

Развитие функциональных частей умения

Наибольший интерес в профессиональной дидактике вызывает процессуально-технологический аспект проблемы, генезис функциональных частей действия составляющих умение, не получившие на наш взгляд, должного освещения. Итак, под профессиональным умением, формируемым в процессе обучения, мы понимаем способность личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях, приобретенную на основе системы точных знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности [3].

Предмет деятельности учения в этом случае определяется нами как исходные, первоначальные (базовые по определению Т.В.Габай [2]) умения, родственные по своему содержанию тем, что подлежат формированию. Следовательно, его генезис фактически есть не что иное, как пропедевтический цикл обучения. Данный цикл отличается от основного цикла содержанием исходных умений («предбазовые» умения), а также результатом, т.е. во что они должны превратиться (базовые знания и умения). Наша позиция очень близка позиции С.А.Смирнова, который отмечает, что «умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности». Следовательно, функциональные части умения любого уровня являются его инвариантом. Теория поэтапного формирования умственных действий сформулированная П.Я.Гальпериным, Н.Ф.Талызиной, Т.В.Габай, З.А.Решетовой и их многочисленными последователями, однозначно определяет этот инвариант [2,4]. Структурно действие представляет совокупность четырёх функциональных частей: ориентировочной, исполнительной и контрольной и корректировочной, которые изменяются в зависимости от типа познавательной задачи.

В рамках статьи мы подробно остановимся только на первой функциональной части умения ООД. Учение о типах ориентировочной основы действия является относительно самостоятельной частью теории поэтапного формирования умственных действий. Ими определяются ход процесса учения и его результативность, а также характер мотивации учения.

ООД может содержать ориентиры в конкретном или обобщенном виде, в полном или неполном составе, она может быть получена в готовом виде от другого человека (преподавателя, обучающего средства в роли преподавателя) или самостоятельно найдена деятелем. Самостоятельность при этом также может быть разной, обучающийся может открывать для себя ориентиры в ходе слепых проб и ошибок или на основе определенного метода; последний также либо самостоятельно открывается обучающимся, или получается от преподавателя.

В зависимости от соотношения этих трех признаков определяются разные типы ООД и соответствующие типы учения. Три основных типа ООД, получившие условные наименования - первый, второй и третий. Тип ООД, таким образом, является определяющим условием формирования умения.

При формировании первоначального умения ООД ещё не сформирована, поэтому используется СхООД – схема ООД. Схема ООД предметно-специфического действия представляет, по мнению Т.В.Габай социальный опыт, подлежащий усвоению в процессе учебной деятельности [2, с. 190]. П.Я.Гальперин, наделил схему ориентировочной основы статусом «орудия психической деятельности». Поэтому мы разделяем мнение Т.В.Габай и Н.Ф.Талызиной о том, что именно СхООД выступает в качестве такого средства [2]. Именно на схему ориентировочной основы - она дана обучающемуся в виде учебных заданий, объяснительных текстов, инструктажа и на учебной карте (внешние носители) - направлены его усилия, лишь через нее он воздействует на предмет учения, т.е. собственный опыт, доводя его до желаемого уровня.

Таким образом, основным средством учебной деятельности следует считать схему ориентировочной основы предметно-специфического действия (умения). Предметно-специфическое действие со всеми своими функциональными частями (Од, Ид, К, Кор.) входит в исполнительную часть акта учения. На первой его стадии оно выполняется процессуально несамостоятельно, с опорой на внешние носители. Если включенное в акт учения действие воспроизводится учащимся уже самостоятельно (на второй стадии учения), то место схемы ориентировочной основы в этом системном средстве занимает соответствующее ей внутрисубъектное новообразование, т. е. собственно ориентировочная основа данного действия.

Предметно-специфическое действие, умение, выполнять которое подлежит усвоению, имеет статус «предпродукта» деятельности учения - промежуточного или конечного, психологического по своей природе, оно остается действием. Следовательно, его можно рассматривать как одно из действий, составляющих процесс учения. Ориентировочная часть предметно-специфического действия выполняемого в составе учения, всегда опосредована. Прежде всего, в соответствии с назначением ориентировки в ней используется средство, обеспечивающее создание готовности субъекта к нужному действию и к реализации его адекватным способом.

