

В.В.Агеев, профессор Казахской Академии
труда и социальных отношений,
кандидат психологических наук

ЛОГИКА РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема самостоятельной деятельности (самодеятельности) имеет давнюю историю. Например, о важности самостоятельной работы в познании окружающей нас действительности писал в своё время известный немецкий педагог Адольф Дистерверг: « ... развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение Поэтому самодеятельность – средство и одновременно результат образования ... » [1, с.155].

Анализ этимологии слова показывает, что «самостоятельность» может быть определена как «самость», «независимость». « ... самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение ... » [2, с.586].

Анализ литературы показывает, что проблема самостоятельности личности издавна привлекала внимание философов и психологов. В философской литературе самостоятельность рассматриваются в связи с проблемой свободы и самодвижения. С этой точки зрения, человек имеет внутренний источник существования, является причиной самого себя. Поэтому самостоятельность здесь выступает как такая базовая способность человека, которая даёт ему возможность действовать вопреки внешним условиям, вопреки противодействующим внешним причинам. С этой точки зрения, самостоятельный человек – это человек, способный сам генерировать цели собственной жизнедеятельности и на практике осуществлять их [3, с.321].

В психологической литературе самостоятельность рассматривается, с одной стороны, как волевая черта личности. Как правило, под самостоятельностью понимается « ... способность осуществлять какую-либо деятельность без посторонней помощи. Она проявляется в самостоятельном принятии решений, осуществлении намеченного (достижение цели), самоконтроле, во взятии на себя ответственности за дела и поступки ... » [4, с.162]. В этом случае, самостоятельность понимается как устойчивое, независимое от той ли иной деятельности качество личности.

С другой стороны, проявление самостоятельности связано с деятельностью или готовностью к ней. То есть, самостоятельность рассматривается как способ организации человеком своих действий, своей деятельности.

Психологические подходы к самостоятельности получили свое развитие в работах отечественных психологов (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. и др.). В своих трудах они рассматривали самостоятельность в русле кардинальных проблем психологической науки: проблем личности, активности, деятельности. Авторы подчеркивали, что социальная ценность самостоятельности как качества личности определяется ее направленностью и уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений.

В этом смысле можно отметить, что взгляд Л.С.Выготского на культурное развитие как на процесс «овладения собственным поведением» может быть интерпретирован с точки зрения деятельностного подхода как формирование самостоятельности за счет «овладения собственной деятельностью» [5].

Самостоятельность, как отмечал С.Л.Рубинштейн, это не простая сумма знаний, умений и навыков личности, позволяющих ей своими силами вести очередные дела, а общественное проявление личности, характеризующее ее тип отношения к труду, людям и обществу. Самостоятельность детерминирована реальным бытием человека. Для раскрытия детерминированности самостоятельности личности большое значение имеет стержневое положение теории С.Л.Рубинштейна, состоящее в том, что в объяснении психических явлений надо исходить из реального бытия человека и его взаимоотношений с внешним миром.

С.Л.Рубинштейн считал, что все психические явления в их взаимосвязи принадлежат конкретному, живому, действующему человеку. Все они являются зависимыми и производными от природного и общественного бытия человека и закономерностей, его определяющих [6]. Поэтому «... единственной задачей обучения является не сообщение ребёнку определённых знаний, а лишь развитие у него определённых способностей [к самостоятельности. – В.А.]: не важно, какой материал сообщить ребёнку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т.д. ...» [6, с.498]

Необходимо отметить, что феномен самостоятельности в литературе часто не конкретизируется. С одной стороны, практически все исследователи, изучающие особенности развития детей, подчеркивают огромную роль самостоятельности в развитии личности в целом, с другой стороны, во многих случаях они не дают ни содержательной, ни семантической характеристики этому понятию.

Известно, что становление самостоятельности происходит сначала при построении, организации самим человеком своей деятельности, и только позднее можно говорить о самостоятельности как о таком качестве личности, проявление которого уже не зависит от вида конкретной деятельности.

Рассматривая самостоятельность как интегративное свойство личности, современные исследователи подчеркивают, что её системная роль выражается в объединении других личностных качеств общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы деятельности без посторонней помощи.

