психические особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, осваивают технологию продуктивной учебной деятельности, отрабатывают навыки эффективного слушания, рациональной работы с текстом, конспектирования, публичных выступлений; «Психология личности», в процесс изучения которого входит представление о личности, ее структуре и особенностях, о проблемах межличностных отношений; «Проектирование карьеры», целью изучения

которого является получение основных знаний и практических умений построения и осуществления стратегии и тактики профессионального становления и поэтапного осуществления намеченного.

Широта профиля квалифицированного рабочего, специалиста обеспечивается не только включением в структуру профессиональной подготовки предметов общетехнического и профессионального циклов, но и содержанием их производственного обучения.

Основой определения содержания производственного обучения является анализ содержания трудовой деятельности квалифицированного рабочего, специалиста соответствующей профессии (специальности) и уровня квалификации, выделение в ней типичных элементов - «учебных единиц», составляющих предмет изучения и обучения.

**Профессия** - род трудовой деятельности человека, охватывающей широкую область применения знаний, умений и навыков в той или иной отрасли производства (например, токарь, слесарь).

**Специальность** - постоянно выполняемая трудовая деятельность человека, выделенная в профессии вследствие внутреннего разделения труда в рамках профессии

**Квалификация** - степень, уровень овладения человеком профессией, специальностью. Уровень квалификации характеризуется разрядом, классом, категорией.

В Государственном стандарте профессионального образования квалификация характеризуется пятью ступенями. Первая ступень предполагает основное общее образование в сочетании с ускоренной профессиональной подготовкой в различных формах; вторая - основное общее образование и профессиональное образование, получаемое в учреждениях начального профессионального образования на одно-, двухгодичных отделениях; третья - характеризуется сочетанием среднего (полного) общего образования и профессионального образования, получаемого надвух-, трехгодичных отделениях учебных заведений начального профессионального образования; четвертая - предполагает среднее (полное) общее образование и

профессиональное образование, получаемое главным образом в «продвинутых» образовательных учреждениях: профессиональных лицеях, учреждениях среднего профессионального образования (базовый и повышенный уровень), колледжах; пятая – соответствует различным уровням высшего и послевузовского профессионального образования.

**Трудовая деятельность рабочего, специалиста** - это совокупность трудовых действий (физических и умственных), при помощи которых он воздействует на предметы труда и управляет работой средств труда: оборудования, инструментов, оснастки, приборов, автоматизированных средств, измерительных устройств и др., т. е. осуществляет трудовой производственный процесс.

Анализ трудовой деятельности с целью определения содержания производственного обучения осуществляется с трех точек зрения: функциональной, структурной, педагогической.

*С точки зрения функционального анализа трудовая деятельность (производственный процесс) по большинству профессий (специальностей) включает следующие типичные функции: планирование и подготовка - вспомогательные функции; осуществление, контроль и обслуживание - основные функции.*

Кратко рассмотрим содержание этих функций.

**Планирование трудового процесса** - ознакомление с заданием; определение и выбор материалов, сырья, полуфабрикатов, заготовок, инструментов, приборов, приспособлений, другой технологической оснастки и т.п.; определение технологической последовательности выполнения трудового (производственного) процесса; выполнение необходимых расчетов, разработка управляющих программ, алгоритмов, схем, маршрутов и т.п.

**Подготовка трудового процесса** - проверка, наладка, переналадка оборудования и оснастки для выполнения работы; подготовка к работе материалов, рабочих и контрольно-измерительных средств; подготовка документации и т. п.

***Осуществление трудового (производственного) процесса*** – выполнение ручных операций; управление работающим оборудованием; регулирование технологического процесса, происходящего в аппаратах и установках, работающих в автоматизированном режиме; наладка и настройка оборудования в ходе работы и т. п.

***Контроль трудового (производственного) процесса*** - текущая и итоговая проверка и оценка хода технологического процесса; выявление отклонений и неполадок в ходе работы и их устранение; проверка и оценка собственной деятельности, работы оборудования; текущая и итоговая проверка и оценка качества выполненной работы и т. п.

***Обслуживание трудового процесса*** - уход за оборудованием; устранение неполадок; организация рабочего места.

При этом необходимо подчеркнуть, что закономерности развития научно-технического прогресса, комплексная механизация и автоматизация производства неизбежно приводят к повышению в структуре трудовой деятельности квалифицированного рабочего, специалиста «удельного веса» вспомогательных функций планирования и подготовки производственного процесса. Рабочий все меньше непосредственно воздействует на предмет труда. Сначала он исключается из производственного процесса как источник необходимой энергии, затем последовательно машине, аппарату, установке передаются вспомогательные функции рабочего, а на этапе автоматизации производства на машину возлагается все большая часть функций непосредственного управления производственным процессом. Основным содержанием труда рабочего, специалиста становится контроль за автоматически действующим оборудованием, наладка его, планирование работы. Ведущее место в их труде занимают интеллектуальные умения, способность быстро осмысливать обстановку, принимать обоснованные решения. Поэтому рабочий, специалист должен иметь широкие и разносторонние общеобразовательные, общетехнические и специальные профессиональные знания.

Не меньшее значение для определения содержания производственного обучения, выделения в нем «учебных единиц», т. е. элементарных составляющих, имеет структурный анализ трудовой деятельности квалифицированного рабочего, специалиста, заключающийся в разделении ее на относительно законченные структурные элементы - трудовые процессы, операции и приемы.

Наиболее крупным структурным элементом трудовой деятельности является *трудовой процесс*, который охватывает все действия работника, связанные с выполнением определенного вида работ, функций, должностных обязанностей, типичных для данной профессии или группы профессий. Для токаря, например, содержанием трудового процесса является обработка детали, для слесаря - изготовление изделия, ремонт станка, для наладчика - наладка станка для обработки определенного вида деталей.

Для большинства профессий квалифицированных рабочих и специалистов характерный для них трудовой процесс и связанный с ним вид работ имеют сложный (комплексный) характер. Он предполагает применение различных, специфических для определенных работ технологических процессов, использование различных по характеру применения орудий и средств производства. В этой связи целостный трудовой процесс не может быть взят сразу в качестве основы для определения содержания производственного обучения.

Трудовые процессы в этих целях принято разделять на *трудовые операции*, каждая из которых характеризуется постоянством предмета труда, орудий труда и неизменностью комплекса применяемых составных частей и элементов. Так, трудовые процессы по изготовлению деталей на токарных станках включают такие операции, как обтачивание наружных цилиндрических поверхностей, подрезание торцев и уступов, вытачивание канавок, отрезание и т.д.

Трудовые операции как составные части целостного трудового процесса по большинству профессий являются укрупненными и достаточно сложными элементами трудового процесса и в силу этого также не могут всегда быть

исходными «учебными единицами» содержания производственного обучения. Поэтому трудовые операции, как правило, делятся на *трудовые приемы*, представляющие собой совокупность законченных трудовых действий, выполняемых без перерыва и имеющих частное целевое назначение. Трудовые приемы и их разнообразные сочетания, разновидности и вариации - способы выполнения трудовой деятельности являются основными «учебными единицами» содержания производственного обучения по большинству профессий (специальностей). Для содержания различных трудовых процессов и операций характерны, естественно, специфические трудовые приемы и способы. Вместе с тем по характеру содержания можно выделить определенные виды трудовых приемов, характерных для любой трудовой операции: приемы планирования, приемы контроля хода и результатов работы, приемы организации рабочего места и ухода за ним.

Например, токарная операция - обтачивание наружных цилиндрических поверхностей - включает следующие рабочие приемы: установка детали в патроне, установка детали в центрах, установка и закрепление резца, настройка станка на режимы обработки детали и т. п. Многие приемы входят в различные операции, как нередко одни и те же операции включаются в различные трудовые процессы. Наряду с этим встречаются приемы, присущие только одной операции, и операции, характерные лишь для одного трудового процесса.

Таким образом, основным содержанием процесса производственного обучения с позиций функционального и структурного анализа трудовой деятельности рабочего, специалиста является формирование у учащихся совокупности умений и навыков выполнения трудового процесса, включающего трудовые операции, приемы и способы, связанные с его планированием, подготовкой, осуществлением, контролем и обслуживанием.

Для различных профессий (групп профессий) соотношение «удельного веса» этих элементов трудового процесса различно, но наличие их обязательно. Результаты структурного и функционального анализа содержания трудовой деятельности квалифицированного рабочего, специалиста-профессионала определенной профессии (специальности) и уровня квалификации в

определенной отработанной форме отражаются в учебной программе производственного обучения - примерной и рабочей, разрабатываемой в учебном заведении, которая представляет проект содержания процесса производственного обучения.

Как отмечалось выше, основой производственного обучения является производительный труд учащихся. Таким образом, процесс производственного обучения является процессом учебно производственным. В этой связи важным для определения содержания и структуры производственного обучения является вопрос о взаимной приспособляемости учебного и производственного процессов, т. е. **педагогический анализ** трудовой деятельности.

Степень взаимного приспособления каждого из этих двух процессов не всегда одинакова, она зависит от особенностей содержания трудовой деятельности и условий обучения. В ряде случаев производственный процесс как таковой использовать для целей обучения настолько трудно, а подчас и невозможно, что приходится приспособлять главным образом учебный процесс к производственному. Это характерно для обучения профессиям, связанным с обслуживанием автоматизированных процессов, в особенности химических и энергетических. В таких случаях приходится моделировать отдельные стороны управления процессами - создавать тренажеры, учебные установки, учебные полигоны, тренировочные кабины и т. п., т. е. приспособлять к обучению уже не сам трудовой процесс, а его модель.

Однако даже при обучении профессии, где приспособляемость производственного процесса к учебному объективно не ограничена, в ряде случаев по сугубо организационным причинам (недостаток учебно-производственных объектов, инструментов, соответствующего оборудования и т.п.) вынужденно прибегают к чисто учебным объектам.

**Основными факторами, которые определяют «взаимоотношения» учебной и производственной сторон внутри процесса производственного обучения, являются следующие:**

1) Возможность выделения в производственном (трудовом) процессе в целях обучения отдельных его структурных элементов: трудовых операций,

трудовых приемов и способов. У одной группы трудовых процессов (и соответственно профессий) операции и приемы легко вычлняются, что создает весьма благоприятные условия для обучения. К этой группе относятся трудовые процессы металлообработки, деревообработки, швейного производства и т.п. У другой группы трудовых процессов, наоборот; отдельные операции вычлнить трудно, а зачастую и невозможно (трудовые процессы химического производства и некоторые другие). Есть трудовые процессы, которые занимают промежуточное положение: некоторые части (операции) можно вычлнить в производственных условиях в целях обучения, а другие нельзя. К такой промежуточной группе относятся трудовые процессы при отделочных строительных работах, обслуживание текстильных машин и др.;

2) Возможность группировать разновидности трудовых операций и приемов, т. е. выделять их комплексы, располагать (варьировать) операции и составляющие их приемы в удобной для изучения последовательности с учетом технологической и дидактической целесообразности, возможность отводить на каждую часть работы столько времени, сколько необходимо для ее освоения;

3) Повторяемость основных трудовых операций и приемов в трудовом процессе. Если операция в производственном процессе повторяется, например, только один раз в течение рабочего дня или реже, то обучение этой операции сопряжено с известными трудностями. В ряде случаев искусственно можно сделать выполнение такой операции более частым, притом так, что учащиеся будут проходить обучение в обычных производственных условиях. Например, операции шабрения и притирки встречаются в практике слесаря значительно реже, чем опиливание или нарезание резьбы. Тем не менее можно подобрать объекты работы таким образом, чтобы загрузить учащегося шабрением и притиркой в течение времени, достаточного для первоначального обучения этим операциям. В других случаях - при подготовке аппаратчиков, операторов, металлургов или при обучении наладке и ремонту оборудования в производственных условиях, как правило, нельзя искусственно участить выполнение операций.

Указанные характеристики трудовых процессов (возможность вычленения, учащения и варьирования в производственных условиях, повторяемость) в конечном счете можно объединить в один решающий фактор - возможность превращения той или иной части трудового процесса в более или менее самостоятельную часть процесса обучения. Этот фактор положен в основу учебной классификации трудовых процессов.

### ***Выводы по второй главе***

*Исходя из второй главы диссертационной работы можно сделать выводы, что особенностью процесса практического обучения является приоритет формирования профессиональных умений и навыков перед формированием профессиональных знаний.*

*Практическое обучение осуществляется на основе тесной взаимосвязи теории и практики.*

*Производственная практика проводится либо на государственных или акционерных предприятиях, стройках, производственных участках и других объектах, где предстоит работать учащимся после окончания учебного заведения, либо на училищных или межучилищных хозрасчетных производственных предприятиях.*

*Основой определения содержания производственного обучения является анализ содержания трудовой деятельности квалифицированного рабочего, специалиста соответствующей профессии (специальности) и уровня квалификации, выделение в ней типичных элементов - «учебных единиц», составляющих предмет изучения и обучения.*

## ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖАХ.

### 3.1. Логика процесса практического обучения

Логика процесса производственного обучения определяет наиболее типичный и оптимальный путь осуществления, объективную структуру учебного процесса. Логику процесса производственного обучения следует понимать и рассматривать с различных сторон.

