

ТЕМА: «УПРАВЛЕНИЕ УЧЕНИЕМ КАК САМОУПРАВЛЯЕМОЙ СИСТЕМОЙ»

Выполнила: Москвитина М.Р.

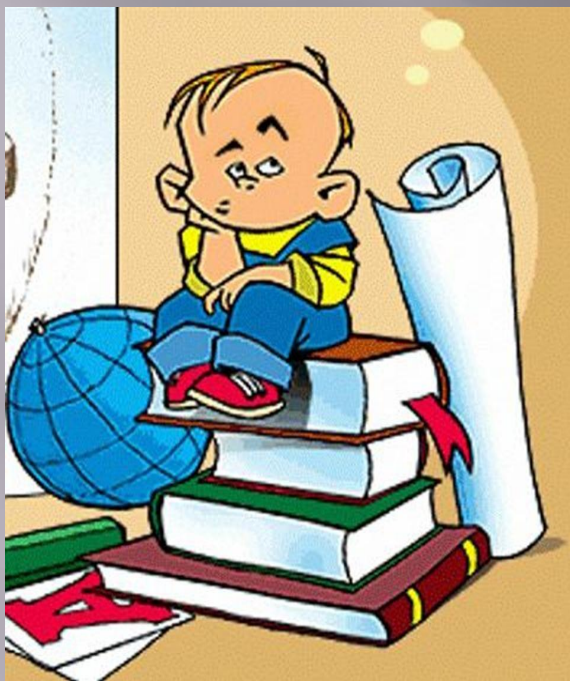
1. Сущность, содержание, назначение управленческой деятельности преподавателя



Для определения сущности управления обучением школьника следует выявить исходную единицу анализа управленческого процесса, которая интегрировала бы все аспекты управления. Такой единицей называют управленческую ситуацию. В терминах педагогики она может быть названа учебно-педагогической ситуацией. Учебно-педагогическая ситуация объединяет совокупность условий и обстоятельств, в которую активным образом включены педагог и учащийся как субъекты педагогической и учебной деятельности. Данная совокупность условий и обстоятельств составляет реальную обстановку (учебно-педагогическую ситуацию), в которой принимаются решения о способах воздействия на учащегося, с тем, чтобы содействовать его переходу из исходного состояния в качественно новое.



Принятие решения сопряжено с целью управленческой деятельности и направлено на преодоление какого-либо противоречия, разрешение проблемы. Поэтому сердцевиной учебно-педагогической ситуации, по сути, является определенная проблема, которая в случае ее осознания и соотнесения с целями обучения и воспитания создает педагогическую задачу. Решение педагогической задачи требует прежде всего выбора способа взаимодействия с учащимся. Основным результатом ее решения должен состоять в том чтобы выбрать такие способы действий, при которых создавалась бы проблемная ситуация для учащегося. Осознание учащимся созданной преподавателем проблемной ситуации принимает форму учебной задачи. Специфика ее состоит в том, что предусмотренные педагогом способы решения данной задачи могли бы вести к изменению и психическому развитию самого учащегося.



- Создаваемая преподавателем учебно-педагогическая ситуация должна разрешаться преимущественно в условиях диалогового взаимодействия преподавателя и учащегося. Основой создания требуемых условий является взаимопонимание преподавателя и учащегося, их ориентация на сотрудничество, общение на паритетных началах и т.д. Главными средствами создания указанных условий являются целенаправленная мотивация участников учебного процесса и педагогическая рефлексия.



- ▣ Структура управленческой деятельности преподавателя включает, как и любая управленческая деятельность, следующие функции: мотивационно-целевую, информационно-аналитическую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-регулирующую и оценочно-результативную.
- ▣ Основываясь на вышеизложенном понимании сущности управления и этапов управленческой деятельности, предлагаем следующее рабочее определение: управление учением — это прогнозирование, проектирование, разрешение учебно-педагогических ситуаций в условиях взаимонаправленного и взаимообусловленного взаимодействия преподавателя и учащегося, обеспечивающие средствами мотивации и рефлексии целесообразное направление их развития и саморазвития.





Это определение позволяет выделить следующие умения управления учением: умения собирать информацию, обрабатывать ее; умения «видеть» (прогнозировать, проектировать, анализировать учебно-педагогическую ситуацию); умения выделять проблемы (причины возникновения данной ситуации); умения определять задачи по разрешению проблем; умения устанавливать критерии достижения педагогической задачи; умения определять пути достижения задачи; умения прогнозировать действия по достижению задачи; умения их осуществлять (мотивообразующие, коммуникативные, перцептивно-рефлексивные); умения сверять полученный результат с желаемым; умения оценить достигнутый результат; умения реагировать на изменения, вносить коррекцию в действия; умения прогнозировать, проектировать и осуществлять изменения в деятельности другого и своей.