Рассматривая самостоятельность с двух сторон – как самостоятельную деятельность и как особое качество личности, можно предположить, что общая

логика становления самостоятельности состоит в движении от практической деятельности – к способности. В свою очередь, можно утверждать, что самостоятельность есть свойство личности, которое проявляется в стремлении к независимым, активным, созидательным действиям и поступкам и поддерживается соответствующими умениями и навыками. Стремление к самостоятельности является объективной необходимостью и естественной потребностью человека.

В связи с этим, мы считаем, что проблема развития учебной самостоятельности является одной из актуальных проблем современного образования. К сожалению, на сегодняшний день, вопрос о том, как происходит становление самостоятельности на различных этапах онтогенеза остается открытым.

Известно, что предпосылки самостоятельности закладываются приблизительно на втором-третьем годах жизни, когда ребенок начинает относительно свободно передвигаться на небольших пространствах и уже может в какой-то мере самостоятельно удовлетворять некоторые из своих потребностей. Кроме того, он начинает добиваться удовлетворения своих потребностей внутри семьи и других социальных групп, например, внутри игровой группы, т.е. приобщаться к социальным отношениям: « ... к началу дошкольного возраста – к трем годам, а иногда и раньше – проявляется, в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, у одних больше, у других менее выраженное стремление к самостоятельности ... » [6, с.608].

Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре, в труде, в познании, в общении. В качестве показателей самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи других людей, умение сформулировать цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. А также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Можно говорить о том, что самостоятельность дошкольника, понимаемая как стремление и способность ребенка настойчиво решать задачи своей деятельности, относительно независимые от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором готовности к школьному обучению.

К концу старшего дошкольного возраста инициатива и самостоятельность проявляются значительно дифференцированнее и разнообразнее. У детей в этом возрасте самостоятельность обнаруживается в замыслах и в развертывании сюжетов сложных коллективных игр, в умении самостоятельно выполнить трудное и ответственное дело, порученное группе. Возрастающая самостоятельность детей сказывается в их умении оценивать работу и поведение других ребят.

Отличительной особенностью самостоятельности детей старшего дошкольного возраста является ее организованность. Инициатива ребят направляется уже на то, чтобы действовать по-своему. Т.е. вопреки требованиям взрослых. Дети старшего дошкольного возраста могут и умеют направлять свою инициа-

тиву на то, чтобы лучше и быстрее выполнять порученное им или задуманное ими дело, в соответствии с требованиями старших: «... у детей старшего дошкольного возраста слова «надо», «можно», «нельзя» становятся основой и для саморегуляции, когда мысленно произносятся самим ребенком. Это – первое самостоятельное проявление ребенком силы воли...» [4, с.170].

С переходом к школьному обучению изменяется природа самостоятельности, трансформируется её структура и проявления. В младшем школьном возрасте самостоятельность выражается, прежде всего, в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и находить подход к их решению. Она проявляется, например, в умении по-своему подойти к анализу сложных учебных задач и выполнению их без посторонней помощи. Самостоятельность школьника характеризуется известной критичностью ума, способностью высказывать свою собственную точку зрения, независимую от суждения других [7].

Внешними признаками самостоятельности учащихся являются планирование ими своей деятельности, выполнение заданий без непосредственного участия педагога, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют усилия учащихся, направленные на достижение цели без посторонней помощи [7].

У учащихся младшего школьного возраста самостоятельность, в первую очередь, проявляется в подражательной, воспроизводящей деятельности. Однако, как считает Е.П.Ильин, их самостоятельность «... проистекает чаще всего от импульсивности вследствие возникающих у них эмоций и желаний, а не в результате критического осмысления ситуации и своей роли в ней ...» [4, с.170].

Исследование возрастных возможностей и условий становления самостоятельности младших школьников проводилось непосредственно Г.А.Цукерман и под ее руководством. В этих исследованиях учебная самостоятельность рассматривается как проявление более общей человеческой способности – способности к саморазвитию («умению учиться»), психическим механизмом которой является рефлексия: «... рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Но, утверждая, что рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, мы ни в коем случае не отождествляем эти две человеческие способности. Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного самоизменения. А в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. Однако, пересечены, связаны понятия «рефлексия» и «умение учиться» через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного ...» [8].