Во-первых, **логика содержательная**. Процесс освоения любой профессии, строится на основе **анализа-синтеза** содержания обучения. Целостный трудовой процесс, включающий разнообразные характерные для профессии виды деятельности, не может быть сразу взят в качестве основы содержания производственного обучения, даже если эти работы расположить в целях освоения в порядке возрастания их сложности и характера технологии выполнения. Обучение любому трудовому процессу, как правило, начинается с предварительного освоения составляющих его элементов – трудовых приемов, операций, способов (анализ), которые изучаются, как правило, более или менее изолированно. Затем эти элементы трудового процесса все сразу или по родственным группам (видам производственных работ) применяются (отрабатываются, закрепляются, совершенствуются) в ходе выполнения учебно-производственных работ, составляющих целостный трудовой процесс (синтез).

Такой аналитико-синтетический подход определяет и содержание процесса производственного обучения, и педагогические средства (в широком их понимании) достижения результатов и является «сквозным», характерным в основном для любой профессии, специальности.

Во-вторых, **логика дидактическая**, которая определяет взаимосвязь дидактических целей процесса производственного обучения. Эти цели постоянно и постепенно (по мере продвижения процесса обучения и накопления опыта учащихся) повышаются по сложности и степени достижимости, находятся в тесной взаимосвязи и преемственности. Такая логическая

взаимосвязь целей обеспечивает последовательное поступательное продвижение» учащихся в освоении основ профессионального мастерства.

Взаимосвязь дидактических целей процесса производственного обучения можно представить следующим рядом: отработка правильности и точности трудовых действий (структуры, рациональной последовательности, координации движений, «сноровки», соблюдения технических требований к качеству и т. д.) → достижение определенной *скорости* выполнения трудовых действий (темпа, ритма, производительности труда и т. д.) → формирование *профессиональной самостоятельности* → формирование (воспитание) *творческого отношения к труду*. Каждая предыдущая цель сохраняется и присутствует во всех последующих целях. Цели эти можно «привязать» к различным временным периодам производственного обучения. Так, в период освоения и первоначальной отработки основ профессии (трудовых приемов и способов, трудовых операций, видов работ и т. п.) на первый план выходят цели освоения учащимися правильности и точности трудовых действий; на этапе закрепления и совершенствования изученных приемов и операций при выполнении учебно-производственных работ, имеющих комплексный характер, наряду с правильностью и точностью можно уже ставить цель формирования скорости действий - учащиеся к этому уже подготовлены. На более поздних этапах обучения ведущими целями становятся формирование и развитие самостоятельности, творческих способностей. Для реализации каждой такой цели характерны свои специфические способы организации и методики учебного процесса.

В-третьих, **логика процессуальная**, которая определяет типичную последовательность основных этапов (звеньев) процесса производственного обучения, каждому из которых присущи специфические функции и содержание, включающие взаимосвязанную деятельность педагога (мастера производственного обучения) и учащихся:

- целевая установка (включая мотивацию учащихся); формирование ориентировочной основы действий учащихся; формирование (отработка) новых способов действия;

- применение (закрепление, углубление, развитие, совершенствование) освоенных способов действия;

- контроль (самоконтроль) и подведение итогов.

- Эти звенья составляют основу дидактической структуры урока (занятия) производственного обучения.

В-четвертых, **логика стратегическая**, определяющая движение учебного процесса с точки зрения ориентировочной основы действий учащихся: от ориентировочной основы, формируемой непосредственно мастером производственного обучения, к ориентировочной основе, определяемой, создаваемой учащимися самостоятельно. Более подробно об ориентировочной основе трудовых действий учащихся - в последующих разделах главы.

### **3.2. Система практического обучения**

С логикой процесса практического обучения тесно связано определение системы практического обучения.

Под **системой практического обучения** понимаются исходные положения, принципы, подходы, определяющие порядок формирования содержания производственного обучения, группировку его частей и последовательность овладения ими учащимися. С учетом принятой системы практического обучения определяются формы, методы и средства его осуществления. Таким образом, в системе производственного обучения заложена общая концепция процесса производственного обучения.

Единой системы практического обучения, одинаково приемлемой для подготовки квалифицированных рабочих по любой профессии, характерной для всех периодов процесса обучения, быть не может. Основные положения системы практического обучения вытекают из особенностей содержания труда рабочих определенных групп профессий, предполагаемых условий обучения и зависят от того, что берется за самостоятельную исходную часть обучения - учебную единицу, совокупность которых составляет содержание обучения. Такими единицами могут быть трудовые операции и приемы; функции рабочего по обслуживанию машин, аппаратов, установок; объекты работы (предметы

труда) - в порядке возрастания сложности или в логике технологического процесса; производственные ситуации.

Развитие системы практического обучения в определенной степени характеризует и иллюстрирует историю развития профессионального образования.

Исторически первой возникла **предметная система**. Согласно этой системе ученик выполнял набор типичных работ, характерных для осваиваемой им профессии. При этом сложность работ постепенно возрастала. Процесс выполнения работ не расчленялся в дидактическом плане на отдельные операции. Ученик не знакомился специально с правилами выполнения отдельных трудовых приемов, а старался лишь копировать трудовые действия обучающего.

Основной недостаток рассматриваемой системы - в результате такого обучения ученики не могут использовать свои знания и умения для выполнения новой, незнакомой им работы и вынуждены заново обучаться в процессе выполнения каждой новой работы.

Предметная система отражала в основном ремесленный способ производства. Возникновение фабрично-заводского(мануфактурного) производства и связанное с этим разделение труда рабочих привело к дроблению технологического процесса на операции, что послужило толчком к пересмотру подходов к профессиональной подготовке рабочих. Появилась **операционная система** профессиональной подготовки, созданная в последней четверти XIX в. группой работников Московского технического училища во главе с Д.К. Советкиным.

При обучении по операционной системе ученики осваивали трудовые операции, составляющие содержание профессии, которой они овладевали. Благодаря этому ученики получали представление, что процесс изготовления любого изделия, выполнения любой работы состоит в основном из набора определенных характерных для профессии технологических операций. Разница заключается лишь в последовательности их применения, а также требованиях к качеству выполнения. Таким образом, операционная система не приковывала

учеников к определенному ряду изделий, работ, а вооружала их в рамках профессии универсальными знаниями и умениями. В этом ее основное преимущество по сравнению с предметной.

Вместе с тем для операционной системы характерны и существенные недостатки. Освоение операций происходило, как правило, в процессе выполнения учебных работ, т. е. труд учеников не носил производительного характера. В результате интерес к учебе снижался. Кроме того, обучение по операционной системе отрывает выполнение операций от выполнения целостной работы, не предусматривает формирования умений организации труда, планирования последовательности применения операций, без чего рабочий не может считаться подготовленным к труду в производственных условиях.

Собственно **производственное обучение** – формирование и развитие профессиональных умений и навыков учащихся - происходит в процессе применения практических методов, основными из которых являются упражнения - основной метод производственного обучения и лабораторно-практические работы. Под упражнениями понимаются многократные повторения определенных действий для их сознательного совершенствования. В процессе упражнений, таким образом, происходит переход количества (в данном случае количества повторений, воспроизведений) в качество, которое характеризуется совершенствованием знаний, способов деятельности, образованием умений и навыков. Вместе с тем не все так просто, не каждое многократное повторение является упражнением, дает приращения качества. Можно часто повторять одни и те же действия, но улучшения их может и не наступить. Все зависит от цели и содержания упражнений, от методики, организации и руководства упражнениями учащихся со стороны мастера производственного обучения.

Упражнения как метод практического обучения должны удовлетворять следующим основным требованиям:

- 1) упражнения - это не только повторение, но и движение вперед, очередной шаг в овладении профессией;

2) каждое упражнение должно иметь четкую цель: учебную - чему научиться, что освоить, отработать, закрепить, усовершенствовать, развить, чего достигнуть и т. д. и производственную - что, как и сколько сделать в процессе упражнений. Цели должны сочетаться, причем достижение производственной цели является средством достижения учебной цели. Цели должны быть четко доведены до учащихся и осознаны ими;

3) упражнения выполняются под руководством мастера производственного обучения. Цель мастера при руководстве упражнениями должна быть и целью учащихся. Корректировка деятельности учащихся в процессе упражнений должна производиться прежде всего с позиций реализации учебной цели;

4) выполняя упражнения, учащийся должен иметь прочную сознательную ориентировочную основу своих действий, четко знать, что, как и почему именно так надо выполнять учебно- производственные задания;

5) высокая эффективность упражнений обеспечивается наличием интереса и позитивной мотивацией учебно-производственной деятельности учащихся;

6) в процессе выполнения упражнений учащиеся должны иметь четкие ориентиры для контроля и самоконтроля хода и результатов своих действий (зрительный образ действия, рабочий чертеж, эталон, технические требования, сигнал тренажера и т. п.);

7) на каждом этапе выполнения упражнения учащийся должен четко представлять, каких результатов он добился. Структура психической и практической деятельности учащихся в процессе выполнения упражнений не остается неизменной. Поначалу учащийся стоит перед новым для него действием. Постепенно в ходе упражнений отдельные элементы действия выполняются быстрее и лучше. В дальнейших пробах эти элементы (движения, приемы, способы) изменяются уже не так значительно. Применение приемов и способов все более автоматизируется, освобождается от контроля сознания, что открывает возможность управлять скоростью выполнения действий, приспособлять их к изменяющимся задачам, переносить на новые ситуации и объекты.

Для того чтобы учащийся овладел профессиональной работой так, как ею

владеет квалифицированный рабочий, специалист, необходимо не только вооружить его различными умениями и навыками, но и обогатить и конкретизировать его знания, научить применять их на практике, развить ряд профессионально важных психофизиологических качеств: глазомер, скорость, координированность, быстроту мышления, чувство времени и т. п.

Таким образом, при помощи упражнений решаются разнообразные по своему характеру и степени сложности задачи, причем в зависимости от места темы в программе и ее содержания одни задачи выступают на первый план, другие приобретают вспомогательное значение, а некоторые могут и вовсе отсутствовать. Более подробно об упражнениях говорится в следующем параграфе. Лабораторно-практические работы Лабораторно-практические работы занимают промежуточное положение между теоретическим и производственным обучением и являются важным средством связи теории и практики. Это в значительной степени влияет на определение вида, тематики и содержания лабораторно-практических работ, сроков их проведения, методов и приемов руководства деятельностью учащихся. В ряде случаев лабораторно-практические работы организуются и проводятся совместно преподавателем специального предмета и мастером производственного обучения. В процессе производственного обучения лабораторно-практические работы являются чаще всего составной частью занятия, включаются в него как один из структурных элементов.

Основными видами лабораторно-практических работ, характерных для практического обучения, являются: изучение и анализ (описание) устройства и работы машин, механизмов, аппаратов, приборов и т. п., например, разборочно-сборочные работы; выбор резцов по характеру выполняемых работ; сборка схем и включение в сеть электродвигателей и др.; исследование количественных и качественных зависимостей между техническими величинами, параметрами, характеристиками, например, определение на образцах бумаги различной плотности необходимого времени набухания бумажных обоев; определение оптимальных условий десульфурации стали и др.; изучение способов использования контрольно-измерительных приборов и инструментов,

например - пользование штангенциркулями, угломерами, микрометрами, индикаторами; контроль предельных размеров калибрами; измерение сопротивления цепи мостом сопротивлений и др.; диагностика неисправностей, регулировка, наладка, настройка оборудования, например, проверка станка на точность; регулировка и наладка систем, узлов и агрегатов тракторов и сельскохозяйственных машин и др.

В зависимости от организации проведения лабораторно-практические работы могут проводиться фронтально или нефронтально (звеньями, бригадами).

Способ проведения работ определяется наличием необходимого оборудования. Лабораторно-практические работы, проводимые в процессе производственного обучения, подразделяются на иллюстративные (конкретизируют и углубляют знания прикладного характера, полученные на уроках специальных предметов) и исследовательские. Работы исследовательского характера вызывают у учащихся значительный интерес, способствуют развитию наблюдательности, внимательности, чувства ответственности за результаты работы. Знания и умения, полученные ими в процессе выполнения таких работ, более глубокие и полные по объему.

Большинство лабораторно-практических работ, проводимых в процессе производственного обучения, имеют в определенной степени сугубо прикладную исследовательскую направленность. Руководство лабораторно-практической работой мастер осуществляет в форме инструктирования: вводного, текущего и заключительного.

Методика и организация вводного инструктирования во многом зависит от характера и организации лабораторно-практической работы. В тех случаях, когда в ходе лабораторно-практической работы учащиеся должны проводить какие-либо исследования, вскрывать зависимости (например, зависимость геометрии заточки резца от твердости обрабатываемого материала), мастер подробно объясняет учащимся порядок выполнения работы, указывает, в какой последовательности производить замеры, как вести записи, демонстрирует приемы выполнения.

Особое внимание как при проведении вводного инструктажа, так и в ходе работы мастер обращает на необходимость сравнения получаемых результатов, выявление зависимостей между ними, обоснование выводов. Учащиеся должны понимать, что основная задача состоит не столько в получении абсолютно точных результатов (в условиях учебного заведения это зачастую просто невозможно), сколько в практическом подтверждении изученной закономерности, сущности явления или процесса. При проведении сугубо практической работы (сборка-разборка, изучение способов пользования инструментами и т.п.) главное в содержании вводного инструктирования - объяснение и показ приемов, восстановление в памяти учащихся теоретических знаний. На характер и содержание вводного инструктирования влияет организационное построение лабораторно-практической работы. При фронтальном проведении работы мастер подробно инструктирует группу преимущественно в устной форме. При проведении нефронтальных работ большое значение имеет письменное инструктирование учащихся, в частности в форме заданий-инструкций. В такой инструкции формулируется тема и цель лабораторно-практической работы; кратко излагаются теоретические сведения, связанные с работой; приводится перечень оборудования для ее выполнения; описывается весь ход работы и указываются меры предосторожности, которые нужно соблюдать; даются указания по оформлению результатов работы.