- ▣ Данные умения в равной мере относятся и к деятельности преподавателя, управляющего учением школьника, и к деятельности учащегося, управляющего своим учением. Но состав конкретных действий преподавателя и учащегося различен.
- ▣ Подходы к управлению учением могут быть разными. Способ реализации подхода к управлению учением школьника (вид управления учением школьника) определяется уровнем сформированности учебной деятельности обучающегося, уровнем сформированности управленческой деятельности преподавателя, а также индивидуальными особенностями и преподавателя, и учащегося.
- ▣ В зависимости от этого вид управления учением обучающегося может быть по алгоритмическому признаку осуществления управленческих действий программным и ситуативным, а по источнику возникновения управленческих действий - командным и рефлексивным. Между этими полярными видами, с нашей точки зрения, имеются промежуточные. Такое разделение видов управления учением, безусловно, имеет формальный характер. Но их вычленение позволит правильно осуществить выбор управленческих действий в зависимости от учебно-педагогической ситуации, уровня субъектности обучаемого в учении.

- Есть не только взаимосвязь и взаимопроникновение подходов к управлению, но и взаимосвязь и взаимопроникновение видов управления учением обучаемого. Одним из главных условий перевода учащегося из позиции объекта деятельности преподавателя в позицию субъекта своего учения является изменение позиции преподавателя по отношению к учащемуся, переход от программного управления учением к ситуативному, от командного к рефлексивному. Понимание необходимости владения всеми видами управления учением обучаемого с ориентацией на овладение и преимущественное осуществление рефлексивного управления должно находиться в основе профессиональной позиции преподавателя.





2. Подходы к управлению обучением

- Для однозначного понимания термина «подход» обратимся к работе М.М. Поташника, который проанализировал трактование этого понятия в научной литературе.
- Подход рассматривается, во-первых, как с позиций исследуемого объекта (в нашем случае — управление обучением), так и с точки зрения принципа, руководящего общей стратегией деятельности; во-вторых, как угол зрения, совокупность принципов, определяющих цель и содержание Работы; в-третьих, как познавательное средство, метод, инструмент познания и способ преобразования действительности.



- Такая многогранность характеристики данного понятия позволяет, на наш взгляд, выявить те подходы, которые способствуют оптимальному решению проблем управления учением.
- Обратимся к характеристике основных подходов, которые обеспечивают управление учением школьников с ориентацией на гуманистические традиции. В настоящее время в науке все активнее делается акцент на процессный подход, для которого характерна серия непрерывных взаимосвязанных действий, управленческих функций; такой подход соответственно ориентирует и преподавателя.



- Ситуационный подход рассматривает систему как открытую неопределенность, где требуется увязать приемы и теорию с конкретной ситуацией. Данный подход концентрируется на пригодности различных методов управления, которые обуславливаются ситуацией. В педагогической деятельности существует такое обилие различных ситуаций, что эффективность метода управления должна определяться соответствием данной ситуации.



СЕКРЕТ УСПЕХА))))))

- Недостаток системного подхода состоит в том, что такой подход не выделяет основных компонентов, влияющих на качество управления. Он компенсируется ситуационным подходом, который, являясь логическим продолжением системного, позволяет выбрать наиболее эффективные приемы управления в конкретной ситуации. Он может выполнить полезную роль «скорой помощи» в «пожарной ситуации», позволяет быстро использовать благоприятные возможности для решения тех или иных задач, регулировать острые, быстротечные события, когда нет времени для долгих размышлений. Упомянутый подход имеет и свои ограничения: результаты его находятся в зависимости от случайных внешних обстоятельств; действуя только на основе учета особенности данной ситуации можно уклониться от прогностической деятельности, которая требует знания и воздействия на внутренние характеристики личности учащегося. Названные особенности ситуационного подхода к управлению учением должны быть известны преподавателю для оптимального выбора необходимых средств взаимодействия с учащимися.



