

Асаналиев М.К., Садырбаева А.

УПРАВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Понятие “управление” сформировалось в XX веке. Как всякое научное понятие, оно выражает способ осмысливания и решения тех или иных научно-практических задач. Понятие управление – основная категория одной из “молодых” наук нашего времени – кибернетики, которая сформулировала наиболее общие законы управления процессами, происходящими в живых организмах, экономических и социальных системах. Управление есть переработка информации в сигналы, направляющие деятельность [1], оно предполагает такое воздействие на объект (процесс), которое выбрано из множества возможных воздействий с учетом поставленной цели, состояния объекта (процесса), его характеристик и ведет к улучшению функционирования или развития данного объекта, т.е. к достижению цели [2]. В дальнейшем термин “управление” приобрел множество смысловых оттенков: управление – это определение цели; выбор средств ее достижения; сам факт достижения ее с помощью необходимых и достаточных способов и воздействий. Управление, таким образом, включает в себя: определение цели, выбор способов и средств достижения цели, контроль.

Анализ педагогической деятельности с позиции идей управления позволяет заключить, что процесс управления учением включает: операции постановки цели, выделения и выбора необходимых и достаточных способов, средств воздействия для достижения цели; организацию контроля и регулирования хода достижения цели и регистрацию самого акта достижения цели. Управление неотделимо от других аспектов преподавания – воспитательных, эмоциональных, эстетических и т.д.

В качестве рабочего мы используем следующее определение понятия “управление учением”: управление учением – это система действий преподавателя, направленная на планирование, организацию, контроль, самоорганизацию и самоконтроль учебной деятельности студентов, включая целеполагание, планирование, диагностику хода учебной деятельности студентов, отбор и применение эффективных средств ее стимуляции, оценки и самооценки.

Структура управленческих действий преподавателя оказывается исторически обусловленной теми задачами, которые решает практика обучения и воспитания.

Наметилось два уровня исследования управления учением, два подхода к нему. Первое направление рассматривает управление учением как управление усвоением знаний с позиций различных психологических теорий усвоения знаний. К ним относятся: ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и теория алгоритмизации. Второй подход рассматривает управление учением как управление деятельностью формирующейся личности, всеми аспектами этой деятельности, включая мотивационный, ценностный и др. Такое понимание управления базируется на теории воспитывающего обучения, на идее о функциях учебного процесса в формировании целостной личности.

Усвоение знаний, согласно исследованию Ю.А. Самарина, связано с формированием у студентов ассоциаций и их систем. Управление учением, с этой точки зрения, есть создание благоприятных условий для создания ассоциаций. [3].

Возможности ассоциативно-рефлекторной теории как основания управления учением заключаются в следующем: теория служит предпосылкой процессам образования эмпирических обобщений, однако недостаточно эффективно программирует решение познавательных задач с теоретическим содержанием.

Теория поэтапного формирования умственных действий специально разрабатывалась применительно к проблеме оптимизации управления учением, усвоением знаний. Согласно данной теории, деятельность состоит из системы действий, объединенных единым мотивом и в совокупности обеспечивающих достижение цели деятельности [4]. Суть управления учением в этом случае заключается в целенаправленном формировании таких действий (с такими характеристиками), в которых выражается система осваиваемых знаний, понятий.

Управление учением отождествляется с управлением познавательной деятельностью Н.Ф.Талызина [4] и описывается при помощи указанных характеристик. Главная проблема управления с позиций этой теории-формирование действий [4]. Здесь можно выделить два аспекта: задача правильного выполнения действия и задача превращения его в умение с заданными на механизм его регуляции: если действие опирается на готовый механизм регуляционно становится автоматизированным: если же действие выполняется

на основе регуляции, которая устанавливается в условиях осуществления данного действия, то оно характеризуется как действие-умение.

Цикл управления связан с пятью основными этапами обработки информации студентом, которые и составляют в целом его учебную деятельность. Это следующие этапы по формулировке В.П.Беспалько:

- ориентировка в материале и уяснение последовательности учебной деятельности студентов получают все необходимые разъяснения цели действия, им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как его выполнять);

- внешняя материальная деятельность с опорой на объекты изучения (студент выполняет действия пока еще во внешней, материальной развернутой форме. Это позволяет ученикам усвоить содержанием действия, состав его операций, правила выполнения; обучающийся в это время может проконтролировать выполнение каждой входящей в действие операции);

- громкоречевые действия (все элементы действия представлены в форме внешней речи, либо устной, либо письменной, действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно не автоматизировано);

- выполнение действий в речи про себя (при этом происходит дальнейшее обобщение и свертывание действий)

- умственные действия (на этом этапе действие становится максимально сокращенным автоматизированным).

На последнем этапе студент уже сам и выполняет и контролирует действие. Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий указывает основу управления учением при дедуктивном формировании исходных (главным образом теоретических) понятий того или иного предмета. Существенно важным для выявления принципов управления является описание трех возможных типов учения (П.Я.Гальперин): первый тип-когда дается материал и не дается способ действия с ним; второй тип – когда способ действия дается готовым и преподаватель жестко регламентирует исполнение его студентом, и, наконец, третий тип – когда студент самостоятельно к выполняет основные принципы работы с тем или другим материалом [5].