**Производственное обучение** - активный процесс, в ходе его учащиеся всегда заняты активной практической учебно-производственной деятельностью. Однако практические действия учащихся характеризуют только их внешнюю процессуальную активность, которая может быть сугубо механической, чисто подражательной, воспроизводящей, бездумной.

Подлинная активность учащихся в процессе выполнения учебно-производственных работ - это активность мыслительная, творческая. Она проявляется в сознательном корректировании учащимися собственных действий в соответствии с показанным образцом, в самостоятельном выборе и целесообразном сочетании способов деятельности, приводящих к положительным результатам, в планировании своего труда, анализе и

предотвращении ошибок.

Активность учащихся в производительном труде - это способность их по внешним признакам работы машины, агрегата, установки представить внутренний процесс и на основе анализа этих признаков принять в необходимых случаях целесообразное решение по его регулированию и отладке; это рационализация усвоенных способов деятельности, производственная смекалка, способность умело действовать в изменившихся условиях.

В связи с этим может возникнуть вопрос: существуют ли особые методы активизации учащихся, можно ли говорить об «активных» методах обучения?

Педагогическая наука и передовая педагогическая практика на этот вопрос в целом дают отрицательный ответ. В учебном процессе активизируется не метод обучения, а учебный труд учащихся. Каждый метод настолько активен, насколько он стимулирует активную познавательную и учебно-производственную деятельность учащихся. Надежным гарантом активности учащихся в учебном процессе является предоставление им возможности заниматься деятельностью, имеющей для них безусловный смысл, в которую они включаются без напряжения, проявляя и реализуя себя в ней. Это может быть освоение нового оборудования, новой технологии или способа выполнения работы, просто интересная увлекательная работа; любимый вид творчества и т.п. Если в такую внутренне мотивированную деятельность незаметно для учащихся включить деятельность учебную, то будет типичное «учение без принуждения», такой метод обучения будет истинно активным. У опытных мастеров производственного обучения, владеющих высоким педагогическим мастерством, все методы, формы и виды учебной работы направлены на то, чтобы учащиеся не были пассивны, все «работает» на их активное участие в приобретении знаний, умений, навыков. Вместе с тем все большее внимание в педагогической науке и практике привлекают методы и формы обучения, которые по своему содержанию, способам реализации объективно невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности учащихся. Их условно называют «активными» методами обучения. «Активные» методы обучения

являются наиболее продуктивными, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт обучающихся. Они базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит.

Следовательно, наиболее эффективные способы обучения должны основываться на активном включении большинства или всех «анализаторов» учащихся в соответствующие действия.

Рассмотрим основные «активные» методы применительно к специфике производственного обучения.

**Эвристическая беседа** - один из словесных методов обучения. С точки зрения уровня и характера познавательной деятельности учащихся беседа относится к числу частично-поисковых методов обучения. Свое название эвристическая беседа получила от греч. эвристика - отыскиваю, открываю - метода анализа экономических, технических и других явлений и процессов, принятия решений, основанного на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности, опирающейся на особые свойства человеческого мозга и способности человека решать задачи, для которых формальный алгоритм, способ решения не известен.

Сущность эвристической беседы состоит в том, что мастер путем постановки перед учащимися определенных вопросов и совместных с ними логических рассуждений подводит их к определенным выводам, составляющим сущность рассматриваемых явлений, процессов, правил и т. п. При этом мастер побуждает учащихся воспроизводить и использовать имеющиеся у них теоретические и практические познания, производственный опыт, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения. Коллективная беседа создает атмосферу общей заинтересованности, что в значительной степени способствует осмыслению к систематизации знаний и опыта учащихся, положительно влияет на развитие мышления учащихся, прежде всего творческого мышления.

***Вместе с тем использование в производственном обучении эвристической беседы, при явных ее достоинствах, имеет определенные***

*ограничения.*

**Во-первых**, она как метод обучения требует наличия у учащихся определенного запаса профессиональных знаний, опыта. Поэтому беседу используют, как правило, на более поздних этапах учебного процесса.

**Во-вторых**, эвристическая беседа - коллективная форма общения мастера с учащимися, и данный метод применяют преимущественно при проведении коллективного группового или бригадного инструктирования учащихся – вводного или текущего.

**В-третьих**, проведение и руководство эвристической беседы требует особой подготовки мастера: расчленения содержания будущей беседы на логически связанные части, формулировки вопросов, расположения их в соответствии с логикой рассуждений, продумывания возможных ответов учащихся и собственной реакции на них, формулировки; основных выводов.

Решающее значение для эффективности проведения эвристической беседы имеет правильный подбор, формулировка и постановка вопросов, которые являются главным «инструментом» этого метода. Каждый вопрос, поставленный мастером перед учащимися, должен вызывать соответствующий вопрос в сознании учащихся, побуждать их к активной продуктивной мыслительной деятельности, сообразительности. Подобные вопросы называют «продуктивными». Кроме того, следует отметить и такие требования к вопросам, как: краткость и точность; целенаправленность; четкость и простота формулировки; практическая направленность. Для эвристической беседы характерны вопросы основные, дополнительные и вспомогательные (наводящие).

Ценность такого методического приема обусловлена тем, что по характеру таких вопросов мастер может судить о глубине знаний учащихся, степени их познавательной активности, стремлении понять сущность рассматриваемых явлений, процессов, т. е. вопросы учащихся является своеобразным средством «обратной связи». Кроме того, зачастую вопрос учащегося включает в цепочку последовательно связанные между собой другие вопросы: решение первого порождает второй, третий, и таким образом учащиеся вовлекаются в активную

работу. Вопросы в этом случае становятся не только критерием глубины знаний и интереса учащихся, но и средством, поддерживающим этот интерес.

### ***Решение производственно-технических задач.***

Этот метод используется при инструктировании учащихся, формировании ориентировочной основы предстоящих действий на этапе освоения профессии, когда им предстоит выполнять учебно- производственные задания достаточно высокой степени сложности, что требует определенных умений применять полученные знания и опыт в практических условиях. Применение этого метода дает эффект только при условии высокой активности и положительной мотивации учащихся. Все это требует умелого руководства со стороны мастера. К числу типичных производственно-технических задач, характерных для производственного обучения, относятся: расчеты режимов обработки, наладки, регулировки; разработка и отладка управляющих программ для эффективной работы оборудования (например, станков с программным управлением); нахождение необходимых данных в таблицах, справочниках, диаграммах; определение режимов и параметров выполнения учебно-производственных работ с использованием кинематических (принципиальных) схем оборудования; разработка монтажных схем на основе принципиальных и т. п.

### ***Дидактические игры***

В практике профессионального образования дидактические игры получили широкое распространение с 80-х гг. прошлого столетия. Повышение гибкости в организации учебного процесса, расширение свободы действий преподавателя, мастера, учащихся, а также выразительные возможности и высокий воспитательный потенциал игры привлекли к ним большое внимание. В учебных заведениях дидактические игры проводятся, как правило, в целях повторения, закрепления и проверки усвоения изученного материала. К таким играм относятся: соревнования «Кто быстрее», «Кто точнее», «Технические бои»; турниры «Что? Где? Когда?», технические КВН, составление и решение кроссвордов по материалу предмета; тематические викторины и др. Состязательность, смена видов занятий при проведении дидактических игр оживляют восприятие, интерес, способствуют более прочному запоминанию

учебного материала, помогают преподавателю, мастеру чередовать напряженную работу с непринужденными игровыми паузами, менять темп деятельности, предупреждать переутомление учащихся.

Применение дидактических игр получило наибольший импульс в связи с применением в учебном процессе компьютеров. Компьютерные дидактические игры становятся средством формирования у учащихся основ компьютерной грамотности, ознакомление с языками программирования, формирования работы с компьютерами.

Одним из широко используемых в процессе производственного обучения типов дидактических игр являются так называемые деловые игры, представляющие собой имитацию принятия решений в различных искусственно созданных или взятых непосредственно из практики ситуациях путем коллективного обсуждения или разыгрывания соответствующих ролей (индивидуальных и групповых) по заданным или выработанным самими участниками игры правилам. Массовое применение этого типа дидактических игр обусловлено рядом причин. Одна из них связана с тем, что деловые игры в значительной степени повышают познавательную активность учащихся. Участвуя в деловой игре, учащиеся получают и усваивают значительно больше прикладной информации, чем при традиционном освоении учебного материала.

Свойственный деловой игре азарт, возможность рисковать позволяют участникам игры быть более раскрепощенными, полнее проявить себя. Игра способствует также формированию у учащихся способностей к самооценке, делая ее более объективной, ибо все основные действия и их результаты целиком зависят от самих играющих, поскольку все они, как правило, находятся в одинаковых стартовых условиях. Решая поставленную задачу, учащиеся анализируют ситуацию, выбирают оптимальный вариант, доказывают правильность своих суждений. Все это активизирует их познавательную деятельность, приучает к самостоятельности, развивает инициативность, умение оперативно принимать решения и т. д. Вторая причина связана со становлением в стране рыночных отношений. В этих условиях расширяется сфера деловых контактов, а выпускнику профессиональной школы по ряду профессий помимо

специальных знаний и профессиональных умений необходим опыт делового общения в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Продуктивность деловых контактов часто становится решающим фактором достижения поставленной цели: правильный выбор тактики общения, культура переговоров, гибкость, выдержка и такт, знание правил делового этикета позволяют завоевать доверие и уважение партнеров по общению, создать положительный имидж, а это весьма важно, особенно в начале самостоятельного жизненного пути. К обязательным признакам деловой игры относятся: наличие проблемы или задачи, предлагаемой для решения; наделение играющих ролями и ролевыми функциями; наличие между играющими взаимодействий, повторяющих (имитирующих) реальные связи и отношения; многозвенность цепочки решений, вытекающих одно из другого; наличие конфликтных ситуаций вследствие различия интересов участников игры или условий информационной неопределенности; правдоподобие имитируемой ситуации или ситуации, взятой из реальной действительности; наличие системы оценки результатов игровой деятельности, соревновательности или состязательности играющих.

Наиболее характерными ситуациями деловых игр, применяемых в процессе производственного обучения, являются: анализ заданных производственных условий и принятие оптимальных решений; определение (диагностика) дефектов обработки (сборки, регулировки, соблюдения режимов работы оборудования и т. п.) по их описанию, проявлению, характеристикам и показателям работы оборудования, по реальным или имитированном контрольно-измерительным средствам; определение характера деятельности рабочего, специалиста в условиях различных отклонений технологического процесса от нормы (вплоть до аварийных ситуаций), заданных словесно, письменно, по показаниям приборов на тренажере (имитаторе); обсуждение плана действий и распределение ролей в бригаде при получении ею определенного задания, ведение деловых переговоров и т. п. В деловой игре, как правило, принимают участие: ведущий (руководитель): комплектует команды, проводит инструктаж, организует ход игры, ставит общие цели и цели каждого

игрового этапа, осуществляет координацию, -а в необходимых случаях и коррекцию деятельности команд, прилагает усилия для активизации команд; следит за ровным ходом игры; игро-практики (капитаны, старшие команд): прилагают усилия для превращения команд в коллективный субъект деятельности, создания в команде творческой атмосферы, осуществления активного включения каждого участника в творческий процесс в ходе игры; информационно-арбитражная группа (ассистент руководителя): ведет сбор и обработку оперативной информации; анализирует ход игры и дает предложения руководителю по оценке ее результатов; игроки (члены команд), в задачу которых входит наиболее полная реализация поставленных целей игры. Руководителем игры является или мастер производственного обучения, или мастер совместно с преподавателем специального предмета. Их позиция и роль в процессе деловой игры многогранна: до игры - они инструкторы; в процессе игры - консультанты; при подведении итогов - главные судьи и руководители заключительной дискуссии.

Технологическая схема деловой игры обычно включает три этапа: этап подготовки - разработка сценария, в содержание которого входят определение учебной цели игры, описание изучаемой или отрабатываемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план игры и общее описание процедуры ее проведения, характеристики действующих лиц. На этом этапе также определяется режим игры, выдаются необходимые для игры пакеты материалов, инструкций, правил, установок, даются необходимые консультации участникам игры; этап проведения - групповая работа над заданием: работа с источниками, тренинг, «мозговой штурм», а также межгрупповые дискуссии, защита результатов, работа экспертов и арбитров; этап анализа - обсуждение и оценка результатов игры: выступления экспертов и арбитров, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение ведущий сообщает о достигнутых результатах, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог проведенной игры.

### ***Проблемное обучение***

Применение «активных» методов в учебном процессе способствует

формированию у учащихся продуктивного, творческого мышления. Необходимость в продуктивном, творческом мышлении возникает, когда в жизни, на практике, в учебе учащиеся сталкиваются с новыми для себя проблемами или возникают новые обстоятельства, условия и т. д., требуются новые, нестандартные средства и способы деятельности, так как старые, прежние в этих новых условиях уже недостаточны, хотя и необходимы. Такие ситуации называются **проблемными**.