- Системно-кибернетический подход к управлению рассматривается как целенаправленная информационно-управленческая деятельность с обязательным учетом фактора времени, уровней организации. Системно-кибернетический подход к управлению учением ориентирует преподавателя на создание условий для максимального усвоения учебной информации за минимальное время. Для того чтобы была обеспечена необратимость развития личности каждого учащегося в учебной деятельности, необходимо определение количественного и качественного (смыслового) объема сведений, который может воспринять каждый обучающийся в определенный промежуток времени. Необходимо определение объема учебного материала, который может дать педагог за это же время.

- Дополняющим и углубляющим системно-кибернетический подход является подход синергетический. Синергетика (от греч. - совместный) как междисциплинарное направление научных исследований возникло в 1970-е годы. Синергетика исследует весь комплекс явлений, специфичных для переходов сложных систем от неупорядоченного состояния к упорядоченному и обратно. Синергетика изучает системы открытого типа — системы самоорганизующиеся, саморазвивающиеся на основе постоянного и активного взаимодействия их с внешней средой. Основу традиционного взгляда на мир составляют представления о мире, жестко связанном причинно-следственными связями. Синергетика же учит видеть мир нетрадиционно, нелинейно.
- Последователи синергетического подхода считают очевидным, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Скорее, надо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить системы на эти пути. Проблема управляемого развития принимает, таким образом, форму проблемы самоуправяемого развития. Синергетика, по мнению ее исследователей, демонстрирует нам, каким образом и почему хаос может выступать в качестве созидającego начала, конструктивного механизма эволюции. Из хаоса собственными силами может развиваться новая организация.

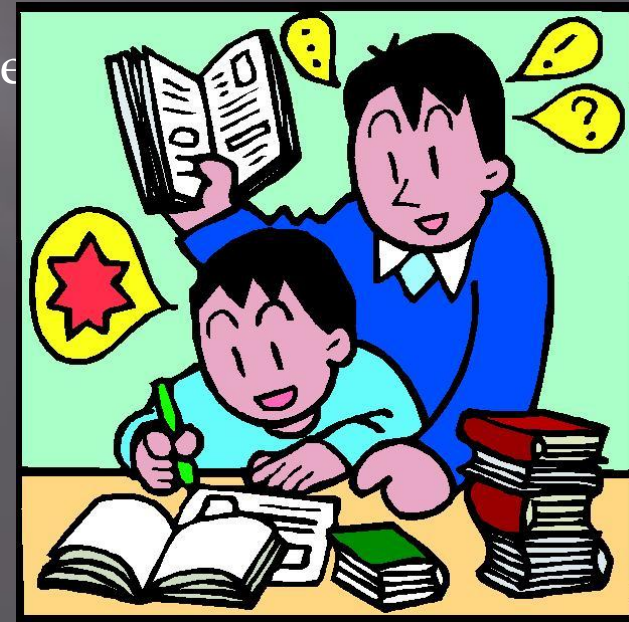
Вперёд! К знаниям!





- Управляемая система выдает обратную информацию (обратную связь). Эта связь может быть отрицательной и положительной. Отрицательная обратная связь дает стабилизирующий эффект, так как заставляет систему вернуться к состоянию равновесия. Положительная обратная связь приводит к раскачке, к уходу системы из равновесия к неустойчивости. Системы в состоянии неустойчивости способны спонтанно организовать себя и развиваться. Авторы делают вывод, что управление должно основываться на соединении вмешательства человека с сутью внутренних тенденций развивающихся систем. Практически это означает принятие во внимание всех компонентов человеческого «само» в деятельности любой

- Данные характеристики убеждают нас в том, что использование синергетического подхода к управлению учением не только возможно, но и необходимо. Управление должно ориентироваться на те внутренние тенденции самоизменения, которые присущи учению. Разного рода помехи, случайности не должны обескураживать преподавателя, управляющего учением школьника. Более того, следует вводить в процесс «катастрофы», чтобы вывести систему из равновесия и придать ей импульс к саморазвитию. Задачей преподавателя на первом этапе является обучение школьника самоуправлению учением до тех пор, пока ему не будет присуща саморегуляция. В дальнейшем управление учением должно состоять в подталкивании, помощи, стимулировании самоуправления учением самим учащимся. Таким образом, синергетический подход позволяет учесть многие характеристики компонентов системы «учение» и строить управление на основе имеющихся и спрогнозированных уровней мотивации, обучаемости учащегося.





