

ЛИТЕРАТУРА

1. Каплев С.С. Педагогические условия развития экологической культуры учащихся: Пособие для педагогов / Респ. экол. центр детей и юношества. — Мн., 2001. — 136с.
2. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. — 896 с.

УДК 377.5:371.3(063)

Кононова С.Л.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЗАДАЧНО-ЦЕЛЕВОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования»,
Минск, Республика Беларусь*

In this article the author pays a great attention to some aspects of progressive potential of the task form of organizing process of education used for training specialists of economic profile.

Анализ педагогической литературы по общему и профессиональному образованию выявил, что организационные формы обучения как признанная категория дидактики, не имеет однозначного для применения содержательно-определенного. В основном эти формы называются, перечисляются, предпринимаются попытки их конкретного описания. В педагогических исследованиях имеет место различие таких понятий: «форма обучения», «форма организации обучения», «форма учебной деятельности учащихся». Разнообразие представленных понятий указывает на несомненную деятельностную сущность формы. Традиционные формы организации обучения обеспечивают репродуктивную деятельность учащихся, и это, как указывает Ю.В.Громыко, приводит к тому, что полностью исчезает и вытесняется идея творчества, которая связана с преобразованием практики и форм организации[2]. Репродуктивная деятельность учащихся не может способствовать творчеству, если с ее помощью усваивается содержание образования, а не способы деятельности [4].

Реализация основных идей развивающего обучения: идея учебной деятельности, обучения понятиям и формирование способностей наиболее полно может быть осуществлена в профессиональном образовании при решении учебной задачи. Задача, по мнению психологов, составляет структурное

звено всякой деятельности. Всякое действие субъекта, управляемое осознанной или неосознанной целью, направлено тем самым на решение той или иной внутренней для субъекта задачи. Учебная деятельность учащихся по решению задач была объектом изучения многих ученых-педагогов: Г.А. Балла, В.В. Давыдова, А.П. Беляевой, Л.Г. Семушиной и др. Отличительной особенностью рассмотренного ими процесса решения задач является их линейный и исполнительный характер, т.е. учащиеся достигают целей, поставленных педагогом, здесь прослеживается программировано-кибернетический подход. В отличие от традиционного подхода к решению задач, мы, опираясь на идею Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, не рассматриваем данный процесс как линейный. Мы исходим из того, что учащийся начинает мыслить и ставить для себя вопросы только тогда, когда в привычном для него образе действия образуется разрыв: невозможно действовать по стереотипу. Учащийся обнаруживает недостаточность собственных способов действия. Тогда ему приходится изобрести, построить и освоить новый способ [2]. Таким образом, в ситуации разрыва деятельности знак, модель, знание могут быть взяты учащимся как средство, т.е. усвоиться. На разрыве процесса понимания возникает процесс рефлексии, который предполагает введение вопроса, что в свою очередь способствует развитию специфического типа мышления решения задач. Вслед за В.В. Давыдовым, Ю.В. Громыком мы выделяем в процессе решения задачи, следующие действия учащихся: принятие и осмысление задачи, постановка целей действия, построение модели ситуации, на ее основе построение способа решения задачи, реализация способа решения.

Наиболее целесообразным нам представляется применение задачно-целевой формы организации учения-обучения в профессиональном образовании, в частности для подготовки специалистов экономического профиля. Цель процесса учения-обучения организованного с применением задачно-целевой формы организации — обеспечить учащихся универсальной нормой деятельности и мыследеятельности, которая позволит обеспечить не только воспроизводство знаниевых норм, но и способствовать развитию личности, ее деятельности и мышления.

Для обоснования становления данной формы организации учебного процесса мы считаем необходимым, раскрыть ее развивающий потенциал, как воплощенный принцип соорганизации ресурсов **через установки, функциональные органы, смысловые образования, ценностные ориентации** [3]. Педагог в данной форме организации самоопределяется на деятельность в форме сотрудничества с учащимися, деятельность педагога как бы встраивается в учебную деятельность через коммуникацию. Он ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков; умеет практически работать с образовательными процес-

сами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи[2]; занимает сопровождающую позицию по отношению к ученической деятельности. Пусковым механизмом учебной деятельности учащихся является потребность в самоизменении через учебные действия. Условием возникновения потребности в самоизменении является субъектность учащегося. Поскольку учащийся при решении задач ставит свои собственные цели, открывает знания, производит методологическую и учебную продукцию, то содержание образования для него оказывается вариативным и развивается в ходе деятельности самого учащегося. Он оказывается субъектом и конструктором своего образования; полноправным источником и организатором своих знаний. Процесс обучения насыщается личностными знаниями и опытом, способствует развитию личностно-профессиональных качеств: эмоциональной устойчивости, выдержке и самообладанию, профессиональному предвидению, способности решения экономических задач, умению ориентироваться в экстремальной обстановке, чувству долга, ответственности, умению и навыкам делового общения [1].