**Проблемная ситуация** - неперенное условие, своеобразный пусковой механизм творческого мышления. Как только возникла проблемная ситуация, оно «включается», помогая уяснить смысл, возникшего затруднения, противоречия. Проблемная ситуация в этом случае переходит в осознаваемую мыслительную задачу, проблему.

На этой основе строится технология проблемного обучения, сущность которого состоит в столкновении учащихся с учебными и производственными ситуациями и постановки их в положение «первооткрывателей», «исследователей».

При проблемном обучении всегда имеют место постановка и решение познавательных задач (проблем), выдвигаемых в форме вопроса, задания. Однако не всякая проблемная ситуация становится проблемой, хотя каждая проблема содержит проблемную ситуацию. Вопрос, на который учащийся заранее знает ответ, не является проблемой. Не является проблемой и такой вопрос, ответ на который учащемуся неизвестен, и у него нет знаний и опыта для поиска ответа. Тем самым создается проблемная ситуация, не переходящая в проблему. Проблемой является вопрос или задача, способ решения или разрешения которой учащемуся заранее неизвестен, но учащийся обладает исходными знаниями и умениями для поиска результата или способа выполнения. Этими положениями следует руководствоваться при создании или выборе проблемных ситуаций и формулировании проблем. Проблема, познавательная задача возникает на основе противоречия между известным, освоенным и еще неизвестным, между новыми фактами, явлениями, зависимостями- и ранее усвоенными знаниями, способами деятельности, в

которые эти факты и явления не укладываются.

Таким образом, противоречия, которые существуют в реальной действительности, отражаются в сознании учащихся только тогда, когда они сталкиваются с ними. Сущность проблемы, следовательно, существует объективно, независимо от того, стала ли ситуация проблемной для учащегося, осознал ли он это противоречие, ищет ли он ее решение. Когда учащийся осознает и воспримет это противоречие, ситуация становится для него проблемной. Учитывая это, мастеру не следует произвольно, искусственно конструировать проблемную ситуацию. Необходимо производить целесообразный отбор реальных учебных и учебно-производственных ситуаций, сталкивать учащихся с ними, побуждая их к открытию нового.

Проблемное обучение не означает непрерывного процесса решения проблем; не всякий учебный материал содержит проблемное задание и не всякое проблемное задание можно (или нужно) представлять в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. При организации проблемного обучения всегда следует руководствоваться принципом целесообразности. Пути создания проблемных ситуаций разнообразны. Они зависят от характера обрабатываемого учебного материала, степени подготовленности учащихся, педагогического мастерства мастера. В содержании производственного обучения много моментов и ситуаций, которые широко могут быть использованы при организации проблемного построения учебного процесса.

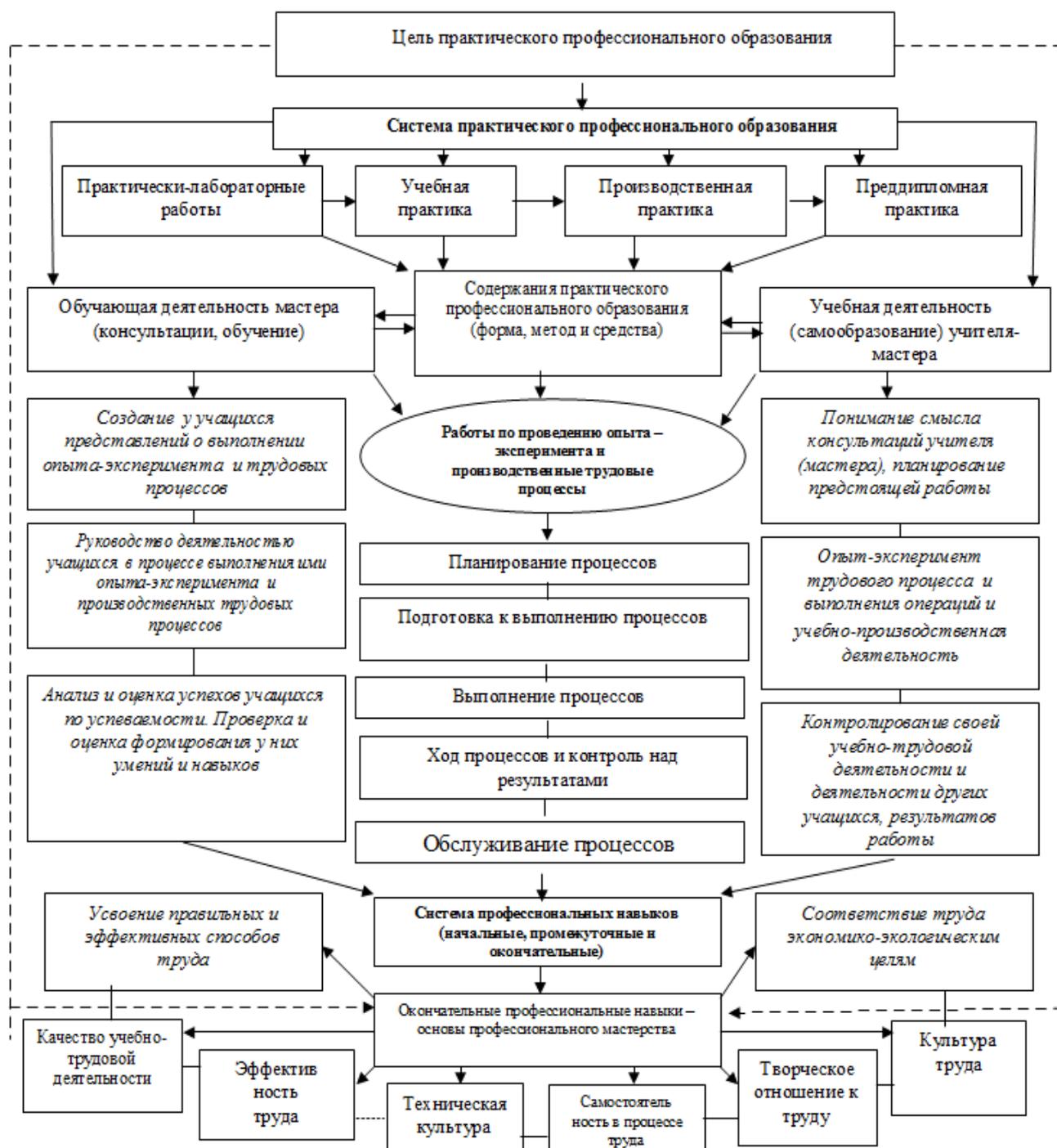
В процессе обучения проблемные ситуации можно создать, поставив учащихся в условия, требующие практического использования имеющихся у них знаний и умений в новых непривычных условиях, что не только повышает мобильность их мышления, но зачастую служит средством приобретения новых знаний и умений. Подобные проблемные ситуации могут быть созданы, например, при рассмотрении полезного использования трения, известного учащимся как вредное нежелательное явление, в различных устройствах, узлах машин и механизмов и их деталях (резьбовые соединения, муфты сцепления, фрикционные передачи, клиновые соединения и т. п.).

Проблемная ситуация возникает и в тех случаях, когда имеется противоречие между теоретически правильным способом решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью данного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у учащихся на данном этапе возможности его теоретически обосновать. Проблемные ситуации подобного рода возможны, например, при постановке следующих вопросов: «Почему сверление и развертывание деталей из серого чугуна производят всухую, без смазочно-охлаждающих жидкостей, применяемых обязательно при обработке стали?», «Почему развертывание производится только движением развертки по часовой стрелке, а при нарезании резьбы метчиком, наоборот, рекомендуется после одного-двух оборотов делать  $\frac{1}{2}$ - $\frac{3}{4}$  оборота назад? Ведь развертывание и нарезание резьб - резание металла» и т. п.

Проблемное обучение даст ожидаемый эффект только при умелом руководстве учебным процессом со стороны мастера. Он «создает» проблемную ситуацию или отбирает материал, имеющий «естественную проблемность», формулирует вопрос или познавательную задачу, путем наводящих вопросов и уточнений помогает учащимся самостоятельно понять и сформулировать искомую закономерность, найти способ или условие действия, сделать необходимый вывод. По мере усвоения основных принципов разрешения проблемных ситуаций и решения осознанных учащимися проблем степень участия мастера в этом процессе снижается. Он задает меньше наводящих вопросов, дает возможность учащимся самостоятельно пройти весь путь решения от определения исходных данных до получения окончательных результатов.

Опираясь на вышеизложенные положения, мы разработали теоретическую модель системы практического профессионального образования, осуществляемого в профессиональных колледжах (см. табл. 1.)

Таблица 1



### Модель системы практического профессионального образования

Анализ данной модели свидетельствует о следующих положениях: осуществление в профессиональных колледжах цели практического профессионального образования и условия усвоения накопленного в социальном обществе соответствующего опыта требуют системной организации практического профессионального образования.

**Данная система представляет собой два направления, которые тесно связаны между собой и друг без друга не могут функционировать:**

а) содержательная сторона системы практического профессионального образования охватывает следующие структуры, обеспечивающие по принципу от простого к сложному формирование у учащихся колледжей профессиональных навыков: практически-лабораторные работы; учебная практика; производственная практика; преддипломная практика;

б) методическая сторона практического профессионального образования включает в себя следующие структуры, способствующие формированию у учащихся профессиональных навыков в процессе проведения в колледжах практически-лабораторных работ, учебной, производственной и преддипломной практики. Обучающая (учить, направлять, консультировать) деятельность учителей (мастеров производства) и обучающаяся (учиться) деятельность учащихся определяются следующими:

- создание у учащихся представление о выполнении опытно-экспериментальных, учебно-производственных работ и контролировании;
- общее руководство деятельностью учащихся в процессе выполнения опытно-экспериментальных и учебно-производственных работ;
- анализ и контролирование успехов учащихся по выполнению (изучению) опытно-экспериментальных и учебно-производственных работ, проверка и оценка формирования в них профессиональных знаний и навыков.

**Обучающаяся деятельность (учиться) определяется следующими:**

- полное понимание советов, инструкции учителей (мастеров производства), планирование предстоящих работ;
- выполнение учебно-производственных, опытно-экспериментальных работ по трудовым процессам и операциям в рамках соответствующей программы;
- контролирование результатов работ, учебно-трудовой деятельности и опытно-экспериментальных работ, выполненных им самим и другими учащимися;

Содержательную и методическую основу системы практического профессионального образования в колледжах составляет процессы опытно-экспериментальных работ учащихся по специальным дисциплинам и учебно-

производственная работа по всем видам учебной практики. Опытно-экспериментальных и учебно-производственные работы, выполняемые в колледжах, в опорных предприятиях, организациях, учреждениях, способствуют формированию у учащихся начальных, промежуточных и окончательных профессиональных навыков.

Окончательная (завершенная) степень профессиональных навыков свидетельствует о формировании у учащихся основ профессионального мастерства.

Соответственно, **основная цель и задачи системы практического профессионального образования в колледжах заключаются в формировании у учащихся основы профессионального мастерства, практической подготовке их к будущей трудовой профессиональной деятельности.**

### **3.3. Методика проведения практических занятий.**

Цель практических занятий заключается в следующем: закрепить у студентов положения теории и углубить знания предмета; выявить практическое значение теоретических положений; способствовать осмысленному усвоению студентами законодательства; научить студентов правильно пользоваться нормативными актами при решении конкретных вопросов по данной отрасли права; содействовать развитию навыков самостоятельной работы; развивать умение публично выступать, полемизировать.

В связи с этим необходимо прививать студентам навыки: анализа задач и материалов конкретных дел с точки зрения выделения в них юридических фактов и квалификации соответствующих правоотношений; быстрого отыскания статей кодекса, иных законов и других нормативных актов, регулирующих данные отношения; правильного истолкования и применения правовых норм с учетом руководящих документов и указаний компетентных органов; составления различных правовых, в том числе и процессуальных, документов.

Вместе с тем практические занятия должны развивать у студентов умение правильно пользоваться юридической терминологией, повышать культуру их речи.

Проведение практических занятий имеет также своей целью осуществление контроля преподавателя за ходом изучения соответствующего предмета студентами.

### **3.3.1. Подготовка к проведению занятий**

При подготовке к занятию следует прежде всего решить, что нужно сделать до занятия, чтобы правильно его построить.

Успешное проведение занятий возможно при продуманной, четкой и технически обеспеченной организации их.

**Подготовка** преподавателя к проведению занятий заключается:

- в определении объема и характера учебного материала, подлежащего изучению и использованию на занятии студентами в соответствии с планами занятий;
- в установлении числа задач, последовательности их рассмотрения, т.е. в планировании и определении учебного материала в зависимости от количества отведенных для данной темы часов (большую помощь в этой работе оказывают соответствующие планы занятий, содержащиеся в сборнике заданий);
- в выборе методических приемов ведения занятий;
- в подборе соответствующего законодательного материала (обеспечения занятий кодексами, сборниками нормативных материалов, справочниками и т.д.);
- в формулировании вопросов, которые должны быть поставлены в связи с решением задач.

Более подробные указания о такой подготовке сводятся к следующему:

а) готовясь к практическим занятиям, преподаватель намечает те основные правовые положения, которые должны быть при решении задач закреплены в памяти и сознании студентов. Имея в виду, что невозможно в

пределах отведенного времени достаточно глубоко охватить все вопросы темы, преподаватель должен выбрать самые существенные и распределить их в определенной последовательности для обсуждения;

б) определив объем и характер учебного материала (задачи и вопросы к ним) по той или иной теме, преподаватель затем распределяет этот материал в зависимости от количества отведенных на занятия по данной теме часов (один, два и больше).