Первоначально предметно-специфическое действие выполняется в отсутствие соответствующего умения. Но если у субъекта нет умения, он не может определить, приемлемы ли наличные условия для осуществления действия, и если да, то каким способом его надо выполнять. Таким образом, требуется еще одно средство - схема ориентировочной основы предметно-специфического действия (СхОДД ПСД). Она содержит всю необходимую информацию (знания о способе выполнения предметно-специфического действия) и на этой основе с привлечением наиболее подходящего навыка из имеющихся, позволяет субъекту выполнить действие, «которое он выполнять до сих пор не умел». Необходимая информация (знания) фиксируется на различных материальных носителях: учебных картах, видео- и магнитофонных записях, экранах компьютера или обучающих устройств; она присутствует в устном объяснении, демонстрации и инструктаже преподавателя.

На следующей стадии (упражнении) предметно-специфическое действие выполняется по внешней программе лишь тогда, когда трансформация умения заключается в изменении каких-либо содержательных характеристик действия. Ориентировка, будучи направлена на сбор и обработку информации об условиях исполнения действия, сама по себе является исполнением в системе некоторого акта. Последний имеет собственную ООД в качестве ближайшего подготовительного компонента, обеспечивающего генезис субъекта интересующей нас ориентировки (в составе предметно-специфического действия). При этом данная ориентировка выполняется основе соответствующего умения, предполагающего определённые нормативно-одобренные способы уже присвоенными субъектом учебной деятельности. Последние конкретизируются, когда субъект получает информацию о наличных условиях ориентировки, - это происходит в ходе «ори-

ентировочной части ориентировочной части» предметно-специфического действия. Следовательно, можно говорить о существовании как средств сбора этой информации, так и - при отсутствии полноценного умения ориентироваться - средства, являющегося СхОДД ПСД. В дальнейшем формирование умения происходит по направлению совершенствования его качественных показателей.

Мы рассмотрели три стадии учения (и учебной деятельности в частности). На первой формируется первоначальное умение, на второй производится его отработка, так что оно приобретает новые качества, т.е. совершенствуется. На третьей стадии, которая является завершением второй стадии также происходит совершенствование умения. Особенностью стадии является реализация перехода от учебной деятельности к профессиональной. В контекстном подходе к процессу формирования умения, в качестве дидактического условия обеспечивающего этот переход справедливо предлагается использовать активные и адекватные формы обучения [1]. В качестве механизма предлагается стадиальность формирования умения, являющаяся модификацией исследования Т.В.Габай [2, с. 220].

К началу третьей стадии умение в основном уже сформировано и готово к функционированию. Сочетание учебно-познавательной и профессиональной (деловой по определению Т.В.Габай) цели, позволяет реализовать в одном процессе сразу две деятельности. Дидактическими условиями эффективного формирования профессионального умения по нашему мнению являются: - поддержание высокого уровня мотивации; - диагностической постановке целей формирование умения; - реализации постоянной обратной связи и переход к самоконтролю; - повышение технологичности всего обучающего цикла.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активные методы обучения в высшей школе - контекстный подход. - М.: Высш. шк., 1991, - 204 с.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. Высш. учебн. Заведений. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
3. Львов Л.В. Формирование профессиональных умений у студентов вузов: (Ещё раз о «ЗУНах»). В помощь преподавателю. Челябинск: Юж.-Урал науч. образоват. центр РАО, Челяб. гос. ун-т, 2004. – 44 с. (Педагогическая теория и практика).

4. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование» / Под. ред. С.Я.Батышева, 1997, - 512 с.

Манько Н.Н, Ардуванова Ф.Ф.

г. Уфа, Башкирский
государственный педагогический университет
Башкирский институт развития образования

Дидактическая моделирующая среда как педагогическая основа повышения роли моделирования и модели в учебной деятельности

В современной науке и производстве возрастает роль методов и средств переработки, отображения, хранения и применения знаний для решения научных и производственных задач. При этом в данных методах и средствах возрастает роль моделирования, создания и использования моделей представления знаний.

В рамках модернизации профессионально-педагогического образования повышение качества результатов обучения обусловлено необходимостью приближения учебной деятельности к современным формам научно-производственной деятельности. То есть, одно из генеральных направлений развития дидактики – повышение эффективности учебно-познавательной деятельности различного типа – может быть реализовано путем увеличения в обучении доли моделирующих действий, а в результатах учебной деятельности – увеличения моделей педагогических объектов.

Исходя из этого, определяется проблема формирования дидактической моделирующей среды (ДМС), которая позволяет снизить познавательные затруднения учащихся в учебной деятельности, в частности при конструировании и решении учебных задач.

Несмотря на широкое применение в образовательном процессе дидактических многомерных инструментов (В.Э. Штейнберг, 1993), возрастает необходимость перехода от разрозненных эмпирических попыток создания усовершенствованных дидактических средств к системной разработке такого феномена, как *«комплексная дидактическая моделирующая*