- Коммуникационно-диалогический подход состоит в установлении взаимодействия всех субъектов, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов.
- Управление на основе рефлексии предполагает преобразование иерархической зависимости, субординированной (подчиненной) позиции учащегося по отношению к позиции преподавателя в личностно-равноправные позиции.
- Представленное описание различных подходов к управлению перечисленными не исчерпывается. Данные подходы считаются наиболее важными при осуществлении управления учением школьников, так как Они теоретически обосновывают смысл управления учением. К тому же уяснение смысла управления учением преподавателями будет стимулировать их на анализ каждой управленческо-педагогической ситуации поиск адекватных подходов к их разрешению.

- Следует добавить, что помимо научных подходов на практике используются и другие — ненаучные: интуитивный подход (управление на основе чувства), эмпирический подход (путь проб и ошибок), подход с позиций здравого смысла (управление на основе опыта и формальной логики). Ненаучные подходы к управлению хорошо совмещаются с научными. Современная наука уходит от монизма, от веры в то, что с помощью какого-либо единственного метода можно «сотворить такую единую модель, которая может все понять и объяснить происходящее в мире педагогики».





- ▣ Владение совокупностью теоретических подходов предоставляет преподавателю, во-первых, право выбора подхода, отвечающего особенностям учащегося и его собственным, во-вторых, позволяет учителю быстро сориентироваться в «калейдоскопе» педагогических ситуаций и принять оптимальное решение, в-третьих, разработать свой способ организации взаимодействия с учащимся.

3. Субъектный опыт учащегося как цель и результат управления обучением

- Большинство исследователей считают предметом учения социальный опыт. При этом они опираются на то, что в учении учащийся работает с объектами и знаниями о них, задаваемыми в обучении. Однако, как считает И.И.Ильясов, «предметом этой работы является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями, и реструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта».



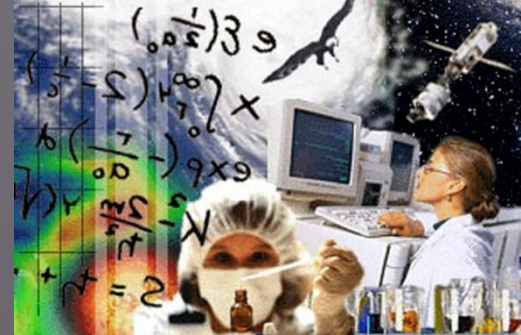


- При усвоении нового материала учащийся сопоставляет его с усвоенным ранее, связывает с ним, перестраивает. Знания, даваемые в обучении, помогают ему выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить прежний опыт, и эти знания являются средством его изменения. Поскольку учение есть изменение субъекта деятельности, то деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. «Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося и составляют продукт деятельности учащегося». Таким образом, автор убедителен в своей позиции по отношению к статусу учебного опыта, определяя его как предмет и в то же время как продукт деятельности учения.



«Основным является прямой продукт этой деятельности — умение учиться; побочным продуктом, находящимся на нижележащем уровне, являются предметно-специфические знания и умения, на материале которых формировалось умение учиться; побочным продуктом самого низкого уровня является "деловой" результат этих предметно-специфических умений».

Обратимся к определению понятия «опыт». «Опыт — основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; единство знаний, умений и навыков. Выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир, и как результат этого воздействия в виде знаний и умений». Чтобы усвоить знания, необходимо осуществить определенную деятельность, т.е. присвоить их. Присвоение — процесс активный, избирательный, лично значимый и в этом плане субъективный. Как и любой процесс, он осуществляется по объективным законам человеческой деятельности, в которой выделяются мотивы, цели, реализующие потребность человека, а также средства деятельности.



- Средствами деятельности учения являются приемы учебной работы, которые делятся на три группы: приемы первого типа, непосредственно входящие в содержание усваиваемых знаний, умений, навыков и действующие в виде правил (правила чтения чертежа); приемы второго типа, обеспечивающие не столько усвоение знаний в их предметном содержании, сколько организацию процесса усвоения (приемы целеполагания, планирования, контроля, коррекции, оценки, т.е. приемы самоуправления учением); приемы третьего типа, обеспечивающие восприятие учебного материала, наблюдение, запоминание, решение задач, создание образов, т.е. все то, что составляет содержание умственной (внутренней) активности человека (умственные операции, познавательные операции).

