

## ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ПРАКТИКУ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Шпак О.В., Гурина И.А.

*ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», г. Черкесск (Россия), (369000, Карачаево-Черкесская республика, г. Черкесск, ул. Ставропольская, 36), e-mail: gurin@kchgta.ru*

Материалы статьи связаны с одной из важных междисциплинарных проблем – обобщением и систематизацией истоков и подходов к развитию самостоятельности обучающихся. Авторами предпринята попытка анализа сформировавшихся в отечественной психологии концепций, связанных с пониманием процесса усвоения знаний и развитием самостоятельности обучающихся. Рассмотрено влияние теорий и учений Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. классиков психологии в приложении к практическим вопросам обучения. Показано, что психологические теории учения и усвоения лежат в основе проблемного обучения, системы развивающего обучения, программированного обучения, авторских методик педагогов-новаторов, личностно-ориентированного обучения. Совершенствование процесса познания в направлении самостоятельного поиска и открытия новых знаний является залогом их глубокого усвоения, а также развития самостоятельности личности.

Ключевые слова: проблема развития самостоятельности, теории и учения отечественных психологов, развитие личности в образовательном процессе

## INFLUENCE OF CONCEPTS OF DOMESTIC PSYCHOLOGY ON PRACTICE OF DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF THE TRAINED

Shpak O.V., Gurina I.A.

*North Caucasian state humanitarian and technological academy, 369001. Russia, Karachay-Cherkess Republic, Cherkessk, Stavropolskaya St., 36, e-mail: gurin2000@mail.ru*

Materials articles associated with one of the most important cross-cutting issues - generalization and systematization of sources and approaches to the development of autonomy of students. Authors made an attempt of the analysis of the concepts created in domestic psychology connected with understanding of process of assimilation of knowledge and development of independence of the being trained. Influence of theories and L.S. Vygotsky, P. Ya. Galperin, V. V. Davydov, A.N. Leontyev, S. L. Rubenstein, D.B. Elkonin's doctrines, etc. classics of psychology in the annex to practical questions of training is considered. It is shown that psychological theories of the doctrine and assimilation are cornerstone of problem training, system of the developing training, the programmed training, author's techniques of teachers innovators, personal the focused training. Improvement of process of knowledge of the direction of independent search and discovery of new knowledge is pledge of their deep assimilation, and also development of independence of the personality

Keywords: problem of development of independence, the theory and the doctrine of domestic psychologists, development of the personality in educational process

Немало ценных идей, детерминирующих развитие самостоятельности как качества личности обучающихся, позволяет увидеть анализ работ классиков отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Взгляды психологов, объединенные признанием, что знания должны получиться в результате психической активности самого учащегося, определяют ряд концепций психологии, связанных с пониманием процесса усвоения знаний.

«Знание не сообщается как бы переливанием из одного сосуда в другой, учиться – значит самому у себя находить, овладевать своим собственным познанием» – эти слова Платона являются философским основанием ключевого гуманистического принципа С.Л.

Рубинштейна о том, что школа призвана развивать у учащихся самостоятельность и инициативу. Выступая против пассивного восприятия готовых результатов и копирования образцов, ученый считал, что образовательный процесс должен строиться на основе творческой самостоятельности субъекта: «человек подлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [7, с. 34]. Процесс усвоения знаний, в котором делался «крен в сторону научения, развитию мышления не уделялось достаточного внимания» [7, с. 12], С.Л. Рубинштейн считал неверным на основании того, что совершенно игнорируется самостоятельная мыслительная работа, детерминирующая усвоение нового. В ходе экспериментальных исследований ученым и его школой (К.А. Абульханова–Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, И.М. Жукова, А.М. Матюшкин и др.) было выявлено, что основная функция мышления заключается в раскрытии ранее неизвестного.

В решении проблемы развития самостоятельности обучающихся важная роль отводится созданию ряда внешних условий: целенаправленной организации взаимодействия в системах «учитель–ученик» и «ученик–ученик»; сотрудничеству с позиции координации, а не информирования и контроля; предоставлению свободы в выборе целеполагания и др. Однако наличие внешних условий не может выступать гарантом самостоятельности познавательной деятельности. Для этого необходима внутренняя готовность и потребность к самостоятельности, т.е. обеспечение ее субъективной стороны – освоение структуры деятельности, рефлексия имеющегося опыта, самоконтроль и т.д. Следующую формулу С.Л. Рубинштейна – внешние условия действуют через посредство внутренних условий, образуя с ними единое целое – можно рассматривать как механизм становления познавательной самостоятельности.