Далее должен быть составлен рабочий план каждого занятия, в котором могут быть указаны: вопросы, задаваемые студентам по теме занятия до рассмотрения задач; какие задачи должны быть рассмотрены; какие дополнительные вопросы следует выяснить при решении задач; краткие решения задач; кого из студентов следует вызвать, по какой задаче, какой вопрос ему поставить.

По наиболее крупным темам кафедра поручает отдельным преподавателям составление подробных рабочих планов практических занятий. Эти планы обсуждаются на заседании кафедры, утверждающей их после обсуждения и внесения поправок. Указанные планы особенно полезны для преподавателей, не обладающих достаточным педагогическим опытом. В основу этих рабочих планов следует положить планы занятий, опубликованные в сборниках заданий для соответствующих курсов;

в) кроме задач, рекомендуемых кафедрой, преподаватель может и самостоятельно составлять небольшие задачи. Их следует строить на типичных случаях, наиболее часто встречающихся в судебной, арбитражной и иной практике государственных и общественных органов.

Полезно при составлении задач использовать конкретные решения судов, арбитража и т.д. Необходимо подбирать задачи, отражающие судебную практику как в городах, так и в сельских районах, где известная часть гражданских, уголовных, трудовых дел имеет свою специфику.

Преподаватель может ввести в задачу из сборника новые обстоятельства дела или, напротив, упростить ее фабулу. Условия задачи нужно излагать четко и ясно; фактическая сторона дела должна быть бесспорной, так как иначе

возможны различные решения в зависимости от того, имел ли место тот или иной факт и когда.

Следует избегать таких задач, решения которых сводятся к краткому утвердительному или отрицательному ответу и не требуют подробной аргументации.

Содержание задачи должно быть таким, чтобы ее решение требовало от студентов юридического анализа, оценки фактических обстоятельств и чтобы оно служило материалом для развернутого выступления.

С учетом пройденных тем и степени подготовки студентов по данной дисциплине следует практиковать усложненную конструкцию задач, включающих правоотношения, относящиеся не только к теме данного занятия, но и к уже пройденным темам.

Таким путем не только достигается восстановление в памяти пройденного материала, но и прививаются навыки анализа сложных и смешанных явлений, расширяются границы материала, рассматриваемого на занятии. Равным образом и дополнительные вопросы следует ставить не только по очередной теме, но и по темам, пройденным ранее, помогая студентам соответствующими вопросами логически увязывать между собой отдельные части курса;

г) полезно по материально-правовым и процессуальным дисциплинам посвящать часть занятий составлению проектов договора, уголовно-процессуальных и гражданских процессуальных документов;

д) вместо задач можно иногда использовать в группах судебные дела из архивов судов. Отбор этих дел производится преподавателем либо лаборантом, по указанию преподавателя, в соответствии с тематикой и целями предстоящих занятий.

Рекомендуется подбирать дела, небольшие по объему материалы, не требующие от студентов чрезмерной, а потому нецелесообразной затраты времени на ознакомление. В тех случаях, когда преподаватель имеет в виду использовать в одной или нескольких группах какое-либо характерное дело, его нужно заблаговременно передать студентам для ознакомления.

В качестве учебного материала для проведения практического занятия

могут быть также использованы материалы, полученные в результате группового посещения заседания суда, арбитража, административной комиссии по рассмотрению уголовного, гражданского, административного и иного дела. Такое посещение должно быть заранее подготовлено преподавателем с учетом характера рассматриваемого дела.

### **3.3.2. Проведение практического занятия**

**Методические правила (приемы) проведения практических занятий сводится к следующему:**

а) небольшая часть времени на первом занятии может быть отведена на разъяснение целей практических занятий по данному предмету. Объясняется также метод ведения занятий и сообщаются основные требования к содержанию и форме выступления студентов, которые должны содержать суждения, основанные на законе и опирающиеся на положения теории; ответы не должны быть повторениями ранее высказанных соображений, ошибочные высказывания товарищей должны исправляться и т.д.;

б) в начале каждого занятия должна проверяться явка студентов, соответствующие пометки о которой вносятся преподавателем в специальный журнал. Этот учет ведется независимо от учета старостой группы. Далее выясняется, нет ли среди присутствующих неподготовленных к занятию. В соответствующих графах журнала преподаватель отмечает качество ответов каждого студента. Такой контроль дисциплинирует студентов, обязывает их регулярно готовиться к занятиям, он важен в дальнейшем для зачета.

Преподаватель напоминает студентам тему занятий, а также основные вопросы темы. Он сразу указывает, какая задача будет рассматриваться первой;

в) необходимо держать всех присутствующих в поле зрения, наблюдая, как каждый из них работает в аудитории; заметив ослабление интереса у отдельных студентов, нужно обращаться к ним с вопросом, с предложением выступить и т.д.;

г) решение задачи, рассмотрение отдельных теоретических вопросов нужно организовать таким образом, чтобы обсуждение их приводило к спорам

по поводу различных вариантов решений, предлагаемых отдельными студентами, превращалось в дискуссию различных точек зрения по толкованию и применению правил закона.

В дискуссию по теме необходимо вовлекать большее число участников, вызывая и спрашивая, например, мнение тех студентов, которые обычно добровольно не выступают или дают неправильные либо неполные ответы.

Следует вызывать тех студентов, которые, выступив по своей инициативе два-три раза на прошлых занятиях и полагая, что они заслужили положительную оценку, в дальнейшем перестают активно работать. Эти вызовы прививают сознание, что необходимо заниматься систематически.

Желательно ознакомиться с конспектами студента, вызванного для ответа;

д) преподаватель должен всегда помнить о своей роли руководителя практического занятия. Поэтому ему в необходимых случаях приходится ограничивать время выступления студентов с тем, чтобы обеспечить участие в обсуждении задач наибольшего числа студентов. Нельзя допускать бесцельных повторений сказанного и выступлений не по существу рассматриваемого вопроса.

Делая ставку на высокую активность студентов на занятии, преподаватель должен регулировать планомерное ведение занятия. Нельзя допускать высказываний студентов без разрешения преподавателя, нарушения порядка товарищеской дискуссии и т.п. Несоблюдение этого требования влечет за собой шум в аудитории, отсутствие внимания к пояснениям преподавателя, споры по второстепенным вопросам и т.д.;

е) руководитель занятия должен следить за речью студентов, чтобы она была юридически грамотной, за точностью формулировок, за правильностью использования юридических выражений и терминов. Нужно тут же указывать студенту на ошибки, не откладывая их исправление на конец занятия;

ж) до рассмотрения задачи по существу студент, вызванный преподавателем, должен устно изложить ее содержание и поставить вопросы, вытекающие из содержания задачи. Вопросы он должен ставить так, чтобы в

них отражалась юридическая квалификация отношений, фактов. Это приучает студентов четко докладывать дела, обращать внимание на основное, не останавливаясь на маловажных моментах.

Следует решительно бороться с бессодержательными и немотивированными высказываниями по задаче, равно как с попытками некоторых студентов с помощью общих рассуждений, без обращения к закону, создать видимость решения задачи;

з) решение не должно ограничиваться лишь ответом на основной вопрос задачи, ибо если остаются неосвещенными другие вопросы, вытекающие из задачи, страдает глубина и полнота юридического анализа, упускается возможность научить студентов всестороннему рассмотрению изучаемого правоотношения или иного правового явления. Когда решение задачи сводится к отысканию лишь конечного ответа, то рассмотрение ее получается обычно примитивным, а теоретический уровень такого занятия недостаточно высоким;

и) нужно добиваться, чтобы решение задачи студентом представляло собой логически связанную цепь доводов и заключений, опирающихся на закон или иной нормативный акт, который студент обязан точно указать (название, дата, статья и т.д.). Конечный вывод должен вытекать из рассуждений студента.

При рассмотрении сложных задач, состоящих из нескольких частей, полезно давать решение по каждой части в отдельности, вызывая с этой целью несколько студентов;

к) когда, кроме задач, заданных для предварительного решения, преподаватель предлагает иногда решить и другую задачу, то ее нужно огласить один-два раза, а если она имеется в сборнике, то предоставить время для ее внимательного прочтения, после чего студентам отводится время для подыскания статей кодекса или иного нормативного материала и обдумывания решения или ответа;

л) вопросы по ходу решения задачи должны формулироваться преподавателем четко и сжато. Если студент не уяснил вопроса, его нужно повторить.

Нужно добиваться полных и правильных ответов. Нельзя

ограничиваться приблизительным, поверхностным ответом и переходить к следующему вопросу. Не следует перебивать правильно отвечающего студента, ставя перед ним новый вопрос, пока он полностью не ответил на предыдущий. Поставив вопрос, преподаватель не должен на него отвечать сам, не попытавшись получить ответ от группы;

м) преподаватель должен добиваться того, чтобы студент не ограничивался общими фразами, а обязательно давал ответы по существу, раскрывая вопросы полностью, теоретически обосновывая ответы и ссылаясь в необходимых случаях на закон;

н) поскольку практические занятия должны научить студента быстро находить, правильно понимать и применять закон, рекомендуется при решении задачи предлагать студентам излагать своими словами содержание той или иной статьи закона или другого нормативного акта, комментировать их, а в отдельных случаях пояснить примерами;

о) не следует допускать произвольного изменения студентом фабулы решаемой задачи. Иногда студент при обсуждении задачи приводит различного рода примеры и делает сравнения, запутывающие суть дела и затрудняющие отыскание правильной линии в решении задачи. Такие выступления не помогают, а мешают группе разобраться в материале задачи, ибо выступающий предлагает их вниманию, по сути дела, новый фактический состав, часто относящийся к другому вопросу и даже к иной теме.

В ходе обсуждения какой-либо задачи студент нередко по ассоциации вспоминает известный ему случай из жизни и, рассказав его, просит преподавателя разъяснить, на основании какого закона и как его нужно решить. Преподавателю нужно быстро квалифицировать этот случай и оценить его методическую пригодность к использованию на занятии. Если данный случай не связан с темой занятия или затрагивает второстепенный вопрос и преподаватель, учитывая это, приходит к выводу, что рассмотрение его не будет полезно в данный момент группе, необходимо вопрос отвести и предложить студенту обратиться со своим вопросом в перерыве или после занятия.

Все эти приемы имеют своей целью активизировать работу студентов на

занятии, побудить их мыслить самостоятельно, смело искать ответы на возникающие у них вопросы.

### **3.3.3. Подведение итогов практического занятия**

После того, как предложено и убедительно обосновано кем-либо из студентов решение задачи и нет жалеющих предложить другое решение в целом или в частности, рекомендуется прекратить обсуждение задачи.

Прекращая обсуждение задачи, преподаватель должен быть уверен, что решение понято группой. Если этого убеждения у преподавателя нет, если часть группы не поняла решения или предлагает другое, то преподаватель обязан еще раз разъяснить правильное решение или пояснить ошибочность другого решения. С этой целью он может в отдельных случаях использовать выступления тех студентов, которые правильно решили задачу и могут успешно оспорить доводы товарищей, стоящих на ошибочной точке зрения.

Очень важен убедительный показ ошибок, аргументированный юридический анализ их. Он очень многое дает студентам для усвоения надлежащего метода разбора задачи и понимания правильного решения.

Иногда разъяснение принципиальной ошибки одного студента приносит группе больше пользы, чем верное, но бесспорное решение задачи всей группой.

Когда правильное решение задачи найдено и понято, преподаватель должен сделать резюме. Подводя итоги обсуждения, он объясняет, в чем состояли ошибки в ответах или выступлениях студентов, не поправленные им ранее, указывает, кто предложил правильное решение, формулирует выводы.

В резюме рекомендуется упомянуть те статьи закона, на основе которых решается данная задача, в особенности это необходимо, когда не весь нормативный материал был назван в выступлениях студентов.

Резюме, таким образом, завершает рассмотрение задачи, оно должно быть сжатым, хорошо обоснованным и ясным.

Иногда это резюме целесообразно делать после разрешения нескольких однородных задач, предложенных по какому-либо одному вопросу или

определенной статье закона.

При недостаточности времени для развернутого рассмотрения всех задач, намеченных к занятию, следует перенести разбор нерешенных задач на очередное занятие, если это позволяют сделать тематика и график. В противном случае целесообразно в конце занятия сообщить краткое решение этих задач с указанием нормативного материала. Это, конечно, не исключает просмотра после занятия (или на консультации) записи решения указанных задач в тетрадях отдельных студентов.

#### **3.3.4. Обсуждение итогов практических занятий на кафедрах**

Кафедры обязаны контролировать ход практических занятий и регулярно требовать от преподавателей отчетов о руководстве ими.

Большое значение для улучшения качества ведения занятий имеет проверка их в форме посещения преподавателями той же кафедры и преподавателями смежных дисциплин.

Результаты проверки докладываются на очередном заседании кафедры или на производственном совещании для принятия после обсуждения этого вопроса соответствующего решения.

Способы фиксации итогов проверки разнообразны.

Можно вести специальную книгу учета контрольных посещений практических занятий. В этой книге посетивший занятие преподаватель излагает свое впечатление от проведенного занятия и свои предложения, направленные на улучшение преподавания.

В отдельных случаях следует применять стенографирование практических занятий. Стенограмма вместе с отзывом рассматривается на заседании кафедры.