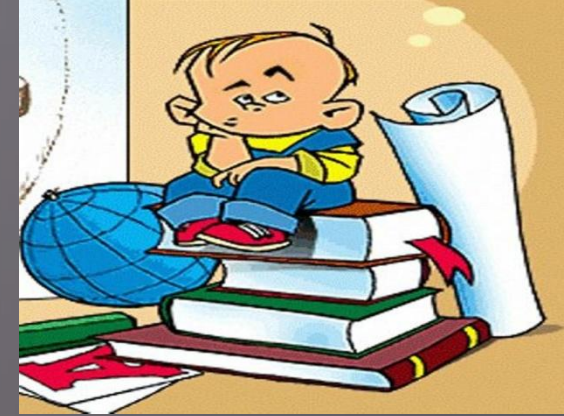


- Овладение приемами учебной работы служит основой, на которой школьников формируются учебные умения и навыки. В задаваемом приеме учебной работы раскрывается процесс ее осуществления в виде определенного норматива, т.е. показывается, как эта учебная работа может быть выполнена. Но в реальном процессе усвоения приема происходит его трансформация (искажение или обогащение новым содержанием), т.е: «субъектное преобразование». Сложный механизм превращения «заданного приема в устойчивое личностное образование фиксируется в способе учебной работы».



- Следовательно, способ учебной работы - это результат субъектной трансформации приема, заданного для усвоения. А поэтому один и тот же прием может выполняться разными способами в зависимости от соответствующего личного опыта учащегося. Вот почему, испытывая на себе влияние одних и тех же учебных программ, методов обучения, каждый обучающийся учится по-своему, достигая при единообразных условиях обучения далеко не одинаковые результаты. Другими словами, личный опыт учения у каждого обучающегося индивидуален. Для получения успешных результатов обучения преподаватель должен знать (уметь выявить, оценить), какими способами учебной работы владеет учащийся, и сам учащийся должен уметь отдавать себе отчет о способах своего учения. Вне этого организовать самостоятельную работу учащегося невозможно. Преподаватель должен уметь планировать систему знаний (учебную информацию), подлежащую усвоению учащимся; систему операций, с помощью которых учащийся усвоит эти знания; предусмотреть обучение приемам самоуправления учением и создать условия, в которых учащийся сумеет проявить в усвоении свойственный ему уровень активности и самостоятельности.





- Итак, учебный опыт обучающегося есть предмет деятельности учения. Предметом деятельности преподавателя должно стать желание обучаемого учиться. Поэтому основным содержанием управленческой деятельности преподавателя является организация деятельности учения обучаемых, а вместе с этим — развитие их учебного опыта.
- Учебный опыт обучаемого есть, с другой стороны, продукт деятельности его учения. Продукт деятельности учения каждого обучаемого специфичен и глубоко индивидуализирован. Поэтому при организации учения обучаемого преподаватель должен ориентироваться сам и ориентировать учащегося на формирование разнообразных способов учебной работы. Преподаватель и учащийся должны уметь отслеживать содержание и результаты своей деятельности, в которой следует опираться на педагогический мониторинг и педагогическую рефлекссию.

- Задача индивидуально-ориентированного подхода к учению обучаемого должна состоять в помощи обучаемому найти наиболее рациональные для него приемы и способы работы за счет активизации его наиболее развитых сторон личности, способы, которые наиболее всего отвечают индивидуально-психологическому складу личности.
- Психологами установлено, что развитию учащегося способствует сознание им тех умственных операций и учебных приемов, которые он совершает, т.е. в учебной деятельности, если имеет место рефлексия.
- Средствами рефлексии являются самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, самоотчет, планирование перспектив и их оценка, идентификация себя с другими как средство познания и самопознания, а также организация переживания и сопереживания, стимулирование деятельности, задавание вопросов, в том числе и самому себе и ответы на них.
- Вышесказанное означает, что рефлексия есть внутренний механизм самоуправления деятельностью, в том числе и учебной.



4. Рефлексивное управление учением

- Согласно исследованиям психологов и педагогов, рефлексивное управление рассматривается как неотъемлемая характеристика любого взаимодействия.
- Качественной характеристикой рефлексивного управления является тот факт, что результат взаимодействия управляющего и управляемого выражается в том, чтобы у последнего развивались способности самоуправлению своей деятельностью.
- Сущностной характеристикой рефлексивного управления является делегирование многих полномочий и ответственности за результаты учебы и труда самих участников образовательного процесса.
- Специфика рефлексивного управления состоит в том, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает и развивает самоуправление в образовательном процессе.