Основные положения теории мышления С.Л. Рубинштейна: признание мышления как продуктивного процесса, который составляет непрерывное взаимодействие человека с объектом познания; положение о детерминированности психического развития человека, открывающее путь к управлению процессом мышления; обязательность мыслительной активности обучаемого в познании нового; определение проблемной ситуации начальным моментом творческого мышления – связываются с теорией проблемного обучения (М.И. Махмутов), которое «дало возможность дидактике перевести внимание практиков с развития репродуктивного мышления учащихся на развитие в обучении их продуктивного и творческого мышления» [6, с. 30].

В связи с изучением общих закономерностей развития ребенка рассматривал вопрос самостоятельности Л.С. Выготский, по словам которого «не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими» [1, т.1, с. 360]. Анализируя принципиальную для психологии проблему соотношения обучения и

умственного развития, ученый связывал степень самостоятельности ребенка и содержания обучения, а также считал, что «обучение было бы совершенно не нужно, ... если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового» [1, т. 2, с. 252]. Введенное в науку понятие «зоны ближайшего развития» тесно связано с формированием познавательной самостоятельности и совпадает с переходом от того, что ученик умеет делать сам, к тому, что он умеет делать с помощью вопросов и примеров. И далее, ту учебную деятельность, которую сегодня учащийся делает с помощью взрослого человека, завтра, используя накопившийся опыт, он осуществит самостоятельно. По справедливому заключению Л.С. Выготского, «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития» [1, т. 2, с. 247].

Кроме того, Л.С. Выготский выделил понятие «самостоятельность по внешнему виду», под которой понимал внешнюю сторону данного феномена, т.е. такие самостоятельные действия, как, например, самостоятельное выполнение домашних заданий после показанного в классе образца и т.п. Но такая самостоятельность носит скрытый характер, поскольку самостоятельное впоследствии действие возникает сначала как разделенное со взрослым человеком. «Если Л.С. Выготский специально выделил самостоятельную работу по образцу («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что он придавал определенное значение и «внутренней», подлинной самостоятельности» [2, с. 37]. Подлинная, иными словами, творческая самостоятельность, которая основывается на обобщении собственных мыслительных операций, а не на простом эмпирическом обобщении, предполагает свободу выбора и «право на ошибку», ведет к подлинному развитию.

Анализируя содержание понятия «зоны ближайшего развития», Ю.З. Гильбух вводит дополнительную характеристику – зона творческой самостоятельности: «способность к самостоятельному творческому экстраполированию усваиваемых в сотрудничестве с учителем знаний и умений, приобретает соответствующее значение и определение той зоны, в пределах которой возможно такое сотрудничество» [2, с. 39]. Указанную характеристику автор связывает со способностью ребенка «завтра... самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал» [2, с. 37].

Предложенное Л.С. Выготским понятие о зоне ближайшего развития, находящееся в контексте его общей концепции о взаимосвязи обучения и развития, идеи ученого о системе понятий как условия умственного развития и его новообразований в процессе обучения и т.д. вошли в основу теоретических концепций и практики развивающего обучения:

– теории общего развития (Л.В. Занков и др.), которая по заключению И.А. Зимней, представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. Основная идея дидактической системы Л.В. Занкова связывалась с общим психическим развитием школьников, успехи в котором детерминируют сознательное и прочное усвоение знаний. Процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий;

– теории учебной деятельности, разработанной психологами Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, чьи имена вошли в название одного из направлений обучения – «система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» – которое направлено на развитие самостоятельности суждений учащихся, инициативности в постановке новых задач. В основу образовательной системы положена теория учебной деятельности, изначально основанная на гипотезе Д.Б. Эльконина о том, что если в системе начального обучения помочь школьникам научиться выделять и фиксировать наиболее существенные условия решаемых задач, то в дальнейшем у них разовьется присущая одаренным детям способность к анализу своих собственных действий, т.е. психологический механизм способности учиться самостоятельно.