Такой способ обсуждения даст возможность учесть недостатки работы и использовать уже приобретенный методический опыт.

### ***Выводы по третьей главе***

*В третьей главе была рассмотрена организация практического обучения в профессиональных колледжах.*

*Также было дано определение системе практического обучения, из чего состоит методика проведения практических занятий.*

*Было дано определение «Производственное обучение» и рассмотрены основные «активные» методы применительно к специфике производственного обучения.*

## ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Выявлена совокупность теоретически обоснованных положений, раскрывающих объективную необходимость интеграции учебной и производственной деятельности студентов колледжа. Эти положения состоят в следующем:

-отказ от узкопрофессионального образования, ориентированного только на конкретное производство; приспособление специалиста только к конкретной технике и технологии (даже новейшим) ведет к технократическому подходу к человеку, потере его как личности, подчинении его производству; перестройка образовательного процесса с целью развития качеств личности, позволяющих в дальнейшей трудовой деятельности достаточно быстро осваивать новую технику и технологию, а при необходимости и новую профессию, посредством всемерного усиления общеобразовательной, общетехнической и общепрофессиональной подготовки при одновременном формировании способностей применять теоретические знания в практической деятельности; ориентация учреждений профессионального образования, с учетом требований рынка труда, на подготовку квалифицированных специалистов, способных самостоятельно и быстро осваивать новую технику и новые технологии; подход к колледжу как к экономическому предприятию, работающему в своей внебюджетной деятельности по законам финансового менеджмента.

Разработана структурная модель практического обучения в колледже, осуществляющего учебно-производственную деятельность студентов, раскрывающая производственный (технологический) процесс, управление процессом, персонал и окружающую внешнюю среду.

Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки студентов колледжа в практическом обучении (например, такие, как: обучение в модельной рыночной среде, имитирующей внутренние производственные процессы и обеспечивающей реальные рыночные отношения, учитывающей региональные и национальные

особенности; организация реальной коллективной деятельности и коллективной ответственности обучаемых; создание положительной мотивации посредством актуализации стремления достичь экономического процветания и побуждения к активной деятельности в достижении данной цели и т.п.).

## **ПРЕДЛОЖЕНИЕ**

Разработана методика проведения практических занятий. Предлагаю внедрить в учебный процесс. Это будет способствовать повышению эффективности и результатам обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мирзиёев. Ш.М. Обеспечение верховенства закона и интересов человека – гарантия развития и благополучия народа. Тошкент-“Ўзбекистон”-2017.
2. Мирзиёев Ш.М. Эркин ва фаровон, демократик Ўзбекистон давлатини биргаликда барпо этамиз. Ўзбекистон Республикаси Президентининг лавозимида киришиш танталали маросимида бағишланган Олий Мажлис палаталарининг қўшма мажлисидаги нутқи. – Т.: “Ўзбекистон”, 2016. -56 б.
3. Мирзиёев Ш.М. Қонун устворлиги ва инсон манфаатларини таъминлаш юрт тараққиёти ва халқ фаровонлигининг гарови. Ўзбекистон Республикаси Конституцияси қабул қилинганининг 24 йиллигига бағишланган тантанали маросимдаги маъруза. 2016 йил 7 декабрь. – Т.: “Ўзбекистон”, 2016. -48 б.
4. Мирзиёев Ш.М. Буюк келажагимизни мард ва олижаноб халқимиз билан бирга қурамиз. – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. -488 б.
5. Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Харакатлар стратегияси тўғрисида. 2017 йил 7 февраль, ПФ-4947-сон фармони.
6. Каримов И.А. Наша высшая цель – независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. Ташкент, 2000.
7. Каримов И.А. На пути решительного продолжения дальнейшего процветания и модернизации страны. Т., «Ўзбекистон» - 2013.
8. Национальная программа по подготовке кадров.
9. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
6. Касимов Ш.У., Хадиев У.С. Системы и содержание практического профессионального образования. // «Вестник» ККО АН Республика Узбекистана. 2011 г. Выпуск №2 –Ст. 106-109.
7. Касимов Ш.У. Особенности организации системы профессионального образования в колледжах. // «Вестник» Государственный университет управления России. Теоретический и научно-методический журнал. Москва:

ГОУВПО «Государственный университет управления», 2011 г. Выпуск №16 –Ст. 56-58.

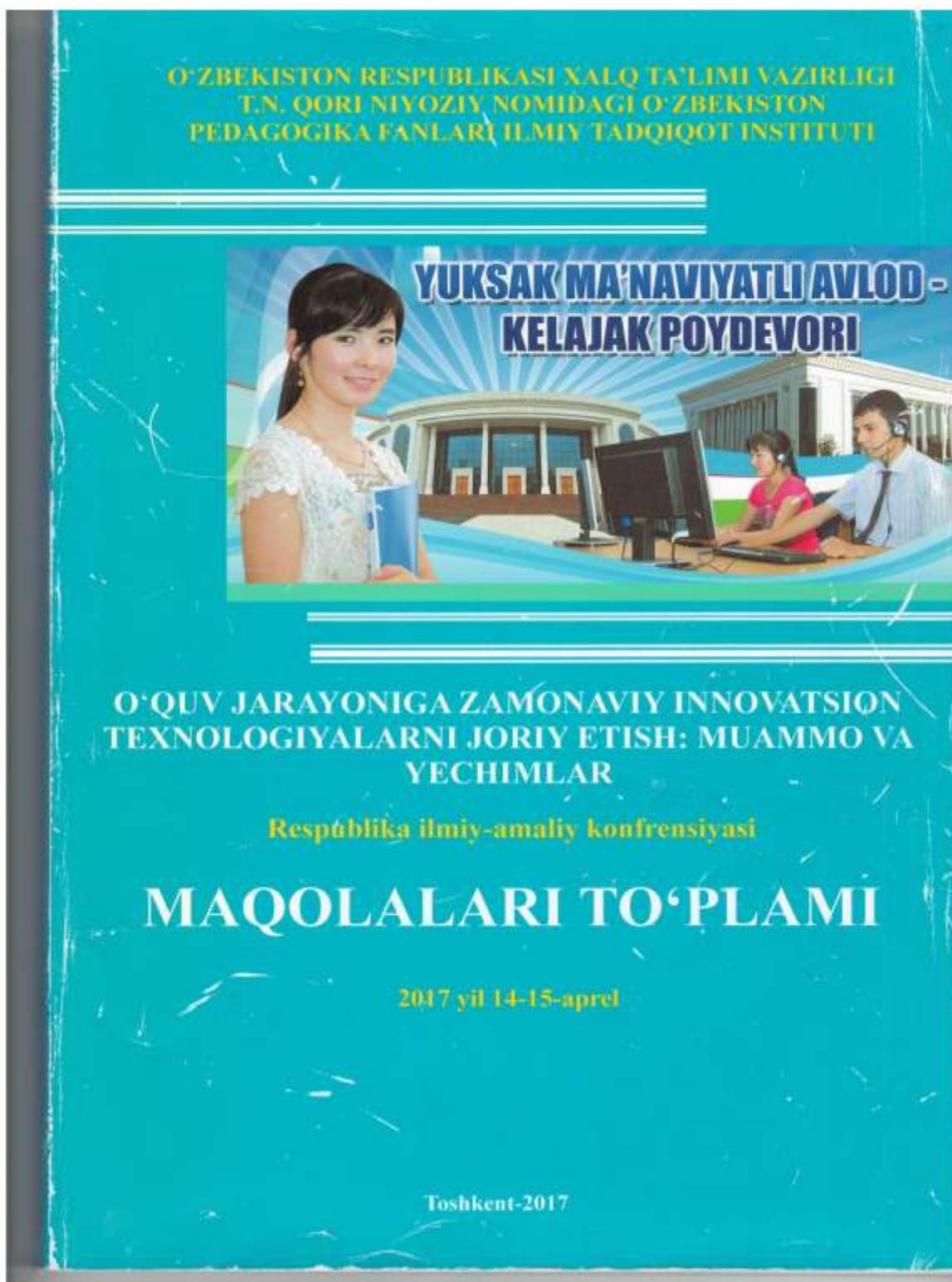
8. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 208 с.
9. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога / И.А. Колесникова. - СПб.: Дрофа, 2003. - 288 с.
10. Королева, Н.Ю. Содержание дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения» как условие формирования готовности будущих учителей информатики к деятельности в условиях виртуализации образовательного процесса / Н.Ю. Королева, А.А. Ляш, В.В. Печатнов // Научный журнал «Мир науки, культуры, образования», г.Горно-Алтайск. - 2010. - № 4 (23). - С. 211-214.
11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
12. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: 1996. - 308 с.
13. Мезинов, В.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие
14. В.Н. Мезинов. - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. - 91 с.
15. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: автореф. дис. . д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ракитина Елена Александровна. - М., 2002. - 24 с.
16. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Изд. 2-е, дополнен / Н.В. Самоукина. - М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; Издательство ЭКМОС, 2000. - 384 с.
17. Спиринов, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спиринов. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 174 с.
18. Фомин, В.И. Развитие содержания подготовки к информационно – аналитической деятельности на основе семиотического подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Фомин Владимир Ильич. - Самара, 2009. - 52 с.
19. Джон Дьюи. Психология и педагогика мышления - 2-е издание, 1909 - с 6.

20. Г.Н. Прозументовой. . // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1/ под ред. Прозументовой -Томск 1997.
21. Рейнгольд, Л.В. За пределами CASE — технологий / Л.В.Рейнгольд //Компьютерра.- , 2000. - №13-15.
22. Смолянинова, О.Г. Информационные технологии и методика CaseStudy в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции "Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации", Красноярск, май 2000 г. / О.Г.Смолянинова. - Красноярск, 2000.
23. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy // Инновации в российском образовании: сб.- М.: ВПО, 2000.
24. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / подред .Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
25. Батышев С.Я. Производственная педагогика. Учеб. для раб. профессионального. обучения. - М.: Машиностроение, 1984. – 671 с.
26. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: «Педагогика», 1989. - 489 с.
27. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб пособие. – М.: «Народное образование», 1998. – 256 с.
28. Столяренко Л.Д. Педагогика. – Ростов на Дону, «Феникс», 2000. – 448 с.
29. Скакун В.А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения». - М.: «Высшая школа», 1990. – 252 с.
30. Абдуназарова Н.Ф., Назирова Х.Ш. Технология развивающего оценивания, основанная на индивидуальных стилях учебной деятельности. // Respublika ilmiy-amaliy konferensiyasi “MAQOLALARI TO’PLAMI”, Тошкент-2017 -Ст. 24-26.
31. Даминов О.О., Назирова Х.Ш.(ТДТУ) Ўқитишнинг интерфаол методлари. (Интерактивные методы обучения)//Сборник материалов международной

научно-технической конференции “Перспективы развития дорожно-транспортных и инженерно-коммуникационных инфраструктур” 2 часть, Тошкент-2017 С. 35-37

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1



МУНДАРИЖА

Данииров Б.Х.	Узғувий ўрта таълим муассасаларида синф раҳбарлари фаолиятини инновацион ёндашув асосида ташкил этишнинг методик асослари	5
Куროнов М., Тайлакова Ш.Н.	Миллий телекурсувлар ҳамда радио эшиттиришлардан фойдаланиш орқали таълим-тарбия сифат ва самарадорлигини ошириш инновацион технологиялари	7
Бегимкулов У.Ш., Тайлаков У.Н.	Таълим муассасаси ягона ахборот таълим муҳитини яратишнинг ташкилий-методик асослари	9
Джураев Р.Х., Цой М.Н.	Обучение в школе навыкам исследовательской деятельности на уроках математики	12
Сафарова Р.Г.	Модулли ўқитиш технологияларининг тарихи ва босқичлари тавсифи	15
Абдуаллимов А.	Кичик мақсад ёшидаги ўқувчиларнинг ақлий тафаккурини компьютер технологиялари воситасида шакллантириш	18
Абдуллаев А.А.	Жисмоний тарбия машғулотида педагогик технологиялардан фойдаланиш	20
Абдуллаев С.Х.	Малака ошириш таълим муассасида педагог ходимларнинг касбий фаолиятини ва инновацион фаолиятини ташкил этиш	21
Абдуллажонов Д.Р., Абдуназарова Н., Назирова Х.	Мехнат таълимида инновацион технологияларни қўллаш	23
Абдурахманов Б.Г., Йулдашев О.А., Абдукаҳҳоров Г.	Технология развивающего оценивания, основанная на индивидуальных стилях учебной деятельности	24
Ақбаров Б.А.	Контроль уровня сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности	26
Аминов Ш.Б., Раҳмонов Б., Турсунбаев А., Энгелмиров Б.Ш., Асалов Ю.М.	Таълим жараёнига замонавий инновацион технологияларни жорий этиш	28
Атаджанова У.и.	Глобализация шароитида ўқувчиларни касб-хунарга йўналтиришда оммавий ахборот воситаларининг имкониятлари	29
Атажанова Ш.	Укув жараёнида компьютер технологиялари ва дастурий воситалардан фойдаланиш тизимини яратиш самарадорлиги	31
Атаева В.	Таълимда компетентиявий ёндашув: билимнинг амалий қўникмага айланishi ва уни таъхислаш	32
Аҳмедова Н.	Ona tili va adabiyot darslarida axborot-kommunikatsiya texnologiyalaridan foydalanish orqali ta'lim samaradorligiga erishish	35
Ашурматова Д., Ашурова Д.Н.	Тасвирий санъат дарсларида инновацион технологиялардан фойдаланиш	37
Аҳмедова Г.М.	Bozblang'ich sinf mehnat ta'limi darslarida interfaol metodlar asosida amaliy mashg'ulotlarni tashkil etish usullari	38
	Махкам ошириш хурсларида муаммолни таълим технологияларида фойдаланишнинг дидактик имкониятлари	40
	Босқичлик таълимда замонавий педагогик технологиялар	42
	Таълим самарадорлигини оширишда инновацион дастурий-дидактик мажмуаларнинг туғилган ўрни ва аҳамияти	44
	Ўрталий муҳимот маданияти тугунчасини ургатишда	

Гуруҳ (жуфт) бўлиб ишлаш. Дарсда иштирок этиётган ўқувчилар гуруҳларида (4-5 ўқувчи) бўлиши ёки жуфт-жуфт бўлиб ўқитувчи берган топшириқларни бажаради.