Г.А.Цукерман определила состав умения учиться, в который входят два вида действий: рефлексивные и продуктивные. Рефлексивные действия опреде-

ляются как необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для её решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? Поскольку отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается определяющей рефлексией – центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников, то главным условием формирования умения учиться у младших школьников является целенаправленное, систематическое формирование учебной деятельности.

Продуктивные действия, как показывает Г.А.Цукерман, необходимы для ответа на второй вопрос самообучения: как присвоить недостающие знания? Здесь особо выделяется фигура учителя, который является не просто хранителем знаний, умений, способностей, но организует процесс их передачи учащемуся и процесс их присвоения учащимися [9] [5].

Определяя возрастные возможности развития учебной самостоятельности младшего школьника, многие авторы подчеркивают, что она существует и обнаруживает себя лишь на уровне совместного действия класса под руководством взрослого (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман) [9]. Именно в совместной деятельности возникает психологическая основа учебной самостоятельности – рефлексия, понимаемая как способность анализировать возможности индивидуального действия в совместном: « ... дети не только могут реализовать заданный взрослым способ совместной деятельности, но могут при определенном участии и помощи взрослого перестроить его. Это требует от детей анализа средств и способов будущей деятельности, а главное – анализа самих возможностей выполнять собственное действие в совместном действии. В этих ситуациях меняется способ взаимодействия детей между собой и со взрослым, изменяются активность детей, функции учителя, формируются навыки совместного планирования и моделирования деятельности. Именно в этой форме возникает содержательная связь между способом совместного действия и поиском решения задачи ... ». [10].

У подростков самостоятельные поступки и действия совершаются для того, чтобы подчеркнуть своё право на самостоятельность. При этом, они проявляют позицию максимализма в самостоятельности. Стремятся утвердить свою самостоятельность даже более, чем это реально возможно: « ... старшеклассники уже могут проявлять достаточно высокую настойчивость в достижении поставленной ими цели ... » [4, с.174].

Причем, в случае предоставления подростку самостоятельности, он всё равно не бывает этим удовлетворен: « ... у старших школьников мотивом проявления самостоятельности служит стремление испытать себя, проверить свои возможности. Это стремление имеется уже у подростков, которые хотят быть похожими на взрослых и поэтому испытывают себя во «взрослых» делах. Отсюда их стремление к самостоятельному выполнению заданий будет проявляться в большей мере, если, с их точки зрения, это задание престижно для взрослых ... » [4, с.162].

В научных исследованиях, посвященных проблемам самостоятельности и самостоятельной работы применительно к высшей школе, данные понятия интерпретируются по-разному и имеют различное психологическое содержание.

Так, понятие «самостоятельная работа», с одной стороны, трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач [11]. А с другой стороны, как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г.Молибог).

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности по выработке умений и навыков рационального приобретения полезной информации (Б.Г.Иоганзен). Самостоятельная работа понимается рядом авторов также как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В.Граф, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис): «... целью педагогического процесса является формирование личности, выработка таких мировоззренческих позиций, установок в отношении обучения и профессии, активности, самостоятельности, инициативности, которые обеспечат способность и готовность выпускника вуза к высоким достижениям Под самостоятельностью учения в высшей школе, с психологической точки зрения, понимается достижение личностью такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, который обеспечивает развитие черт характера и убеждений, а также поведения ... » [12, с.23].

Иногда самостоятельность понимается как одна из рядоположенных другим формам обучения: «... главным показателем достижения этой цели служит самостоятельность. Самостоятельное учение с дидактической точки зрения является одной из форм обучения ... » [13, с.16]. Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И.Зиновьев) [14].

Как видно из приведенных выше определений и интерпретаций, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов [14].

Самостоятельная работа студентов высшей школы является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Основным принципом организации самостоятельной работы является комплексный подход, направленный на формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности студента в аудитории, при внеаудиторных контактах с преподавателем, при домашней подготовке [15].