Идея В.В. Давыдова о том, что учебный предмет должен начинаться с открытия учениками его наиболее общих теоретических свойств, которые при встрече с новыми фактами конкретизируются, обогащая исходно общие понятия, внесла новизну в данную систему. Нижеследующий пример иллюстрирует сказанное [8]: традиционное изучение орфографии предполагает усвоение частных способов решения отдельных классов орфографических задач (выбор букв при написании орфограмм). В системе обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, напротив, ученики первоначально открывают само существование орфограмм и приучаются о каждом неизвестном им случае выбора буквы спрашивать у педагога–консультанта или самостоятельно находить ответ в словаре, справочнике, самоучителе.

Таким образом, ведущая роль в разработанной концепции принадлежит теоретическому мышлению, которое формируется путем особым образом организованной познавательной деятельности, а также специального построения учебного предмета с использованием содержательных обобщений.

Поскольку в основе этой системы лежит понятие «учебная деятельность», то правомерна её связь с психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева, выделившего самостоятельность, наряду с инициативностью, способностью к самосознанию и рефлексии в качестве психологических качеств субъекта полноценной деятельности. Очевидно, что

рассмотренное направление развивающего обучения основывается на положениях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

Содержательное развитие проблема самостоятельности получила в связи с понятием субъекта учебной деятельности и исследованиями учебного сотрудничества младших школьников (В.В. Давыдов, В.В. Слободчиков, А.К. Осницкий, Г.А. Цукерман и др.). Обзор отдельных исследований в русле деятельностного подхода показывает наличие в них общей логики – логики последовательного формирования субъекта индивидуальной деятельности. Суть данного подхода наиболее четко сформулирована В.В. Давыдовым: «Начальным и подлинным субъектом всех видов деятельности выступает коллективный субъект... Лишь включаясь в многообразные коллективные, совместные виды деятельности, индивид приобретает сознательную регуляцию своей индивидуальной деятельности... Но он становится её индивидуальным субъектом не в качестве пассивного подражателя взрослым, а в качестве пусть ведомого, но все же непосредственного участника деятельности коллективного субъекта, т.е. такого, который берет на себя реализацию какой-то её части и осуществляет своеобразные действия, направленные на её усвоение, на её самостоятельное в последующем выполнение» [3, с. 490].

Представляется закономерным, что именно учебная деятельность, в которой учащийся по определению занимает позицию ведомого, а значит несамостоятельного участника обучения, по-новому и с особой остротой высветила внутреннюю парадоксальность процесса становления субъектных качеств: как и с какого момента ученик действительно становится самостоятельным субъектом учебной деятельности, если эта деятельность долгие годы строится как совместная и совместно-распределенная между учителем и учениками?

Результат привел к уточнению понятия учебной самостоятельности, в рамках которого были разведены два несовпадающих её аспекта. Первый – самостоятельность как овладение содержанием, средствами и способами усваиваемых действий, т.е. самостоятельность в выполнении усвоенного под руководством и с помощью взрослого. Второй аспект – самостоятельность учащегося как инициативность в процессе сотрудничества с учителем (и соучениками) в построении учебных отношений, в осуществлении действий, которым он учится. В работах Г.А. Цукерман [8] приводятся примеры уроков рождения и развития детской инициативы и самостоятельности. Учебную деятельность, направленную на поиск новых способов решения учебных задач, умение учиться самостоятельно, без постоянной помощи учителя и побуждения автор характеризует как «поисковую самостоятельность».

Результаты исследований, выполненных под руководством В.В. Давыдова и В.В. Слободчикова, также показывают, что линия развития учебной деятельности, целенаправленно формируемой на протяжении всего процесса обучения, в начальных классах имеет форму коллективной деятельности учеников и учителя, а на следующих ступенях образования постепенно преобразуется в самостоятельную индивидуальную деятельность. В процессе учебной деятельности происходит изменение самого действующего субъекта – ученик постепенно превращается в обучающегося, изменяющего и совершенствующего самого себя, способного к рефлексии: «учебная деятельность имеет в себе творческое начало, поэтому в процессе систематического выполнения ее субъект приобретает и черты личности» [4, с. 10].

Таким образом, деятельностный подход в обучении обеспечивает развитие самостоятельности как свойства субъекта индивидуальной деятельности. Пониманию самостоятельности как субъектности оказывается внутренне близко, на наш взгляд, значение самостоятельности как компетентности, умелости, возрастающей по мере усвоения человеком различных по своему предметному содержанию видов деятельности.

