

самореализации личности, свободой выбора стиля мышления и деятельности; исходным уровнем базового образования учащихся и др.

Как отмечают многие исследователи (А.П.Беляева, Э.Ф.Зеер, А.Я.Найн, В.В.Шапкин и др.), профессиональное обучение не сводится к овладению учащимися функциональным алгоритмом трудовой деятельности. Речь идет об учете функциональной грамотности и социальной компетентности при выборе номенклатуры показателей качества НПО. Под качеством профессионального образования сегодня понимают "не только степень овладения определенными знаниями, умениями и навыками, но прежде всего уровень профессионального развития личности, сформированность способностей к активному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности, развитость устойчивого познавательного интереса и познавательных умений" [2, с.4].

Наиболее значимым компонентом процесса профессионального образования являются его результаты, проявляющиеся на уровне конкретного выпускника училища. Эти результаты выражаются в способностях специалиста пользоваться знаниями в производственной деятельности, взаимодействовать с другими людьми в ходе производственного процесса. Но при этом результат должен соответствовать определенному нормативному уровню. Такое соответствие и может определить качество профобразования в целом.

Литература

1. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика: Сб. науч. ст.: В 4 ч. / Под ред. А.И. Субетто, Н.А. Селезневой, Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. М., 1994.
2. Рекомендации международной научно-практической конференции: опыт России и Германии / ГУПТО, ЧИРПО, Челябинск, 1996.

**П.Ю. Романов,
Т.Е. Романова**

СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Основным средством формирования умений и навыков являются задачи, причем полноценные умения и навыки могут быть сформированы лишь в том случае, когда в процессе обучения используются не отдельные задачи, а тщательно продуманная их система.

Теоретические исследования позволили выделить, сформулировать и разделить на группы требования, предъявляемые к системам задач, направленным на формирование полноценных знаний, умений и навыков, связанных с предполагаемой профессиональной деятельностью.

1. Группа дидактических требований

- Учет общих дидактических требований при построении системы задач: принципа сознательности; принципа системности и последовательности; принципа учета индивидуальных особенностей и способностей учащихся.
- Отражение в системе задач структуры процесса формирования навыков, то есть выделение условных подсистем, соответствующих этапам формирования умений и навыков.

II. Группа методических требований

- Система должна содержать число задач, достаточных для достижения требуемого уровня владения приемом действия.
- Соблюдение принципа постепенного нарастания сложности задач по мере продвижения вперед.
- Противодействие выработке "вредного" стереотипа. Данное требование реализуется при помощи перемежающегося противопоставления друг другу прямых задач, обратных задач, задач, не имеющих решения, "провокационных" задач.
- Выполнение принципа обучения на высоком уровне трудности (трудность задачи, в отличие от ее сложности, является субъективной характеристикой, индивидуальной для каждого учащегося).
- Обеспечение возможности для активного участия обучаемых в конструировании приема решения рассматриваемого класса задач.
- Включение в систему задач комплексного характера, выполнение которых требует распознавания типа задачи и осознанного выбора приема ее решения.
- Постепенное подведение учащихся к необходимости конструирования алгоритмических предписаний с дальнейшим использованием их для решения последующих задач

III. Требования к системе задач с точки зрения профессиональной направленности обучения предмету

- Включение в систему профессионально значимых для будущего специалиста задач.
- Необходимость осуществления межпредметных связей в процессе построения системы задач.

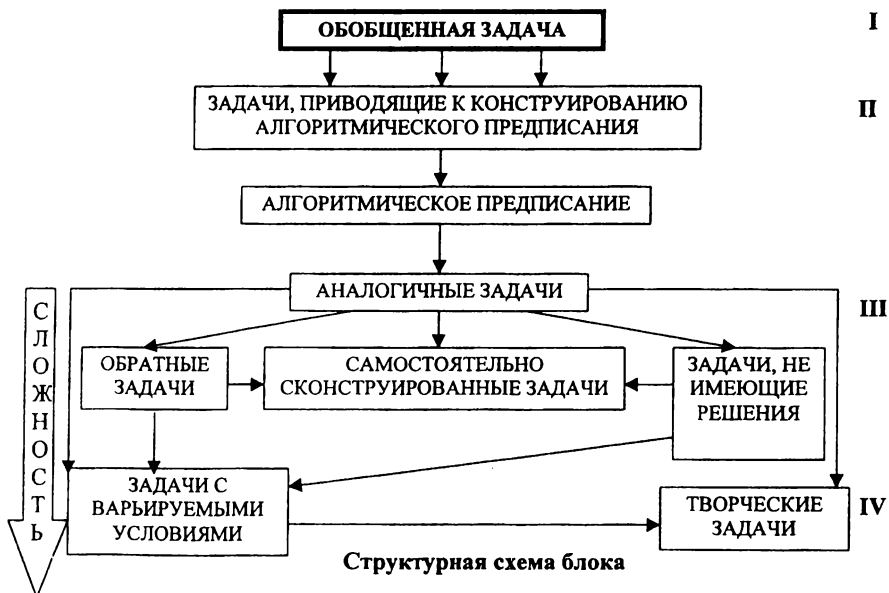
Следует отметить, что одним из основных дидактических требований к системе задач является соблюдение принципа учета индивидуальных особенностей и способностей учащихся. Признанными дидактами (А.А. Бударным, И.Д. Бутузовым, М.И. Чередовым и др.) на основе анализа учебного процесса выявлено, что одним из способов осуществления данного принципа является дифференцированный подход.