Для качественной самостоятельной работы весьма актуальными являются индивидуальные занятия с преподавателем как обязательный вид самостоятельной работы. При этом студент, по мере необходимости, имеет возможность получать у преподавателя необходимую индивидуальную консультацию по изучаемому им самостоятельно учебному материалу. А преподаватель, в свою очередь, может пригласить на собеседование любого студента с тем, чтобы

проверить, насколько успешно справляется он с учебным заданием и оказать ему, если в этом появится необходимость, своевременную помощь. Такая форма индивидуальной работы со студентами позитивна и востребована студенческой аудиторией.

Самостоятельная подготовка способствует формированию высокой культуры умственного труда, приобретению приемов и навыков самостоятельной работы, умений разумно расходовать и распределять свое время, накапливать и усваивать необходимую для успешного обучения и профессионального становления информацию. Она развивает у студентов такие качества, как организованность, дисциплинированность, инициативность, волю. Вырабатывает мыслительные умения и операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.), учит самостоятельному мышлению, позволяет сформировать свой собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам студента [16].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа студента высшей школы часто рассматривается как форма активности, обеспечивающая возможность ускорения естественного перехода выпускника вуза от учебно-познавательной к самостоятельной практической профессиональной деятельности.

Таким образом, несмотря на противоречивость в определении сроков формирования, многие исследователи практически единодушны в главном: самостоятельность – важнейшая характеристика личности, она не может возникнуть в отрыве от других личностных свойств (произвольности, воли, целеустремленности), без самостоятельности личность не становится полноценной.

Одним из главных является вопрос об этапах, логике и психических механизмах формирования самостоятельности в онтогенезе. Некоторые исследователи (например, Ильин Е.П.) считают, что развитие самостоятельности проходит следующий ряд этапов:

1. Самостоятельность проявляется лишь в исполнении того, что было запланировано только учителем (педагогом) или учителем совместно с учениками.
2. Самостоятельность проявляется не только в исполнении, но и самоконтроле.
3. Возможность самому планировать деятельность.
4. Творческая инициатива, т.е. самостоятельность в постановке цели, выборе путей ее достижения, в принятии на себя ответственности за осуществление намеченного [4, с.198].

К сожалению, примеры периодизаций, подобные приведённой выше, не могут нас удовлетворить, поскольку, во-первых, они описывают только отдельные этапы в онтогенезе самостоятельности, и, во-вторых, авторы, как правило, не обосновывают используемые ими критерии выделения периодов.

Мы считаем, что в качестве критерия конструирования периодизации развития самостоятельности следует принять периодизацию развития структуры учебно-познавательной деятельности. С этой точки зрения, рассмотрев учебно-познавательную деятельность как структуру процесса осуществления учебных мотивов, можно выделить следующие ее базовые компоненты [17] [18]:

1. Актуализация мотива учебно-познавательной деятельности.
2. Моделирование содержания знания, которое будет освоено в результате осуществления учебно-познавательной деятельности.
3. Планирование процесса учебно-познавательной деятельности (конструирование структуры связи учебных действий как структурных компонентов учебно-познавательной деятельности, т.е. конструирование способа осуществления учебно-познавательной деятельности).
4. Формулировка целей учебных действий.
5. Подбор (конструирование) средств соответствующих учебных действий.
6. Подбор (конструирование) способов осуществления учебных действий.
7. Практическое осуществление спланированного способа учебной деятельности («схемы» учебных действий)
8. Поэтапный контроль и итоговая оценка успешности осуществления каждого учебного действия и учебной деятельности в целом.

С точки зрения приведённой выше базовой структуры учебно-познавательной деятельности, развитие учебной самостоятельности есть последовательное, поэтапное освоение самостоятельности выполнения структуры учебно-исследовательской деятельности в результате расширения её целостности за счёт включения в неё одного за другим учебных действий как её компонентов.

Но при практическом осуществлении такого подхода возникает несколько нерешённых на сегодняшний день проблем. А именно, каким образом формировать мотивацию необходимости действовать самостоятельно; каковы психологические средства формирования самостоятельности; в какой логике следует осваивать самостоятельное выполнение целостной деятельности; как формировать исходно целостную самостоятельность, а не «собирать» её из отработываемых в отдельности компонентов; в каких формах целостная самостоятельность будет наиболее эффективно сформирована; на основании каких психических механизмов целостная самостоятельность может быть сформирована и пр.