- ▣ В основе технологии рефлексивного управления — управленческие функции и действия, которые присущи традиционной технологии управления, но каждый такой акт включает в себя цикл рефлексивного управления. Предлагаемая модель рефлексивного управления предполагает ее построение в соответствии с четырьмя стадиями, составляющими своеобразный цикл этого управления. Под циклом рефлексивного управления мы понимаем цикл взаимодействия управляющего и управляемого (преподавателя и учащегося), который приводит к расширению субъектных функций управляемого, переходу из позиции «реагирования» («исполнителя») в позицию организатора собственной деятельности и соорганизатора образовательного процесса, возрастанию самостоятельности в ходе выполнения деятельности.

- ▣ Каждый такой цикл может быть представлен, как уже отмечалось, последовательностью стадий:
- ▣ 1) стадией рефлексивного анализа;
- ▣ 2) конструктивно-ориентационной стадией;
- ▣ 3) стадией стабилизации;
- ▣ 4) стадией системной рефлексии.

- Рефлексивное управление вновь и вновь повторяется в соответствии с приведенной логикой. Меняются управленческие функции: от анализа к планированию и проектированию, далее к организации, контролю и коррекции, меняются объекты управления и уровни, но цикл повторяется в каждой управленческой функции.
- Рассмотрим каждую стадию цикла рефлексивного управления.

- Стадия рефлексивного анализа. Эта стадия имеет особенно важное значение в целостном цикле рефлексивного управления, так как ее назначение состоит в выявлении и раскрытии субъектного опыта участников образовательного процесса и в определении его желаемого состояния.
- Осуществляемый рефлексивный анализ, являясь началом цикла рефлексивного управления, с полным основанием следует расценивать как стремление преподавателя во взаимодействии с учащимися исследовать ту «почву», на которой возникнут идеи и предположения относительно последующей совместной и индивидуальной деятельности. Необходимо помнить, что системное представление, например преподавателя о субъектном опыте учащихся, основывается на выборе этого представления самими обучающимися.
- Рефлексивный анализ в отличие от других видов педагогического анализа обеспечивает педагогу описание исходного субъектного опыта учащихся на основе учета позиций самих учащихся и собственного опыта в том или ином виде деятельности.
- Резюмируя сказанное, отметим, что рефлексивный анализ: не просто фиксирует начальное состояние личного опыта учащихся, но и дает картину того, как осуществляется взаимодействие преподавателя и учащихся; выявляя возможности учащихся в том или ином виде самоуправленческой деятельности, определяет предпосылки включения субъектного опыта непосредственно в образовательный процесс.
- Итак, учащийся раскрыл свой субъектный опыт, осуществил самопознание. Преподавателю далее важно на организационном и операционно-технологическом уровне обеспечить наращивание субъектных функций учащегося.

- ▣ Конструктивно-ориентационная стадия состоит в том, что на основе данных рефлексивного анализа обосновываются интенсифицирующие управленческие воздействия, обеспечивающие стимулирование учащихся к самоопределению в рамках своей учебной деятельности. Заметим, что интенсифицирующее воздействие преподавателя не должно и не может носить характер административного принуждения, оно должно создавать условия (содержательные, организационные, операционально-технологические и методические), при которых бы учащийся сам определялся в деятельности таким образом, чтобы эффективно использовать свои возможности и возможности окружающей его среды. Иными словами, интенсифицирующие управленческие воздействия являются конструктивными по своей сущности.

- Сопоставим управленческие воздействия преподавателя, интенсифицирующие самоопределение учащегося с позиции раскрытия своих возможностей и, наоборот, препятствующие в какой-то степени разворачиванию учащимся своего личностного потенциала.
- Конструктивные и неконструктивные воздействия преподавателя

- Конструктивные (интенсифицирующие) воздействия
- 1. Окружающая действительность показывается.
- 2. Выдается готовая инструкция.
- 3. Проблемная ситуация ставится и решается преподавателем.
- 4. Даются только самые общие рекомендации («работать», «запомните», «будьте внимательны» и др.).
- 5. Дается оценка только в форме "Правильно – неправильно».
- 6. Предъявляются универсальные требования
- Неконструктивные (препятствующие) воздействия
- 1. Окружающая действительность предъявляется.
- 2. Иницирует к конструированию плана действий.
- 3. Проблемная ситуация ставится и решается совместно с учащимися.
- 4. Анализируются конкретные ситуации, подчеркивается важность информации для жизни, развития.
- 5. Оценивается по множеству критериев.
- 6. Индивидуализируются требования

- Интенсифицирующее воздействие, на наш взгляд, следует рассматривать как необходимое условие раскрытия и реализации личностного потенциала учащегося.
- В ходе такого интенсифицирующего воздействия преподаватель «Передает» свои изначальные управленческие функции в руки самого учащегося, и по мере их освоения он становится все более способным самоуправлению. Помимо этого создаются содержательные и организационные условия для интенсивного (с точки зрения использования школьником своих учебных возможностей) самообучения учащихся.