Баҳс: ўқувчилар икки гуруҳга бўлинади. Тегинчи мавзу бўйича баҳс-мунозара юрғизилади. Ҳаро фикр алмашинади.

Меҳмон машқлари: бунда дарс бирор мутахассис иштирокида ўтказилади. Мутахассисни таклиф этиш, кутиб олиш, дарс жараёнини ташкил этиш, уни кузатиб қўйиш каби барча ташкилий ишларни ўқувчиларнинг ўзлари бажарадилар.

Сўровнома ўтказиш: фаолларни ўқитиш давомида ҳар бир бўлим, боб якунлангандан сўнг ўқитувчи сўровнома ўтказиши.

Таълимнинг ҳар бир йўналишида замонавий педагогик технологияларни кенг қўллаш имконини мавжуд. Фақат ўқитувчи ушбу қулайликдан оқилона ва юқори савида фойдалана олиши лозим. Шу ўринда интерфаол усуллардан бирини келтириш мақсадга мувофиқ. Масалан, "Кичик гуруҳларда ишлаш" методини олишимиз мумкин. Бу метод ўқувчиларнинг дарсдаги фаоллигини тизимлайди, ҳар бири учун мунозарала катнашиш ҳуқуқини беради, бир-биридан сифда ўрганишга имкон туғилади, бошқалар фикрини кадрлашга ўргатади. Масалан, бунда ўқувчилар қозғоғ ёки газлама материалларидан асалган нималариндир тахлил қилишлари ёки ҳўл меҳнатини амалга оширишлари ҳам мумкин. Одатда ҳар бир гуруҳда 3-5 ўқувчи бўлади (эҳтимол, кам ёки кўп бўлиши мумкин). Агар гуруҳда ишлаш у ёки бу ёзма ҳужжат таъбирлашни талаб этса, яхшиси 2-3 кишилик гуруҳ тузилгани маъқул. Гуруҳ ўлчови масаланинг муҳимлиги, сифдаги ўқувчилар сони, ўқувчиларнинг бир-бири билан конструктив ҳолатда ўзаро ҳаракатига боғлиқ ҳолда ўзгаради. Гуруҳларда иш якунлангач, улар натижалари бўйича ахборот берадилар. Бунинг учун ҳар бир гуруҳ ўз сардорини белгилайди. Зарурат туғилса, фаоллик натижалари бўйича баҳадирланган фикрлар ўқитувчи томонидан ёзилиб борилади.

Юқоридегилардан ҳулоса қилиш керакки, меҳнат таълими машғулотида интерфаол усуллардан фойдаланиш:

- машғулотларнинг сифат- самарадорлигини янада оширади;
- ўқувчиларни фойдали меҳнатга жалб этади, уларда касбга қизиқини туйғуларини ортиради;
- ҳалқимизнинг миллий кадрларини ўрганиш ва уларни муносиб давом эттиришга тайёрлайди ва ҳ.к.

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.АБДУНАЗАРОВА, зав.кафедрой ИПКИПКССПО  
Х.НАЗИРОВА, магистрантка ПТТУ

Индивидуальный стиль учебной деятельности является одним из подходов в рамках исследования развивающего обучения, когда образовательный процесс рассматривается как ансамбль различных индивидуальных стилей педагога и учащихся, что служит условием личностно-ориентированного подхода в обучении.

Дело в том, что в настоящее время успех должен быть достигнут каждым учащимся, и основной задачей педагога становится помочь ученику наиболее эффективно усвоить информацию и научить применять ее на практике. А для этого необходим индивидуальный подход к каждому.

Под индивидуальным стилем учебной деятельности понимается структура устойчивых показателей процессов восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования учащегося на обучающую среду и средства обучения.

Индивидуальный стиль учебной деятельности формируется под воздействием

факторов, влияющих на интеллектуальные и психологические процессы. Среди множества факторов, главными являются: канал восприятия, тип личности (психотип), стиль мышления.

Влияние каналов восприятия на формирование индивидуальных стилей учебной деятельности изучено наиболее глубоко и реализуется в обучении через дидактические принципы наглядности и доступности. Каналы восприятия основываются на физических способах восприятия и получения новой информации.

Первым шагом в организации образовательного процесса, учитывающего стиль учебной деятельности, выступает определение индивидуального канала восприятия. Одним из способов его распознавания является наблюдение за движением глаз учащегося в процессе обработки информации. Это может помочь в предварительном определении индивидуального канала восприятия, но в дальнейшем его следует подтвердить другими, более точными методами, например, наблюдением за поведением учащегося в процессе обучения.

Каждый педагог имеет свой индивидуальный стиль педагогической деятельности. Затруднения в учебной деятельности, возникают, когда индивидуальный стиль учащегося существенно отличается от индивидуального стиля педагога и профиля учебной группы.

Адаптация к индивидуальным стилям учащихся очень важна при изучении нового материала. При повторении изученного материала, педагог имеет возможность развить у учащегося способность работать другим, не свойственным ему, стилем учебной деятельности. Демонстрируя учащимся стратегии, связанные с другими стилями учебной деятельности и предлагая учебные задания, которые требуют применения иных стратегий, педагог может постепенно развить у учащихся более широкий набор стратегий, что сделает их более гибкими в учебной деятельности.

Адаптация контрольных заданий к индивидуальным стилям учащихся крайне важна при оценке достижений учащегося. Система оценивания, которая дает преимущество одному типу учащегося, несправедливо и неадекватно отражает уровень знаний других. Например, рефлексивные учащиеся, выполняющие задания с ограничением во времени, редко заканчивают вовремя и реже показывают свои истинные знания; в то же время, импульсивные учащиеся отлично справляются с такими заданиями. Для того, чтобы учащиеся имели равные возможности показать свои знания и умения при оценивании, необходимо создать разные варианты контрольных заданий, учитывающие разные индивидуальные стили учебной деятельности.

В выборе технологии обучения педагог относится к учебной группе, как к целому, учитывая профиль группы. Большинство, естественно, будет не успевать в той мере и до такой стадии, пока отдельные учащиеся в группе меньшинства не подстроится к профилю группы. Так, например, на занятиях педагог может адаптировать вид деятельности с учетом индивидуальных стилей обучения этих учащихся, разделяя их на небольшие группы по профилям и давая каждой группе подходящие задания. Можно также работать с большинством и давать специальные индивидуальные задания учащимся из меньшинства для самостоятельной работы.

Способом работы может быть и домашняя работа, и персональные рекомендации учащимся, показывающие им путь самостоятельной адаптации учебных заданий к своим индивидуальным стилям.

Сразу заметим, что технология обучения включает адаптацию, как стиля учащихся, так и стиля педагога. При этом стиль учащихся получает предпочтение перед стилем педагога, т.е. педагог заведомо действует в пользу учащегося, точнее, большинства учебной группы, хотя следование не своему стилю тоже безразлично для педагога.

Из сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. Учащиеся усваивают учебный материал по-разному с точки зрения стиля учебной деятельности. В связи с этим, способы учебной деятельности отличаются в зависимости от

индивидуальных стилей учащихся.

2. Несмотря на то, что стили учебной деятельности многочисленны, число их ограничено. Тем не менее, комбинируя различные варианты, мы можем получить много групповых профилей обучения.

3. В каждой группе будет доминировать определенный комплект индивидуальных стилей, называемый нами «профилем учебной группы», к которому принадлежит большинство учащихся данной группы.

4. Зная профиль учебной группы и индивидуальные несоответствия с ним, педагог прогнозирует, кто из учащихся не справится с отдельными видами учебных заданий, и будет знать, как адаптировать процесс обучения, применительно к индивидуальным стилям.

5. Не существует, и, наверно, никогда не будет существовать единый метод обучения, удовлетворяющий все возможные индивидуальные стили учебной деятельности.

6. Знания о взаимодействии индивидуальных стилей учебной деятельности создают реальные основания для успешного обучения всей группы в целом.

Только тогда, когда система оценивания будет учитывать всё многообразие различий в индивидуальных стилях учебной деятельности, оценки будут точно и надежно отражать уровень обученности учащихся. Это вовсе не значит, что не нужна система стандартизации уровней компетенции, которая формирует критерии педагогического оценивания. Проблема в другом: как лучше, справедливее и надежнее оценить уровень компетенции каждого отдельного учащегося.

### КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б.Г. АБДУРАХМАНОВ, старший преподаватель ТГЮУ  
О.А. ИУДАШЕВ, старший преподаватель ТГЮУ

Практическая направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, задачи овладения чтением и устной речью тесно связывают проблемы организации контроля с функциональными особенностями проверяемого учебного материала, а также с учетом специфики каждого вида речевой деятельности.

Расчленение объектов контроля тесно связано с разграничением таких понятий как текущий и итоговый контроль. Это означает, что текущий контроль, то есть контроль самого процесса усвоения, должен быть направлен на проверку сформированности навыков и умений в целом.

Ниже показаны объекты контроля для оценки сформированности речевых умений сначала в чтении, а затем в устной речи.

1) При изучающем чтении:

- точное понимание всех фактов, изложенных в тексте,
- обобщение изложенных фактов, выводы на основе этих фактов,
- соотнесение отдельных частей текста,
- ориентация в композиционно-смысловой структуре текста,
- понимание деталей иллюстрирующей информации,
- установление причинно-следственных отношений.

В качестве объекта итогового контроля в этом виде чтения может быть выделено понимание подтекста и эмоционально-оценочной информации.

2) При ознакомительном чтении:

- понимание общего смысла текста,
- точное понимание некоторых фактов текста,
- понимание наиболее важных деталей, конкретизирующей основы,

ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ АВТОМОБИЛЬ ЙЎЛЛАРИ ДАВЛАТ  
ҚЎМИТАСИ

ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ  
ВАЗИРЛИГИ



ТОШКЕНТ АВТОМОБИЛЬ ЙЎЛЛАРИНИ ЛОЙИХАЛАШ, ҚУРИШ ВА  
ЭКСПЛУАТАЦИЯСИ ИНСТИТУТИ



“ЙЎЛ ТРАНСПОРТ ВА МУҲАНДИСЛИК КОММУНИКАЦИЯ  
ИНФРАТУЗИЛМАСИНИ РИВОЖЛАШТИРИШ ИСТИҚБОЛЛАРИ”  
ХАЛҚАРО ИЛМИЙ-ТЕХНИК АНЖУМАНИ МАТЕРИАЛЛАРИ Тўплами

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ “ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫХ И  
ИНЖЕНЕРНО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ИНФРАСТРУКТУР”

COLLECTED MATERIALS THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC- TECHNICAL  
CONFERENCE “PROSPECTS OF ROAD TRANSPORT AND ENGINEERING-  
COMMUNICATION INFRASTRUCTURE”

II-часть

ТОШКЕНТ – 2017

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ АВТОМОБИЛЬ ЙЎЛЛАРИ ДАВЛАТ  
ҚЎМИТАСИ**

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ  
ВАЗИРЛИГИ**



**ТОШКЕНТ АВТОМОБИЛЬ ЙЎЛЛАРИНИ ЛОЙИХАЛАШ, ҚУРИШ ВА  
ЭКСПЛУАТАЦИЯСИ ИНСТИТУТИ**

**“ЙЎЛ ТРАНСПОРТ ВА МУҲАНДИСЛИК КОММУНИКАЦИЯ  
ИНФРАТУЗИЛМАСИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ ИСТИҚБОЛЛАРИ”  
ХАЛҚАРО ИЛМИЙ-ТЕХНИК АНЖУМАНИ  
МАТЕРИАЛЛАРИ ТўПЛАМИ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
“ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫХ И ИНЖЕНЕРНО-  
КОММУНИКАЦИОННЫХ ИНФРАСТРУКТУР”**

**COLLECTED MATERIALS  
THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC- TECHNICAL CONFERENCE “PROSPECTS OF  
ROAD TRANSPORT AND ENGINEERING-COMMUNICATION INFRASTRUCTURE”**

**II -часть**

**ТОШКЕНТ – 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### СЕКЦИЯ I

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ВЫСШИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ КАДРОВ

