

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

Г.П. Афанасьева, С.В. Торопчина

Невозможно накопить знания про запас, на всю жизнь, необходимо непрерывно, в течение всей жизни, пополнять свои знания и осваивать новые способы деятельности. Особенно заметным это стало в условиях открытости российского общества общеевропейским реалиям, в результате официального присоединения России к Болонской конвенции, в соответствии с которой существенно изменились требования к уровню образованности современного специалиста.

Образованный человек – это человек не только эрудированный, но и способный к свободе выбора, владеющий основными ключевыми компетенциями, которые дают возможность эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной и личностной сферах. Иными словами, это самостоятельно мыслящая, ответственная, независимая, то есть автономная личность.

В связи с этим новое звучание приобретает педагогическая концепция учебной автономии, в течение нескольких десятилетий разрабатываемая зарубежными, а затем и российскими учёными.

Несомненно, что каждый новый период времени требует пересмотра целей и содержания педагогических теорий. Это в полной мере относится и к концепции учебной автономии. В данной статье предпринята попытка раскрыть теоретические предпосылки учебной автономии, условия её возникновения и развития, а также обосновать её актуальность в рамках современной образовательной системы России.

В Новой философской энциклопедии даётся следующее определение автономии или автономности: «Автономность – характеристика высокоорганизованных, прежде всего живых и социальных систем, означающая, что поведение и функционирование таких систем определяется их внутренними основаниями и не зависит от воздействия внешнего окружения» [7, с. 47]. Из данного определения следует, что автономные объекты и системы осуществляют деятель-

ность не по чужой воле, а по внутренним побуждениям.

В педагогическом энциклопедическом словаре автономия (от греч. *autonomia* – независимость, от *autos* – сам и *nomos* – закон) определяется как «индивидуальная позиция человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т.п. Потребность в автономии – неотъемлемая составляющая процесса становления личности» [12, с.10]. На наш взгляд, учебная автономия – не только неотъемлемый элемент обучения, но и свойство обучаемой и обучающей личности, без которой она неполноценна.

Идея учебной автономии не является новой, она пронизывает историю педагогики со времён Яна Амоса Коменского. Элементы самостоятельного/автономного учения можно увидеть в педагогических теориях выдающихся педагогов прошлого, таких как Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и В.А. Сухомлинский.

Основоположником концепции учебной автономии считают французского педагога С. Френе, изложившего свои взгляды в монографиях «Новая французская школа», «Формирование личности ребёнка и подростка», «Педагогические инварианты» и др. В своих работах С. Френе призывает педагогов к тому, чтобы учебная работа была организована таким образом, чтобы «чтобы ребёнку пришлось действовать самому, чтобы он экспериментировал, исследовал, выбирал и классифицировал информационные материалы. В результате получается то, что мы называем уроком *a posteriori*, т.е. строящийся на основе опыта» [17, с. 287-288]. С. Френе первым в 20-х годах XX-го столетия ввёл понятие «*autogestion*» (самоуправление), которое он рассматривал как важнейшую образовательную цель. Данное понятие включает в себя, согласно выводам С. Френе, такие понятия как ответственность, саморегуляция, самооценка и является «прародителем» современной идеи автономного учения. Идеи С. Френе, несомненно, актуальны и в настоя-

щее время применительно к обучению в высшей школе.

Понятия «автономное учение», «учебная автономия» также тесно связаны с исследованиями в области когнитивной психологии (Дж. Брунер, М. Вендт, Д.Вольф, Х.Гейвин, Ж.Пиаже, Р. Солсо и др.), которая создала теоретическую базу для дальнейшего развития данной концепции.

Когнитивная психология, исследуя познающее начало в человеке, механизмы переработки знания, рассматривает человека как активно действующую систему. К основным положениям когнитивной психологии относятся следующие:

- 1) человек понимается как система, самостоятельно перерабатывающая информацию, поступающую в её распоряжение, превращая её в знание;
- 2) предполагается, что данная система имеет в своей структуре так называемый знаниевый компонент, где хранится уже существующее знание, и откуда оно может быть извлечено в случае необходимости;
- 3) предполагается, что новое знание конструируется посредством взаимодействия между уже существующим знанием и появляющимся стимулом;
- 4) предполагается, что данная система управляется с помощью определённого набора ментальных операций (в том числе учебных стратегий);
- 5) предполагается, что ментальные операции оптимизируют данную систему; т.е. управляют природой знаний и их реорганизацией [25, с.34].