- ▣ Каким образом происходит «передача» функций управления?
- ▣ Резонанс, как известно, физическое явление, характеризующееся усилением колебаний (звуковых, электрических, механических) под влиянием внешнего воздействия при условии совпадения частот колебаний и воздействий. Для того чтобы интенсифицирующее воздействие было резонансным, необходимо, во-первых, исходить из максимально адекватного его соответствия индивидуальному опыту учащихся, т.е. воздействие должно быть субъективно значимо для учащегося. Во-вторых, чтобы воздействие преподавателя согласовывало опыт учащегося с научным опытом.

- Для выполнения роли «резонанса» интенсифицирующее воздействие должно осуществляться по крайней мере на трех уровнях: мотивационном (обеспечивает позицию «хочу» ребенка); информационном (реализует позицию «знаю» ребенка); операциональном (создает условия для позиции «делаю» ребенка).
- Как целостный развивающийся процесс интенсифицирующее воздействие имеет свою логику «прикосновения» к самоуправляемой учебной деятельности ребенка. В ней можно выделить три шага.

- ▣ Первый шаг (инициирующий) — углубление проблемно-конфликтной ситуации (активизация рефлексии учащихся). Заметим, что на стадии рефлексивного анализа инициировалась рефлексия учащихся.
- ▣ Итак, для активизации и углубления рефлексии учащихся важна проблемно-конфликтная ситуация. Но какая? Ведь на необходимость осознания проблемной ситуации указывалось и ранее в различных публикациях в связи с интересом педагогов к проблемному обучению. Но тогда какова специфика проблемно-конфликтной ситуации, которая способна привести к возникновению рефлексии учащихся? Отметим, что сама по себе проблемно-конфликтная ситуация может и не привести к активизации рефлексии учащихся. Так, учащийся, встретившись с проблемой, наталкивается на какую-то преграду. Из теории проблемного обучения известно, что для преодоления возникшей преграды (точнее, познавательного затруднения), как правило, прежнего опыта недостаточно. Учащийся вынужден признать свою несостоятельность. Но ведь такое признание связано с глубинными пластами личности — уровнем самооценки, притязаний, образом Я. Учащиеся могут либо отказаться от решения проблемно-конфликтной ситуации, либо, наоборот, найти в себе силы и принять ее к разрешению.

- В такой ситуации преподавателю следует помнить о том, что какую бы он ни поставил перед учащимися познавательную проблему, она должна в итоге стать для него проблемно-конфликтной, т.е. личностно-включенной. Добавление слова «конфликтная» применительно к проблемной ситуации означает, что она отражает творческий кризис, в котором заключены как положительные, так и отрицательные моменты.

- ▣ Разрешение субъектом проблемно-конфликтной ситуации, характеризующейся неопределенностью, может осуществляться в разных позициях: нерефлексивной (формально-обобщенной); рефлексивной.
- ▣ В первой (нерефлексивной) позиции субъект воспринимает ситуацию только в качестве результата либо собственных неправильных действий, либо, как описывается им, полностью независимой от него и тех усилий, которые он прикладывает. В плане разрешения ситуации такая позиция непродуктивна. Она служит для обучаемого оправданием себя («трудная задача», «ничего не понятно» и т.п.) или самобичеванием («я ничего не знаю», «у меня не получится» и т.п.).

- Рефлексивная позиция учащегося позволяет осуществить эффективное разрешение проблемно-конфликтной ситуации за счет переосмысления своего прежнего учебного опыта. Это положение, на наш взгляд, ориентирует преподавателя на понимание того, что проблемно-конфликтная ситуация должна носить не разрушительный, а созидательный характер.

- Второй шаг (преобразующий) ориентирован на развитие способности учащихся к рефлексии. Поскольку важно, чтобы учащийся принял к разрешению проблемно-конфликтную ситуацию в рефлексивной позиции, преподавателю необходимо обратить внимание на развитие у школьников способности к рефлексии. Так, чаще всего, управляемые (и дети, и взрослые) опираются на частные, ситуативные, ориентиры и считают их основаниями своих действий. Иными словами, учащиеся осознают свой прежний опыт, но используют лишь единичные ориентиры. В связи с отмеченным целесообразно «передавать» учащимся для выполнения рефлексивных действий обобщенные ориентиры.