Уровень достигнутого образовательного результата зависит от постановки цели самопреобразования или от вида самоопределения. Мы рассматриваем результат подготовки специалиста как составляющее внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности[4]. В процессе создания внешних образовательных продуктов (решение системы задач, построение схем, исходя из содержания изучаемого фундаментального образовательного объекта) происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в данной области деятельности. Под внутренним образовательным продуктом мы понимаем задачную форму организации мыследеятельности, состоящую из следующих типов мыследеятельности: управленческой, исполнительской, проектной, конструкторской, аналитико-исследовательской, деятельности обследования — разведки. Предметом первичной деятельности учащегося является непосредственно познаваемая реальность. Процесс получения учебной информации уходит в культурный фон, и становится навыком самостоятельной работы. В учебный процесс следует вводить разнообразные культурно-исторические продукты познания[2;4]. Знакомство с ними позволяет учащемуся увидеть многообразие результатов профессиональной деятельности человека, поставить задачу самому совершить нечто подобное, сформировать систему ценностей на основе ценностно-смыслового потенциала продуктов познания. Таким образом, содержанием обучения становится не учебный предмет, а способы и техники мышления, понимания, деятельности. Опираясь на мнение Ю.В.Громыко, мы рассматриваем способ как специально сконструированную знаковую форму, в которой фиксируются общие принципы решения того или иного типа мыс-

лительной, коммуникативной, рефлексивной, герменевтической или деятельностной задачи. Многократное практическое применение способа в разнообразных ситуациях приводит к превращению способа в уникальную личностную технику решения сложных интеллектуальных и деятельностных задач, что для самого человека, носителя данной техники, связано с формированием его личностного мастерства и искусности. И.Я. Лернер рассматривал в этой связи учебные умения, направленные на организацию самим учеником познавательной деятельности, включающей его практические и интеллектуальные действия. Б.В.Пальчевский, Г.В.Серкутьев указывали на обобщенные умения, обобщенные интеллектуальные умения, которые формировались в процессе решения задач, требующих выполнения той деятельности и тех входящих в нее знаний, которые подлежат усвоению. Синтезируя вышеизложенные теоретические положения, нам представляется возможным предположить, что результатом многократного практического применения способов мышления, понимания, деятельности в процессе подготовки специалистов, организованного на основе задачно-целевой формы учения-обучения, является овладение учащимися обобщенными интеллектуальными умениями, характеризующиеся задачной формой организации мыследеятельности. Рассматривая умения, как готовность выполнять совокупность новых действий, подчиненных некоторой цели, нам представляется возможным представить такое соотношение понятий «тип мыследеятельности», «способы деятельности», «обобщенные интеллектуальные умения».

Синтезируя теоретические положения ученых-педагогов, нам представляется возможным предположить, что результатом многократного практического применения способов мышления, понимания, деятельности в процессе подготовки специалистов, организованного на основе задачно-целевой формы учения-обучения, является овладение учащимися обобщенными интеллектуальными умениями: управленческими, исполнительскими, конструкторскими, проектными, рефлексивными.

Развивающий потенциал задачно-целевой формы организации учения-обучения мы рассматриваем через выполнение определенных **функций и повышение эффективности** процесса подготовки специалистов экономического профиля. Мы считаем, что данная форма организации учения-обучения помимо традиционных функций выполняет следующие: *управленческая*, обеспечивает возможность учащимся быть организаторами и преобразователями собственной деятельности; *социальная*, способствующая изменению самого действующего субъекта в результате коллективной коммуникации и взаимодействия; *организующая*, требующая организации подачи содержания образования особым образом; *методологическая*, обеспечивает возможность практического применения способов познания учебного ма-

териала. Для оценки развития внутреннего образовательного продукта (обобщенные интеллектуальные умения) мы рассматриваем процесс освоения способом деятельности, т.е. весь процесс овладения способом деятельности (от усвоения до присвоения). Мы выделяем три уровня развития обобщенных интеллектуальных умений специалистов экономического профиля: 1-й уровень — усвоение, 2-й уровень — присвоение, 3-й уровень — овладение. При оценке уровня развития внешнего образовательного продукта мы исходили из того, что способы деятельности, связанные с освоением обобщенных интеллектуальных умений, носят универсальный характер. Это, в свою очередь, дает возможность учащимся решать системы задач на разных уровнях образования: частнопредметном, общепредметном[4] и общенаучном. Возможность деятельности на данных уровнях обеспечивается либо постепенным переходом, либо выбором учащимися сразу более высокого уровня, что зависит от самоопределения учащихся. Эффективность применения данной формы организации учения-обучения в профессиональной подготовке специалистов экономического профиля мы рассматриваем как открывающуюся возможность получения новых четко фиксируемых результатов у учащихся по сравнению с результатами традиционной подготовки и ускорение процесса освоения предметного и смежных с ним курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования.— Спб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996.—225 с.
2. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико— практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства).-Мн.:Технопринт,2000-376 с.
3. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности//Вопросы психологии. — 2000. — № 2.— С. 42–55.
4. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2000. — 320 с.