Важнейшим понятием когнитивной психологии является «знаниевый компонент». Знениевый компонент включает в себя два аспекта: декларативное (знание-что), т.е. фактическое знание и процедурное знание (знание-как) или знание о том, как сделать что-либо. Ю.М. Плотинский говорит о том, что декларативное знание является теоретическим знанием и предполагает умение объяснить, почему что-либо происходит. В отличие от этого процедурное знание является

практическим знанием и предполагает владение какими-либо умениями или навыками [13, с. 58].

Х. Гейвин различает знания-факты и знания-правила, систематизация которых имеет первостепенную важность. Она отмечает, что «... для приобретения разных видов знаний человек должен выучить от 300 до 1 миллиона фактов. Но факты сами по себе, существующие в пассивной форме, бесполезны. Необходимы правила: специалисту потребуется как минимум 10 000 правил» [3, с. 172].

При изучении иностранного языка декларативное знание предполагает владение определённым словарным запасом, в то время как процедурное знание способствует тому, чтобы этот словарный запас был использован обучаемым в соответствии с возникшей коммуникативной ситуацией. Знениевые компоненты развиваются у каждого человека по-разному, они индивидуально и культурно обусловлены.

Известный представитель когнитивной психологии Дж. Брунер в своих исследованиях также подчеркивает активный характер познания, а, следовательно, и процесса обучения. По мнению Д. Брунера человек в процессе формирования понятий должен принять ряд последовательных решений, «из которых каждое предыдущее влияет на степень свободы в принятии последующего» [2, с. 136]. Субъект в процессе обучения выходит за пределы непосредственной информации, используя при этом весь багаж ранее накопленных знаний или, согласно Д. Брунеру, применяя усвоенные кодовые системы к новым объектам. Эффективным, положительным данный процесс станет в случае, «когда к новому набору событий применяется подходящая кодовая система; отрицательный случай представляет собой либо отсутствие такой системы, либо неудачную попытку применения неподходящей системы» [2, с. 220]. Учёный определяет четыре основные группы условий, обеспечивающих максимальную «приложимость» приобретённого знания к новым ситуациям, иными словами, обеспечивающими наибольшую эффективность процесса усвоения знаний:

- 1) отношение обучающегося к предмету, или установка;
- 2) наличие потребности;

- 3) степень овладения исходной областью знаний, из которой должна быть выведена более обобщённая кодовая система;
- 4) разнообразии тренировок.

Учёный считает, что развитию активности обучаемых способствует организация учебного процесса в виде проблемных ситуаций, так как при этом обучаемый имеет возможность «решать задачи, строить догадки, спорить об их правильности» [2, с. 390], то есть становится полноправным участником процесса учения, автономным и независимым.

Главным моментом в теории одного из виднейших представителей когнитивной психологии Ж. Пиаже является утверждение, что знание есть действие. Пиаже считал, что всякое поведение, в том числе и процесс познания, является адаптацией индивида к внешним условиям жизнедеятельности. По его мнению «индивид действует только тогда, когда он испытывает потребность в действии, то есть если на короткое время произошло нарушение равновесия между средой и организмом, и тогда действие направлено на то, чтобы вновь установить это равновесие» [10, с. 7]. Процесс адаптации, в свою очередь, включает два процесса: ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляцией Ж. Пиаже называет действие организма на окружающие его объекты, а аккомодацией – обратное воздействие среды на организм. Таким образом, процесс адаптации определяется им как «равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или то, что по существу одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов» [10, с. 12].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что Ж. Пиаже рассматривает обучаемого в качестве автономно действующего субъекта, который, активно воздействуя на объект, самостоятельно организует и конструирует своё собственное, личностное знание. Для этого он привлекает интеллект как самую совершенную психическую адаптацию, который «служит наиболее необходимым и эффективным орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, взаимодействиях, которые реализуются сложнейшими путями и выходят далеко за пределы непосредственных и одномоментных контактов, для того, чтобы достичь зара-

нее установленных и устойчивых отношений» [9, с. 60].

Развивая теорию, предложенную Ж. Пиаже, Р. Солсо считает, что процесс познания строится кроме принципа адаптации также и на принципе организации. Организация – это процесс развития мышления человека, в ходе которого происходит превращение простых психических структур в сложные, то есть «... разум структурируется или самоорганизуется с возрастающей сложностью и степенью интеграции, причём первый, наиболее простой уровень – это схема, которая есть мысленная репрезентация некоторого действия, выполненного над объектом» [15, с. 354-355].