В связи с этим, предметом нашей статьи является попытка сконструировать некую внутреннюю логику развития самостоятельности в онтогенезе. Конструирование такой логики, на наш взгляд, следует основывать на понятии учебно-исследовательской деятельности и её психологического содержания.

Под учебно-исследовательской деятельностью мы будем понимать продуктивное отношение учащегося к своей учебно-познавательной деятельности как конституирующее процесс саморазвития. В этом смысле учебно-исследовательскую деятельность следует понимать как способность создавать собственную учебно-познавательную деятельность, достраивая ее в новых проблемных ситуациях новыми компонентами. Психологическим средством такого самостроительства является обозначаемый в процессе познания предметный мир, превращаемый познающим человеком в знаково-символическую систему.

С точки зрения культурно-исторической психологии, учебно-исследовательская деятельность должна осуществляться в два этапа. На первом этапе учащийся присваивает культурное значение. Затем, используя присвоенное значение как психологическое средство, учащийся конструирует знак и делает его практическим средством своей индивидуальной самостоятельной деятельности.

Но для того, чтобы процесс присвоения осуществился, учащийся должен быть способным устанавливать, по крайней мере, два отношения: между объективным значением и культурным знаком, и между субъективным значением и индивидуальным знаком. Первое отношение можно интерпретировать как социальное сознание, а второе отношение можно интерпретировать как индивидуальное сознание.

В связи с этим, на самом деле, отношение присвоения есть не отношение передачи-приёма значений, как утверждается в культурно-исторической концепции, а есть процесс трансляции сознания в результате превращения его социальной формы в форму индивидуальную. Тем самым, психологическим содержанием учебно-исследовательской деятельности является отношение двух форм сознания. Но оно имеет место только тогда, когда эти формы являются формами одного и того же исторического типа сознания. Это значит, что учебно-исследовательская деятельность как отношение присвоения может осуществиться только тогда, когда у учащегося *argiori* уже имеет место индивидуальное сознание того же исторического типа, что и опредмеченное в культуре социальное сознание.

Этот вывод объясняет много проблемных моментов в образовательной практике. В частности, проблема неуспевающих учащихся, которая никак не может решиться ни в каких сверх-инновационных технологиях, объясняется просто. Неуспевающий – это учащийся, который вынужден строить отношение индивидуальной и социальной форм сознания, имея в активе индивидуальное сознание, не соответствующее по историческому типу социальному, выступающему в качестве образца присвоения.

Таким образом, базовый механизм учебной деятельности – подражание, есть не что иное, как способность учащегося воспроизводить тот же тип социального сознания, который у него уже имеется в наличии в индивидуальной форме.

Этот вывод может быть проиллюстрирован текстами Л.С.Выготского, где он, анализируя механизм подражания, вынужден прийти к выводу, что подражание возможно только тогда, когда подражающему учащемуся уже известно значение присваиваемого культурного образца [19, с.248] [20, с.132, с.133]. Сюда же можно отнести и широко известное положение Л.С.Выготского о том, что ребёнок в процессе онтогенеза не создаёт значения, а присваивает их из культуры [21, с.28, с.29].

Всё это свидетельствует лишь об одном: имеющийся у ребёнка актуальный исторический тип сознания полностью определяет возможности и пределы присвоения. Но за счет чего и каким образом изменяется тип индивидуального

сознания в онтогенезе – на этот вопрос ответа в мировой психологической литературе пока что нет.

Не берясь пока отвечать на вопрос об онтогенезе сознания, попробуем в рамках традиционного отношения присвоения рассмотреть вопрос о возможной онтогенетической логике формировании самостоятельности. На наш взгляд, она должна разворачиваться от конца деятельности – к её началу. Здесь имеется в виду следующее. Начало деятельности есть цель, конец деятельности есть результат, адекватный цели.

Первый шаг логики «от конца – к началу» есть этап формирования действия самостоятельной оценка соответствия конечного результата деятельности – её исходной цели. Самостоятельная оценка возможна только на основании самостоятельно сформулированных критериев оценивания. Уже первый шаг логики «из начала – в конец» свидетельствует о том, что идёт процесс формирования самостоятельного индивидуального сознания. Именно формирование, а не развитие, поскольку ребёнок принимает только те критерии, к которым он внутренне готов, и не принимает иных. На этом шаге сознание имеет место как отношение конечной цели и конечного результата, а в качестве его средств выступают самостоятельно сформулированные критерии.