Известно, что врожденные психические задатки детей неодинаковы. Кроме того, с момента рождения дети развиваются и воспитываются в разных условиях. Поэтому уже с первых лет обучения у учащихся обнаруживаются существенные различия в их развитии. Педагог реально не в состоянии равняться на всех одновременно, поэтому он вынужден вести обучение

применительно к среднему уровню подготовленности и успеваемости. В этом случае "сильные" учащиеся искусственно сдерживаются в своем развитии, а "слабые" - теряют интерес к учению, которое требует от них слишком большого умственного напряжения, и обрекаются на хроническое отставание. Таким образом, происходит искусственное торможение в развитии определенной части класса ("сильных" и "слабых" учащихся). В связи с этим ясна необходимость дифференцированного подхода и дифференциации заданий по уровням подготовленности учащихся в процессе обучения.

Под дифференцированным подходом мы будем понимать такую организацию учебно-воспитательного процесса на занятии, при которой группа разбивается на несколько непостоянных подгрупп, в каждую из которых включаются учащиеся с примерно одинаковой успеваемостью и уровнем знания предмета. Учебная работа с этими подгруппами ведется параллельно, с учетом индивидуальных особенностей и способностей учащихся.

Для формирования умений и навыков тождественных преобразований на высоком уровне владения необходима определенным образом организованная по структуре, целесообразная совокупность взаимосвязанных учебных задач, удовлетворяющая всем выделенным требованиям, которую мы назовем блоком задач. Структурная схема блока представлена на рисунке. Отметим также, что блок задач строится с учетом дифференцированного подхода, что позволяет осуществлять развитие каждого студента в полной мере, препятствует выработке определенных шаблонов в решении задач, способствует проявлению и развитию творческих способностей учащихся.



1. Обобщенная задача - задача, общая для данного раздела или темы. Обобщенная задача ставится как цель изучения определенной порции учебного материала, достижение которой осуществляется всем блоком задач.

2. Группа задач, подводящих учащихся к конструированию алгоритмического предписания (выделение шагов и формулировка предписания), направленного на достижение цели. В задачах этой группы актуализируются необходимые знания, действие производится развернуто, с полным вербальным обоснованием.

3. Группа задач, включающая задачи аналогичные группе II и обратные задачи, а также задачи, не имеющие решения, и самостоятельно сконструированные задачи. Следует отметить, что обратные задачи и задачи, не имеющие решения, не являются композиционно объединенной группой, они должны органически включаться в группу аналогичных задач и рассматриваться параллельно с ними. Самостоятельно же сконструированные задачи создаются студентами на основе предшествующего опыта по решению аналогичных задач, задач, не имеющих решения, обратных задач и являются переходными между данной и следующей группой задач.

Данная группа задач (III) решается уже с использованием алгоритмического предписания, в которое включены обосновывающие знания. По мере продвижения вперед сложность задач увеличивается, формируемое действие постепенно сворачивается. Исключение составляют самостоятельно сконструированные задачи, их сложность, как правило, невысока.

4. Группа задач с варьируемыми условиями и творческие задачи. Основа решения данной группы задач - то же самое алгоритмическое предписание, на задачи отличаются большей сложностью, вариативностью условий (в том числе и нестандартностью), необычностью рассматриваемой ситуации. Эта группа задач предназначена для осуществления переноса сформированных действий в новые условия.

Предложенный подход к построению задач является достаточно универсальным. Данная структура блока задач может быть положена в основу формирования любых профессионально значимых умений в случае наполнения ее соответствующим предметным содержанием.