Таким образом, мы приходим к выводу, что когнитивная психология понимает учение как активный процесс, в ходе которого обучаемый автономно взаимодействует с внешней средой и конструирует собственное знание, привлекая для этого уже имеющиеся у него ментальные структуры.

Одной из теоретических предпосылок возникновения концепции учебной автономии является принцип радикального конструктивизма, возникший в США в конце 60-х годов прошлого столетия, который основывается на исследованиях в областях как естественных, так и социальных наук. Особое значение для развития данного принципа имеет биологическая теория о самоорганизующихся системах, авторами которой являются чилийские учёные Матурана и Варела, а также системная теория германского социолога Н. Лумана, в соответствии с которой каждая живая система является полностью автономной по отношению к среде своего существования. Матурана и Варела вводят понятие «аутопойезис» (autopoiesis), которое означает, что «система осуществляет процессы воспроизводства своих компонентов, составляющих её организацию, поддерживая таким образом свою самостождественность» [13, с. 20]. По мнению названных учёных условием эффективного существования живой системы в меняющейся окружающей среде являются знания, с помощью которых данная система может распознавать и познавать среду. Организация когнитивной системы «определяет область взаимодействий, где она может действовать значимо для поддержания самой себя, а процесс познания –

это актуальное (индуктивное) действие или поведение в этой области» [13, с. 21]. Все живые системы представляют собой, таким образом, когнитивные системы, а жизнь – это непрерывный процесс познания.

Н. Луман, развивая концепцию аутопойезиса применительно к социальным системам, утверждает, что данное явление является запускным механизмом, порождающим систему и обеспечивающим её дальнейшее функционирование «путём замены элементов, перестройки структуры и её адаптации к внешним условиям. Аутопойезис – не простое замещение отмирающих частей, но и своеобразное принуждение их к деятельности» [13, с. 22].

Сторонники принципа радикального конструктивизма по-новому отвечали на вопрос об отношении познающего субъекта к предмету его познания. Представители философии радикального конструктивизма придерживаются мнения, что не существует объективной реальности, независимой от воспринимающего её человека. Реальность создаётся (конструируется) самим человеком и существует субъективно в его мозге. Представления субъекта об окружающей его действительности не могут быть верным или неверными, они могут существовать у человека до тех пор, пока он не вступит в конфликт с окружающей действительностью и не создаст новый конструкт, который заменит предыдущий.

Каждый конструкт, то есть знание, должно пройти проверку на практике, может нуждаться в корректировке, а также претерпевать некоторые изменения с течением времени. Причём конструкты, создаваемые каждым отдельным индивидом, имеют не индивидуальный, а социальный характер, так как создаются в процессе взаимодействия с другими людьми, поэтому язык и коммуникация имеют при этом решающее значение.

Именно процесс создания человеком собственных конструктов, их проверку и корректировку конструктивисты называют учением. Исходя из принципа конструктивизма, процесс обучения рассматривается как продукт деятельности обучаемого, который он конструирует самостоятельно, активно перерабатывая новую информацию, превращая её в знание, привлекая для этого свой прошлый опыт, уже имеющиеся знания. Приведём

основные положения конструктивистов относительно процесса обучения.

1. Результат процесса усвоения знаний различен для каждого обучаемого, то есть знание всегда субъективно.
2. Решающее значение в процессе обучения имеет социальный контекст, социальное взаимодействие.
3. Большое значение придаётся принципу самоорганизации. Человек как закрытая система самоорганизуется и организует в процессе этого окружающую действительность.
5. Самоорганизация связана с ответственностью за осуществляемую деятельность. Человек отвечает за собственный процесс учения, так как этим он защищает себя как систему.
6. Самоорганизация и ответственность связаны со способностью к оценке. Только тому, кто способен оценить собственный процесс учения и его результаты, будет сопутствовать успех. [25, с.38].

Учение как конструктивный процесс осуществляется вначале под руководством учителя или преподавателя, а затем самостоятельно самим обучаемым. Постепенный переход от инструкций преподавателя к самостоятельной, автономной переработке новой информации или, иными словами, конструированию содержания обучения, является основной идеей учебной автономии.