Основные положения учения А.Н. Леонтьева, по словам которого «всякое обучение знаниям, например, обучение основам наук в школе, одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий» [5, с. 13], также получили свое развитие в исследованиях его соратника по деятельностной школе – П.Я. Гальперина. Общепсихологическая теория о планомерно–поэтапном формировании умственных действий, бесспорно, являясь важной среди психологических концепций, затрагивающих становление самостоятельности как основной характеристики действия, положена в основу программированного обучения, предполагающего индивидуализированное обучение с высокой степенью самостоятельности ученика (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.); нашла отражение в авторских методиках педагогов–новаторов, организующих учебный труд так, чтобы он развивал самостоятельность, творческие силы и способности обучающихся. Исследовательский анализ опыта С.Н. Лысенковой позволил заключить, что её организационно–методическая система обучения по сути своей является конкретизацией теории управления психическим развитием ребенка в процессе обучения, заложенной в трудах Л.С. Выготского и получившей дальнейшее развитие в исследованиях многих ведущих советских психологов.

Развитие личности в образовательном процессе неразрывно связано с личностно ориентированным обучением, концепция которого с позиций психологии представлена в работах И.С. Якиманской. Концепция основана на признании за учащимися права на самоопределение и самореализацию в познании через овладение способами учебной

деятельности. Ученик не становится субъектом учения, а изначально им является как носитель субъектного опыта [10]. Субъектный опыт приобретается вне учебного процесса, самостоятельно, а роль обучения заключается в создании условий для развития индивидуальных познавательных возможностей.

По концепции И.С. Якиманской, образовательный процесс должен строиться на основе познавательного опыта ученика как субъекта познания, его способностей и интересов, предоставляя ему возможность реализовать себя в процессе обучения, что предполагает необходимость научить его различным способам мышления и самостоятельной учебной деятельности. Именно это положение в данной концепции для развития самостоятельности обучающихся представляется особенно важным.

Таким образом, теоретическое обоснование проблемы развития самостоятельности на современном этапе соотносится с концепцией личностно-деятельностного подхода к обучению субъекта. Личностный компонент концепции, предполагающий специальную организацию учебной деятельности, связан с личностно-ориентированным обучением, методический аппарат которого преломляется через призму индивидуально-психологических особенностей личности конкретного обучающегося.

Заключая, подчеркнем, что объединяющим теоретическим источником большинства отечественных психолого-педагогических концепций последних десятилетий являются фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о развитии психики, понятийного мышления, речи, о взаимосвязи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, о «зоне ближайшего развития» и др.

Сформировавшиеся в отечественной психологии теории и концепции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.) получили свое развитие в приложении к практическим вопросам обучения, внесли неоценимый вклад в осмысление педагогической теории и образовательной практики. Так, по словам Д.Б. Эльконина, «психологическая теория учения и усвоения – ядро дидактической теории» [9, с. 78]. С другой стороны, в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова педагогика становится реальной инженерией по отношению к разрабатываемой психологической теории развития.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л.С. Собр. соч. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982–1984.

2. Гильбух, Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. - № 3. – С. 33–40.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
4. Давыдов, В.В. Учебная деятельность, состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. - № 6. – С. 5–13.
5. Леонтьев, А.Н. Обучение как проблема психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1957. - № 1. – С. 3–17.
6. Махмутов, М.И. Принцип проблемности в обучении / М.И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. - №5. – С. 30–36.
7. Рубинштейн, С.Л. Психологические воззрения И.М. Сеченова и советская психологическая наука / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1955. - № 5. – С. 26–37.
8. Цукерман, Г.А. У истоков учебной общности: микроанализ одного урока в первом классе / Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 2003. - №4.
9. Эльконин, Д.Б. Избр. психол. труды. / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.
10. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. - № 2. – С. 64–77.

**Рецензенты:**

Накохова Р.Р., д.псих.н., профессор, проректор по научно-инновационной деятельности РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования», г. Черкесск;

Китова Д.А., д.псих.н., профессор, декан факультета психологии НОУ ВПО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» Карачаево-Черкесский филиал», г.Черкесск.