- ▣ Стадия стабилизации заключается в обеспечении устойчивости реализации спроектированной деятельности по достижению совместно поставленных задач, а также в дозированной помощи учащимся в обеспечении проекта своей деятельностью. Задача преподавателя на этом этапе заключается в подборе и реализации системы педагогических техник, обеспечивающих активную самоуправляемую деятельность учащихся на основе систематической положительной и отрицательной обратной связи.
- ▣ На данной стадии преподаватель осуществляет регуляцию учебных действий учащегося как бы с его собственных позиций. Весь смысл деятельности состоит в педагогической поддержке учащихся, которая предполагает реализацию преподавателем разнообразных организационных, контрольных и регулирующих действий. Учащиеся участвуют в процессе внесения изменений программы обучения и выступают тем самым активными субъектами совместной деятельности.
- ▣ В качестве стабилизирующих приемов преподавателя можно назвать: поощрение учащихся к самостоятельному поиску путей решения учебных заданий; создание условий для выбора школьниками учебных заданий и форм работы; оказание дозированной помощи учащимся; побуждение учащихся к самостоятельному оцениванию результатов своей работы.

- Стадия системной рефлексии включает в себя: рефлексия учащимися своего учебного опыта (уже «онаученного» на заключительном этапе) своей деятельности, осуществленной в процессе учебного занятия, рефлексия общения и совместной деятельности, своей личности, деятельности преподавателя, рефлексия преподавателем своей деятельности и деятельности учащихся.

- Таким образом, можно говорить о полифункциональности системной рефлексии, поскольку она представлена различными направлениями.
- Этап системной (заключительной) рефлексии становится неотъемлемым компонентом учебного занятия практически каждого педагога.

Алгоритм осуществления системной рефлексии на учебном занятии

- ▣ «Я» - как чувствовал себя в процессе учения, было ли мне комфортно, с каким настроением работал, доволен ли собой;
- ▣ «Мы» — насколько комфортно мне работалось в малой группе, я помогал товарищам — они помогали мне — чего было больше, какие у меня были затруднения в общении с группой;
- ▣ «Дело» — я достиг цели учения, мне этот учебный материал нужен для дальнейшей учебы (для практики, просто интересно), в чем я затруднялся, как мне преодолеть свои проблемы.
- ▣ Системная рефлексия позволяет преподавателю совместно с учащимися определить новые направления в построении взаимодействия на учебных занятиях, а значит повысить их эффективность за счет включения в активную деятельность самих учащихся. Тем самым учащиеся становятся и субъектами педагогической деятельности

- Общая логика рефлексивного управления:
- 1) организация преподавателем получения учащимися информации для раскрытия содержания своего прежнего опыта;
- 2) раскрытие содержания субъектного опыта учащихся посредством инициирования преподавателем их рефлексии;
- 3) совместная постановка общих задач и задач индивидуальной учебной деятельности;
- 4) инициирование преподавателем рефлексии учащихся по поводу процесса постановки общих и индивидуальных задач;
- 5) рефлексия собственных действий по постановке задач;
- 6) совместное конструирование логики учебного занятия и его структуры на основе выявленных учебных возможностей учащихся;
- 7) индивидуальное конструирование своей деятельности;
- 8) совместное определение критериев результативности совместной и индивидуальной деятельности;
- 9) рефлексия учащихся по поводу процесса конструирования учебного занятия;
- 10) построение учебных действий в соответствии с установленной логикой учебного занятия;
- 11) рефлексия преподавателем действий учащихся (определение причин затруднений учащихся с позиции самих учащихся, реконструкция причин затруднений);
- 12) реализация действий преподавателя и учащихся;
- 13) рефлексия учащихся по поводу своей учебной деятельности взаимодействия с преподавателем и другими учащимися;
- 14) самостоятельная коррекция учащимися своих действий;
- 15) взаимооценка и самооценка учащихся;
- 16) рефлексия учащихся по поводу взаимооценки и самооценки;

Литература:

- ▣ 1. Т.И.Давыдова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова
Управление образовательными системами. М.:
Изд.центр «Академия», 2006, стр. 11-74
- ▣ 2. А. Кузибецкий. Управленческая культура:
лидер и его команда. Народное образование.
2001. № 6.
- ▣ 3. В. Зверева. Организационно – педагогическая
деятельность руководителя школы. М.:
Просвещение, 1992.- 147 с.

Спасибо за внимание!