Второй шаг логики «от конца – к началу». К предыдущему этапу добавляется этап самостоятельно выполняемого практического действия. На этом этапе средства и способы практического действия учащиеся берут готовыми.

Третий шаг логики «от конца – к началу». К предыдущим двум действиям добавляется действие самостоятельного конструирования средств практического действия.

Четвёртый шаг логики «от конца – к началу». К предыдущим трём действиям добавляется действие самостоятельного конструирования способов практического действия. То есть, «схемы» последовательности и связанности практических задач, в которых осуществляется конечная цель.

Пятый шаг логики «от конца – в начало». К предыдущим четырём действиям добавляется действие самостоятельного конструирования способов учебной деятельности. То есть, «схемы» последовательности и связанности целей учебных действий, в которых воплощается мотив учебной деятельности.

Шестой шаг логики «от конца – в начало». К предыдущим пяти действиям добавляется действие самостоятельного конструирования мотива учебной деятельности. То есть, формы итогового знания, которое будет присвоено в результате выполнения целостной учебной деятельности.

Седьмой шаг логики «от конца – в начало». К предыдущим шести действиям добавляется действие самостоятельного формулирования проблемы. То есть, принятие самостоятельного решения о необходимости учебной деятельности.

В качестве базовой среды формирования самостоятельности выступает совместная учебно-исследовательская деятельность учащихся, которая организована таким образом, что её продукты и результаты являются общими для всех участников совместной учебно-исследовательской деятельности и могут быть получены только совместно, но никак не индивидуально.

Психическим механизмом формирования индивидуальной и совместной самостоятельности является деятельность рефлексии (совместной и индивидуальной), детерминантой которой выступает одна результирующая оценка для всех индивидуальных деятельностей всех участников совместной учебной деятельности.

В качестве мотивов учебно-исследовательской деятельности выступают объективные значения, а в качестве целей – субъективные значения.

Основные шаги онтогенеза самостоятельности.

Первый шаг логики (до 1 года). Действие самостоятельной оценки соответствия отдельных конечных результатов – исходным намерениям. Самостоятельная оценка строится на основании самостоятельно (ощущаемых) выбираемых эталонов оценивания.

Второй шаг логики (до 3 лет). Самостоятельно выполняемые отдельные практические действия.

Третий шаг логики (3-5). Действие самостоятельного выбора (конструирования) средств отдельных практических действий.

Четвёртый шаг логики (5-7). Действие самостоятельного выбора (конструирования) способов отдельных практических действий, т.е. «схемы» последовательности и связанности практических задач, в которых осуществляется конечная цель.

Пятый шаг логики (старший школьник). Действие самостоятельного выбора (конструирования) способов учебной деятельности, т.е. «схемы» последовательности и связанности целей учебных действий, в которых воплощается мотив учебной деятельности.

Шестой шаг логики (студент). Действие самостоятельного конструирования мотивов учебной деятельности, т.е. формы итогового знания, которое будет присвоено (найдено; сформулировано; получено) в результате выполнения целостной учебной деятельности.

Седьмой шаг логики (специалист-исследователь). Действие самостоятельного формулирования проблемы, т.е. принятие самостоятельного решения о необходимости учебной деятельности.

Шестой и седьмой шаги логики осуществляются в следующих этапах.

1 курс. Способность самостоятельно собрать имеющиеся в интересующей области знания (Способность найти необходимую литературу, сделать анализ и оформить в текст с оформленным списком литературы).

2 курс. Способность сделать сравнительный теоретический анализ имеющихся в интересующей области концепций и самостоятельно практически воспроизвести известную схему исследования.

3 курс. Способность сделать сравнительный методологический анализ имеющихся в интересующей области концепций и оценить их практическую значимость. Самостоятельно разработать схему (способ) исследования в рамках различных имеющихся концепций и практически его осуществить.

4 курс. Способность дать оценку перспективности методологических парадигм. Самостоятельно разработать исследовательскую методику в рамках выбранной парадигмы и практически её осуществить.