Одним из главных средств преподавателя, с помощью которого он может осуществлять управление самостоятельной работой студентов, это комплекс программ обучающих систем-заданий (КОПСЗ), которые направляют все познавательные действия студентов. В этих программах изложены планы работы, цели изучения, объяснения, комментарии, описания и алгоритмы общих подходов, предписания к деятельности, примеры типовых решений, задания для самостоятельной работы, ответы и ориентировки для самоконтроля и др. Другими словами, в этих КОПСЗ по каждой теме курса РМСИ даются все элементы для

вовлечения каждого студента в активную, самостоятельную познавательную деятельность с заранее запланированным и постепенно открывающимся студенту результатом. Психологической опорой в конструировании этих КОПСЗ является организация учебной деятельности сначала по уяснению и овладению студентами методов репродуцирования решений по типовым образцам, затем организация деятельности по поиску новых путей для достижения заранее неизвестного результата, и наконец, по приобретению опыта творческой деятельности при решении новых задач на базе владения знаниями и методами деятельности, составляющими содержание курса РМСИ. (Резание материалов, станки и инструменты)

Для совершенствования управления СПД студентов, преподавателю необходимо глубже изучить характер положительных и отрицательных факторов. В связи с этим, далее следует рассмотреть некоторые аспекты, влияющие на эффективность руководства СПД студентов, в процессе изучения курса РМСИ. [6]

В настоящее время существует несколько точек зрения о сущности эффективности руководства в обучении. Одни исследователи считают, что роль эффективности руководства в системе дидактических отношений ограничивается характеристикой самой результативности в обучении, что к результативности в обучении сводится и сущность эффективности. Другие считают, что эффективность управления нужно понимать как единство процесса и результата обучения, а не только как конечный результат. Однако, именно в процессе обучения закладываются возможности его эффективности.

Между тем, само по себе наличие высококачественного методического обеспечения еще не достаточно для того, чтобы студенты успешно овладевали учебным материалом, так как опыт познавательной деятельности, уровень внимания, а также чувство ответственности у многих обучающихся развиты в недостаточной степени.

Основным методом преподавателя может быть метод вовлечения студента в совместную работу на базе показа преподавателем рациональных и эффективных приемов работы по предписаниям и инструкциям КОПСЗ, а также метод вовлечения в виды деятельности, не предусмотренные пособиями, но более понятные и приемлемые для данного студента. Необходимым средством, помогающим преподавателю управлять работой студентов на занятиях, могут служить дополнительные плакаты-инструкции с правилами и примерами рациональной работы студентов с текстами пособий. Подобные плакаты своим воздействием на сознание студентов способствуют созданию рациональной, самостоятельной познавательной деятельности студента, который

наряду со специальными знаниями и умениями должен включаться в цели курса РМСИ.

Корректирующая деятельность преподавателя по непосредственному руководству самостоятельной познавательной деятельностью студента должна быть направлена на то, чтобы каждый студент самостоятельно и осознанно стремился к восприятию, осмыслению и овладению учебным материалом (в процессе изучения курса РМСИ) до уровня умения его применять в своей будущей профессиональной деятельности.

Надо сказать, что сущность эффективности управления как дидактической категории коренится в системе дидактических отношений между преподавателем и студентами, а также в объективных целях развития организации СРС как системы.

Это, в свою очередь позволяет иначе рассматривать самостоятельную учебную деятельность, так как обучение в данном случае будет характеризоваться наибольшей полнотой (уровень проблемности в обучении будет наивысшим).

Отсюда вывод – сущностная сторона активизации самостоятельной деятельности связана с проявлением различных форм дидактических отношений между преподавателем и студентом. Кроме того, уровни проблемности – не что иное как различные формы проявления дидактических отношений в их развитии.

Соответствующий уровень проблемности как специфическая дидактическая форма, в которой выступают результаты обучения и затраты времени, придает развитию дидактических отношений качественную определенность. Иными словами, форма дидактических отношений выражает процессуальную сторону обучения в развитии дидактических отношений. В учении она соотносится с самостоятельной деятельностью обучаемого и развивается в основном в двух направлениях: воспроизведения и творчества. При той или иной форме самостоятельной деятель-

ности студент активен, однако максимально возможная самостоятельность обучаемого проявляется во втором случае. Причина этого кроется в том, что уровень воспроизведения без перехода на следующий уровень (творчество) не дает полноценных знаний, ибо знания не усваиваются в их существенных связях, в их соотношениях с другими элементами знаний.

Из этого следует, что уровень проблемности в обучении обуславливает сам факт того, выступают ли результаты обучения в форме продукта самостоятельной деятельности на уровне воспроизведения или на уровне творчества. Отсюда можно сделать вывод, что взаимосвязь эффективности руководства с активизацией СПДС проявляется в самых общих чертах, на фоне разной активности и самостоятельности студента в учении.

Таким образом, сущность эффективности руководства СПДС состоит в том, что это не просто уровни активизации, но и уровни проблемности в обучении. В них процессуальная сторона в самостоятельной деятельности предстает в зависимости от готовности студента к учению то как воспроизводящая, то как творческая учебная деятельность.

Литература:

1. Александрова Т.К. Активизация учебной деятельности учащихся в процессе выполнения межпредметных комплексных заданий. Сб. ст.Л. – 1981. с.156
2. Шалавина Т.И. Формирование познавательной самостоятельности в условиях сочетания проблемного объяснительно-иллюстративного обучения. –М., 1984. – с. 203.
3. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебной деятельности в учебном процессе.-М: просвещение 1986, - 144 с.
4. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. –С. – Петербург: ЛГУ, 1980. – с. 160.
5. Ястребова Е.Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1984. – с. 24.