1.	<b>Абдиев Н.А., Назарова К.С. (УзГИФК).</b> Культура инноваций в универсуме образования .....	3
2.	<b>Абдукаримова Г.Б. (ТАЙЛҚЭИ).</b> Фуқаролик жамияти институтларини шакллантириш ва ривожлантириш .....	6
3.	<b>Абдуллаев Д.Х. (ТИПСЭАД).</b> Массовая культура и духовно-нравственное воспитание современной молодежи .....	9
4.	<b>Адилов Ж.А., Шоймуралова Г. (ЖизПИ).</b> Хайдовчиларни ўқитиш технологиялари .....	11
5.	<b>Ashirboyev A., Bekqulov Q.Sh. (TDPU).</b> Chizma geometriya va chizmachilik terminologiyasi tadqiqot manbai ekanligi haqida .....	14
6.	<b>Аширбоев А., Каримова Г. (ТДПУ).</b> Ўқувчилар чизма бажаришда йўл кўядиган типик хатолар ва уларнинг олдини олиш омиллари .....	17
7.	<b>Балтаева А.Т. (ТАЙЛҚЭИ).</b> Ўзбек тили машғулотларида балий асар қаҳрамонларини танқидий баҳолашга ўзгатишнинг ўзига хос усуллари .....	20
8.	<b>Бахриддинов Ҳ.З. (ТАЙЛҚЭИ).</b> Баркамол авлодни жисмоний ва рухий тарбиялашда амир темурнинг амалий фаолияти ва психологик қарашларининг аҳамияти .....	22
9.	<b>Бобошев З.Н. (ТАЙЛҚЭИ).</b> Жисмоний тарбия ўқитувчиларининг педагогик фаолиятини ўзига хос хусусияти .....	25
10.	<b>Бурханов Ш.Д., Мирсаатов Р.М. (ТИПСЭАД), Бурханов С.Ш. (ЧП "Talimbanner").</b> Сила всемирного тяготения и напряженность гравитационного поля .....	27
11.	<b>Valiyev A.N., Raxmatova I.I., Abduhakimova M.A. (TDPU).</b> Talabalarning detal chizmasini tuzish, o'qish ko'nikmasini va fazoviy tasavvurini rivojlantirishda didaktik o'yinlarning o'rni .....	29
12.	<b>Valiyev A.N., Raxmatova I.I., Otabekov U.G. (TDPU).</b> Proyeksion chizmachilikdagi loyihalash masalalari orqali talabalarning fazoviy tasavvuri va tafakkurini rivojlantirish .....	32
13.	<b>Даминов О.О., Назирова Х.Ш. (ТДТУ).</b> Ўқитишнинг интерфаол методлари .....	35
14.	<b>Джумабаева Ф.И., (ТИКХММИ), Дадабоева Д.И., (ТАЙЛҚЭИ).</b> Мухандислик графикасини ўқитиш жараёнининг тизимли таҳлили .....	38
15.	<b>Джумабоева Ф.И., Едылбоев У.Дж. (ТИМСХ).</b> Методика создание 3-х мерных моделей топографических .....	41

## ЎҚИТИШНИНГ ИНТЕРФАОЛ МЕТОДЛАРИ

Даминов О.О., Назирова Х.Ш. (ТДТУ)

Ўқитишнинг интерфаол методлари деганда ўқиш жараёнини ташкил қилишга йўналган ва ўқиш жараёнини ташкил қилишга йўналган ва ўқиётганларнинг ўзаро ва ўқитувчи билан мулоқоти жараёнида, ўзаро таъсир ва бир-бирини ўқитиш жараёнида ўқиётганларни ўқув материални мустақил, ташаббусли ва ижодий ўзлаштиришга мотивацияловчи шароитларни яратишга йўналган педагогик омиллар ва услубларнинг мажмуи тушунилади.

Интерфаол методик ёндашув – бу билим олиш ва коммуникатив фаолиятни ташкил қилишнинг алоҳида шакли бўлиб, унда ўқиётган билим олиш жараёнига нафакат киришиб кетган, балки ўзлари билганлари ва ўйлаётганлари бўйича ҳам ўзларини эркин тутиш имкониятига эга бўладилар. Интерфаол ўқитишда педагогнинг вазифаси ўқиётганларнинг фаолиятини йўналтириб туришда бўлади. У интерфаол машқлар ва топшириқлар мажмуи сифатида дарс режасини ишлаб чиқали, унинг устида ишлаётганда ўқувчи материални ўрганади. Интерфаол топшириқларнинг оддий топшириқлардан принципиал фарқи шундаки, уни бажариши давомида ўқиётган ички кечинмаларга рағбатланади, бу эса материални чуқур ўзлаштиришдан ташқари, унинг қадриятли қайта англаш ва ундан экзистенциал ориенторларни ажратиб олишга кўмаклашади. Интерфаол ўқитишнинг бошқа фарқи – унинг давомида ўрганилган материал нафакат мустақамланади, балки янги материал ҳам ўрганилади.

Замонавий таълимнинг муаммоларидан бири – анъанавий ўқитишдан интерфаол ўқитишга самарали ўтишдир. Анъанавий таълимдаги кризис, буни педагогларнинг кўпчилиги тан олишади, ўқитишдаги қуйидаги қарама-қаршиликларда кузатилади:

– *билим олишга бўлган мотивация ва рағбатлантириш орасида:* анъанавий ўқитишда рағбатлантириш мотивациядан устун туради, ўқитувчилар ўқувчилар ўқиниши исташмайди деб шикоят қилишади, ўқувчилар эса ўқиниш зерикарли, бир хил эканлигига, ўқиниш қийинлигига арз қилишади;

– *ўқув фаолиятининг пассив – кузатувчан ва фаол қайта ўзгартирувчи турлари орасида:* анъанавий ўқитишда пассив кузатувчанлик машғулотнинг кўп вақтини олади, масалан, ўқитувчи янги материални тушунтиради, ўқувчилар эса уни эшитишда ёки эшитишмайди;

– *психологик қамфорт ёки дискомфорт орасида:* анъанавий дарсда жонли, эркин табиий мулоқот учун шароит жуда кам яратилади;

– *тарбиялаш ва ўқитиш орасида:* оддий машғулотда ўқиётганларнинг тарбиявий ўзаро таъсири ўқитувчи томонидан ман этилади, уларда суҳбатлашиш, бир-бирини тузатиш, баҳолаш имкони бўлмайди;

– *индивидуал ривожланиш ва таълим стандартлари орасида:* анъанавий ўқитишда ҳар бир ўқиётганга индивидуал ёндашнинг жуда кам амалга оширилади;

– субъект-субъектли ва субъект-объектли муносабатлар орасида: анъанавий машгулотда деярли доим “субъект-объект” ўзаро муносабати принципи амалда бўлади.

Интерфаол ўқитиш бу камчиликларни баратараф этишга ёрдам беради. Интерфаол ўзаро таъсир давомида ўқиётганларнинг билим олиш фаолияти фаоллашади, уларнинг мустақиллиги ва ташаббускорлиги ортади. Билиш, ўқув материални ўзлаштириш жараёнидаги ҳамкорликдаги фаолият ишни билдирадигани, унда ҳар бир иштирокчи ушбу жараёнга ўзининг алоҳида индивидуал улушини қўшади, билимлар, гоялар, фаолият усуллари, кадриятлар алмашинуви содир бўлади. Бу хайрихоҳлик ва бир-бирини қўллаб-қувватлаш муҳитида содир бўлади, бу эса нафақат янги билимларни олиш, балки билиш фаолиятининг ўзини ривожлантириш, уни кооперация ва ҳамкорликнинг юқорирок шакллариغا ўтказиш имконини беради. Машгулотларда интерфаол фаолият диалогли мулоқотни ташкил қилиш ва ривожлантиришни назарда тутди, у бир-бирини тушунишга, ҳамкорликда амалларни бажаришга, умумий, лекин ҳар бир иштирокчи учун аҳамиятга эга бўлган масалаларни ҳамкорликда ечишга қўмаклашади. Интерфаол ўқитиш ўқиётганлар ўзларининг муваффақиятливликларини, ўзларининг интеллектуал салоҳиятларини сезадиган ўқитишнинг комфортли шароитлари яратилишини назарда тутди, бу ўқитиш жараёнининг ўзини махсулдор қилади. Диалогли ўқитиш давомида ўқиётганлар танқидий фикрлашни, шароитлар ва мос информация таҳлили асосида мураккаб муаммоларни ечишни, альтернатив фикрларга баҳо беришни, пишиқ ўйланган қарорлар қабул қилишни, баҳсларда иштирок этишни, бошқа одамлар билан мулоқотда бўлишни ўрганишди. Интерфаол ўзаро таъсир ўқитиш субъектларининг интеллектуал фаоллигига қўмаклашади, бундан ташқари “юктириш” каби психологик феномен иштирок этади ва ҳамсухбатбилдирган исталган фикр беихтиёрни равишда ушбу масала бўйича ўзининг реакциясини қўзғатишга қолди.

Интерфаол ўқитишдан фойдаланиш ўқиётганларнинг баҳолаш ва танқидий фикрлашларини ривожлантиришга, реал масалаларни ва қарорларни ишлаб чиқишда машқ қилиш, ўқшаш муаммоларнинг устида кейинчалик самарали ишлаш учун зарур бўлган кўникмаларни эгаллашга ёрдам берадиган амалларни ўзига қамраши керак[1].

Ўқитишнинг интерфаол шакллари ўқув жараёнида психологик энергиядан фойдаланиш имконини беради, улар ўқиш мотивациясини кучайтиради, мураккаб шахслар аро ўзаро боғланишларни тушунишга қўмаклашади, индивидуал ҳулқ-атвор хусусиятларини ўрганишга ёрдамлашади. Ўқитишнинг интерфаол шакллари кўллаш, ўқитишнинг анъанавий шакллари кўллашга нисбатан, ўқиш максадларининг кенг спектрига тўлиқроқ эришиш имконини беради.

Анъанавий ўқитиш шакллари нисбатан ўқитишнинг интерфаол шакллари ҳақида гап кетганда, уларни нафақат бир-бирига қарши қўйиш, балки улар бир-бирини тўлдирishi кераклигига ургу бериш лозим. Бу машгулотда ўқиётганларнинг фаоллик даражасини бир-бирига қўшади.

У ёки бу ўқитиш шакллари кўллаш натижасида қўзғаладиган фаоллик даражасини баҳолаш, бизнинг фикримизча, старли даражада асосланган бўлиши керак. Бунинг учун ўқиётганлар фаоллиги камоён бўлишининг бир неча аспектларини кўриб чиқамиз. Таълимий жараёнда ошкора кўришида улардан учтаси: фикрлаш, ҳатти-ҳаракат ва нутқ – намоён бўлади. Бу ерда фикрлаш деганда ижодий фикрлаш, ҳатти-ҳаракат билимларни олишга йўналган, нутқ мазмуни эса – ўқув фаолияти жараёни ёки натижалари билан боғланган деб ҳисобланади. Таълим жараёнига бўлган замонавий қарашлар позициясидан ва интерфаол ўқитиш принципларини инобатга олганда фаоллик намоён бўлишининг яна бир аспекти – ижтимоий-психологик адаптациyani кўшиш керак. Бунда анъанавий триода – билимлар, маҳоратлар, кўникмалардан ташқари ўқиётган таълим муассасада бўлажак касбий фаолиятни, уни амалга ошириш шароитларини ижтимоий-жамоавий ва ишлаб чиқариш боғланишларининг турли-туманлигида уларни амалга оширишнинг шароитларини реал ҳиссий-шахсий идрок қилишга максимал яхшилашган ҳолда олиши керак. Буларга биз ўқиш билан боғлиқ бўлган ижтимоий-психологик омилларни, биринчи навбатда, таълим жараёнининг ҳамма даражаларидаги мотивацион омилларни ҳам киритамиз. Фаоллик ушбу турининг намоён бўлиши интраперсонал даражада содир бўлади ва ўқувчи томонидан унчалик даражада анланмайди, лекин ўқув жараёнида бошқалар билан бир қаторда реализация қилинади.

Ўқиётганларнинг фаоллиги фаолликнинг шу тўрттала тури реализация қилиниши сифатида намоён бўлади. Машигулот турига қараб улардан биттаси ёки бир нечтаси фойдаланилиши мумкин.

Кўп ҳолларда, одатда фойдаланилмайдиган, у ёки бу омиллардан фойдаланиш имконини берадиган қўшимча процедуралар ва ўйинли услубларни ўқиш жараёнига қўшимча киритиш мумкин. У ёки бу қўшимча услублар ва процедуралардан фойдаланиш, машигулотдаги фаолликни опиради, лекин бу уни тубдан ўзгартирмайди. Бундан ташқари, бир тарафдан, оддий ўқиётган томонидан бир пайтда фаолликнинг ҳамма турларини амалга ошириш имконияти камлигини ҳисобга олиш керак. Амалда у бараварига иккиталадан ортиқ ишни бажара олмайди (ижтимоий-психологик омилни ҳисобга олмаганда). Масалан, концепт ёзиш ва фикрлаш. Иккинчи тарафдан, ички фаолликни ташқаридагидан бутунлай узиш кийин масала.

*Хулоса.* Ўқитишнинг интерфаол шакллари таҳлил қилаётганда, ушбу муаммони қандай тушуниш билан боғлиқ бўлган таъқин қилишлар, позициялар ва классификацияларнинг жуда кўплигини инобатга олиш зарур.

Адабиётлар:

1. Даминов О.О. Структурирование содержания интерактивного модульного самообучения и учения. Олий таълим тизимида илмий-таъқинот фаолиятини самарали ташкил этиш ва вазоажавийлигини оширишнинг долзарб масалалари. Республика илмий анжумани. Тошкент. ТошДУ, 2014. 353-356 бб.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**