Магистр. Способность разработать несколько исследовательских методик в рамках разных парадигм и практически провести полипарадигмальное исследование.

PhD. Способность формулировать новые проблемы и новые парадигмы + проектировать и практически осуществлять новый тип исследований.

Но предложенный в статье подход формирования самостоятельности, на самом деле, является лишь полумерой. Специалистам давно известно, что формируемые на основе присвоения (интериоризации) любые психические способности являются воспроизводящими, воссоздающими. Это значит, что в новой проблемной ситуации, когда прежние способности не срабатывают и возникает необходимость в способностях нового качества (типа), концепции присвоения могут предложить только новый образец для присвоения.

Это значит, что классические концепции присвоения не способны решить проблему самостоятельности, понимаемой как способность человека самостоятельно преодолевать свои внешние и внутренние пределы, способного самостоятельно трансцендировать любые свои пределы [22].

Таким образом, если мы хотим формировать самостоятельного, инициативного и предприимчивого современного человека, способного к самодвижению, к саморазвитию, мы должны понимать, что это можно сделать только тогда, когда,

во-первых, в проектировании образовательной системы мы будем ориентироваться на онтогенетическую логику формирования самостоятельности, которое начинается уже с первых месяцев жизни;

во-вторых, задачам формирования самостоятельности должна быть подчинена вся образовательная политика государства;

в-третьих, сама система образования должна быть построена как единое историческое пространство, на каждом новом шаге своего усложнения ставящая качественно новые задачи перед самостоятельностью учащихся; в-четвёртых, для разработки образовательных технологий формирования (развития) самостоятельности должны быть созданы новые психические механизмы.

Это необходимо потому, что на сегодняшний день уже ясно, что обращаться к механизму интериоризации и процессу присвоения – это значит не понимать существа современных образовательных проблем и не видеть, что в рамках и культурно-исторической (объектно-деятельностной), и социально-рефлекторной (субъектно-деятельностной) парадигм задача формирования самостоятельности как способности к саморазвитию не решается.

В наше время уже пора признать неспособность деятельностных концепций решать современные проблемы образования. Поэтому необходимы новые, свежие, современные идеи и концепции. И чем раньше, тем лучше.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты. Сборник материалов международной научно-методической конференции / под ред. А.А.Баранова и Г.С.Трофимовой. Ижевск, 2004. – 268 с.
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 800 с.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. Издание четвёртое. М.: Издательство политической литературы, 1981. – 445 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб, 2000. – 288 с.
5. Ивошина Т. Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков / Автореферат дисс. на соискание уч. степени докт. пс. наук., М., 2006.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 2001. – 720 с.
7. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». Красноярск, 2003.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. – Вопросы психологии, 1992, № 3., с.14-19.
9. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2002.
10. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. – Вопросы психологии, 1998, № 5, с. 49-59.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.
12. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., МГУ, 1989. – 240 с.
13. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. – М., 1981.
14. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978.
15. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова; Под ред. Т.И.Шамовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
16. Филиппов В.М. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений // Высшее образование. 2003. № 2.
17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. – 544 с.
18. Агеев В.В. Психология неадаптивного образования. Алматы, 2005. – 420 с.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
20. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

21. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.6. Научное наследство / Орудие и знак в развитии ребёнка. М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
22. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Самостоятельность является целью современного образования. Но классическое образование не способно воспитывать самостоятельность. Задачу формирования самостоятельности решит инновационное образование.

ТҮЙІН

Қазіргі білім беру жүйесінің негізгі мақсаты өздігінен жеке жұмыс істей алуға баулу болып табылуда. Бірақ классикалық білім беру өздігінен жеке жұмыс істеуге тәрбиелей алмайды. Өздігінен жеке жұмыс істеуге қалыптастыру міндеттерін инновациялық білім беру жүйесі арқылы іске асыра алады.

ABSTRACT

Independence is the purpose of modern formation. But the classical education is not capable to bring up independence. The problem of formation of independence will be solved by innovative education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

1. Агеев Валентин Васильевич.
2. Жетысу-2, 53-16 (а/я 25), Алматы 050063.
3. 226 85 95 (д) 705 831 5474
4. ageyev@mail.ru