

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Пестова Елена Владимировна

доцент кафедры иностранных языков

Барнаульский юридический институт МВД России

г. Барнаул, Алтайский край

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: статья рассматривает познавательную самостоятельность как систему приемов по выработке самообразовательных умений и навыков. Предметная деятельность становится и средой, и условием формирования не только рассматриваемого нами качества «познавательная самостоятельность», но и всей личности познающего субъекта в целом.

Проблема познавательной самостоятельности берет свое начало в глубокой античности и продолжает интересовать ученых, так как нет, не было и не может быть познания как процесса без самостоятельности личности, обретающей знания.

Самообразование осуществляется через определенную систему приемов по выработке умений и навыков его формирующих.

В структурном анализе познавательной самостоятельности подробно рассмотрим психолого-педагогический аспект предметной деятельности субъекта. А.Н. Леонтьев считает, что «основной характеристикой деятельности, является ее предметность. Деятельность может казаться беспредметной, но научное исследование деятельности необходимо требует открытия ее предмета. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может. Уже в самом зарождении деятельности и психического отражения обнаруживается их предметная природа» [2, с. 142].

Предметная деятельность в ходе исследования познавательной самостоятельности выливается в познавательную самостоятельную деятельность (само-деятельность), которая, в свою очередь, становится и средой, и условием формирования не только рассматриваемого нами качества «познавательная самостоятельность», но и всей личности познающего субъекта в целом.

П.И. Пидкастый рассматривает самостоятельную работу как двуединое дидактическое явление, подчеркивая, что это и объект деятельности ученика, т.е. учебное задание, и «форма проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения» [3, с. 146]. В результате всего этого появляется знание, ранее неизвестное, или идет углубление, расширение уже полученных знаний.

Мы разделяем взгляд П.И. Пидкастого в его подходе к определению сущности самостоятельной работы: «самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче; *формирует* у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; *вырабатывает* у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач». Автором определяется самостоятельная работа как специфическое педагогическое средство организации, самостоятельной деятельности учащихся и ее управлением, которая включает и предмет, и метод научного познания. Под предметом им понимается познавательная задача, воплощенная в конкретное содержание типов самостоятельной работы. П.И. Пидкастый выделяет следующие типы самостоятельных работ: «1) воспроизводящие самостоятельные работы по образцу; 2) реконструктивно-вариантные; 3) эвристические; 4) творческие» [3, с. 158]. Автором было доказано в результате экспериментов, что

в ходе выполнения только одного из видов работ, и именно первого, развиваются, причем очень быстро, в центральной нервной системе процессы торможения, то есть притупляется острота и подвижность основных психических процессов (внимание, память, мышление). Если же выполнять только четвертый тип работ в ущерб первому, то это не дает развиться накоплению знаний, умений и навыков – главному условию успешного самостоятельного продвижения в процессе познания, что вызывает неуверенность в выборе приема познания.

Мы разделяем мнение П.И. Пидкастистого о том, что «В реальной же познавательной деятельности воспроизводящие и творческие процессы выступают как единое целое, внутри которого элементы воспроизведения и творчества взаимодополняют друг друга. Диалектика их связей по своей внешней и внутренней природе предопределяется объектом познания и закономерностями психического развития ребенка, а также уровнем образовательной подготовки учащегося соответственно ступеням школьного образования. В основе этих связей лежит ориентация обучения и умственного воспитания на зону ближайшего умственного развития. Поэтому при анализе структуры познавательной деятельности ученика в процессе выполнения им самостоятельной работы речь должна идти не о таких ступенях деятельности, в которых воспроизводящие и творческие процессы разделяются во времени, а о ступенях взаимодействия воспроизведения и творчества в едином процессе, о типах и видах этого взаимодействия» [3, с. 156].

Познавательная самостоятельность – качество или свойство личности, которое *формируется* в процессе обучения тому или иному предмету. В процессе формирования данного свойства личности необходимо учитывать ее структурные компоненты, по определению Т.И. Шамовой, мотивационный, содержательно-операционный, волевой. Это отвечает нашему пониманию самостоятельности, где самопознание невозможно без потребностей, мотивов.

Для повышения эффективности учебного процесса в отечественной дидактике применяются следующие образовательные модели, построенные с учетом психологических механизмов умственного развития учащихся. Это: 1) информа-

ционная (трансляционная) – содержание учебного материала транслируется в систему знаний обучаемого; 2) формирующая (операционная) – целенаправленное управление умственной деятельностью учащихся (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина, Е.Я. Гальперин); 3) активизирующая, в которой движущей силой учебно-познавательной деятельности выступает познавательный интерес (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина); 4) развивающая модель (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин) направлена на развитие теоретического мышления; 5) свободная (Р. Штейнер, Ф.Г. Кулебс) – пришедшая из-за рубежа, предполагает спонтанность самоактуализации личности за счет внутренней инициативы; 6) обогащающая, предполагает согласование образовательного норматива с субъективным опытом учащихся. Первые три используются чаще.

В основу обучения в вузах должна быть положена интегральная образовательная модель, которая имеет целью обеспечение в процессе обучения развития в единстве аналитического и интуитивно-образного мышления студентов, обеспечивающего его творческий характер и проявляющегося в развитии личностных качеств на основе синтеза педагогического управления и саморегуляции учащегося. Суть интегральной модели заключается в следующем. Процесс обучения в вузе следует ориентировать на развитие мышления учащихся и их когнитивных (познавательных) качеств с учетом специфики юношеского возраста и уже сформировавшихся индивидуально-психологических особенностей и мотивационно-потребностной сферы личности путем адекватной целенаправленной организации самостоятельной учебно-познавательной работы и деятельности в целом на основе синтеза педагогического управления и саморегуляции в процессе обучения. В интегральной образовательной модели студент рассматривается как саморегулирующаяся система. Эффективность данной модели можно диагностировать по развитию в процессе обучения такого интегрального и профессионально значимого качества специалиста, как познавательная самостоятельность в единстве трех его компонентов: содержательно-операционного, мотивационного и волевого.

Таким образом, основными составляющими познавательной самостоятельности являются самодеятельность, самопознание и самоорганизация, берущие начало в философском толковании сущности данного понятия как высокоорганизованного качества личности. На наш взгляд, формирование данного качества берет свое начало в детском возрасте и продолжается в юношеском в соответствии со следующей логической цепочкой: развитие способностей → развитие мышления → развитие интеллекта → развитие личности.

Список литературы

1. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Н.К. Крупская. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. Т. 9. Организация самообразования. С. 58 – 87.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. Пидкастый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие / П.И. Пидкастый, Ж.С. Хайдаров. М.: Роспедагентство, 1996. 272 с.
4. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии / И.А. Романова // Психол. журнал. 2001. № 1. С. 102-112.