По мнению немецкого учёного Р. Вернинга, обучение с точки зрения конструктивистов понимается не как сообщение знаний, а как усвоение заданной извне информации. Напротив, «обучение означает побуждение субъекта к построению собственных конструктов окружающей действительности, и проверке на практике и оценке» [24, с.40]. По утверждению М. Вендта, в центре учебного процесса, построенного на основе принципа конструктивизма, находится обучаемый. Такая «центрация» на обучаемом означает, что:

- цели, поставленные на занятиях, соответствуют актуальным знаниям обучаемых;
- обучаемые организуют свою учебную деятельность с полной самостоятельностью и ответственностью;

– самоконтроль и контроль в социальном контексте учебной группы приходит на смену контролю со стороны преподавателя [23, с. 7].

Идеи сторонников принципа радикального конструктивизма в настоящее время привлекают внимание педагогов и психологов именно потому, что рассматривают обучаемого в качестве субъекта, активно познающего окружающую его действительность, способного к самоорганизации, принятию на себя ответственности за деятельность и её адекватной оценке, то есть способного к автономным действиям.

Концепция учебной автономии развивалась в контексте личностно-ориентированного подхода к обучению иностранных языков в соответствии с принципами гуманистической психологии и педагогики, основными идеями которых являются идеи самоактуализации человека, личностного роста, свободного развития его творческих способностей.

По мнению одного из виднейших представителей гуманистического направления в психологии А. Маслоу, самоактуализация или актуализация самости – это «длящаяся актуализация потенциала способностей и талантов, как полноценная реализация миссии призвания судьбы или профессии, как увеличение знаний о человеческой природе и её принятии, как непрерывное движение к целостности, интеграции или синергии внутри личности» [6, с. 32]. Учёный считает, что самоактуализирующиеся люди более автономны, самодостаточны и сами управляют собой и своей жизнью, ими движут мотивы высшего порядка – мотивы личностного роста. А. Маслоу подчёркивает, что такие люди «опираются на внутреннюю природу, свой потенциал и способности, таланты и скрытые ресурсы, творческие импульсы и потребность в познании себя, и благодаря этому становятся всё более целостными, осознают, кто они есть на самом деле, чего они хотят, и в чём состоит их призвание, судьба или профессиональное назначение» [6, с. 40].

Несомненным является тот факт, что актуализирующиеся личности автономны, то есть относительно независимы от окружения, от внешних обстоятельств. А. Маслоу причисляет автономию или автономность к основным ценностям бытия и характеризует её как «независимость, самостоятельность,

отсутствие необходимости в других для того, чтобы стать самим собой, самоопределение, выход за пределы среды, отдельность, жизнь по собственным правилам» [6, с.78]. Однако, согласно утверждения А.Маслоу, автономная, самоактуализирующаяся личность ни в коем случае не теряет всяческих контактов с внешним миром, а, наоборот, именно в контакте с внешним миром такие люди стремятся к поставленным целям и достигают их, опираясь на первичные детерминанты, а не на давление окружения, а самой главной дорогой, ведущей к такого рода автономности является полное удовлетворение потребности в любви и уважении. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что автономия не в коем случае не означает изоляцию от внешнего мира и от окружающих людей, а достигается посредством общения и сотрудничества с ними.

Известный представитель гуманистического направления в психологии, К. Роджерс рассматривал самоактуализацию в качестве основного мотива поведения человека, который состоит в стремлении индивида развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности. Самоактуализирующегося человека К. Роджерс называет полноценно функционирующим, то есть свободным в выборе своего жизненного пути, полностью принимающим не только других, но и себя, осознающим свой внутренний опыт. По мнению К. Роджерса полноценно функционирующий человек «полностью вовлечён в процесс «бытия» и «становления самим собой» и поэтому обнаруживает, что действительно и реально социализируется» [15, с. 242].

Рассматривая процесс учения как процесс добывания знаний, К. Роджерс отмечает, что действительно интересно обучаться только самому, «предпочитая изучать то, что для меня имеет смысл, что оказывает значимое влияние на моё собственное поведение» [15, с. 337]. Для К. Роджерса самообучение – это наиболее эффективный вид обучения, так как в этом случае обучаемый проявляет себя как ответственная, независимая, творческая, опирающаяся на себя, способная к самокритике и самооценке, то есть в наибольшей степени автономная личность. Учитель же в этом случае должен создать учащимся все условия для самообуче-

ния, атмосферу, способствующую возникновению учения, значимого для учащегося, т. е. предоставлять учащемуся свободное пространство для учения, выступая для него другом, помощником, консультантом. Однако процесс самообучения или автономного учения, по мнению К. Роджерса может иметь место только тогда, «если учитель принимает учащегося таким, каков он есть, и способен понять его чувства» [15, с.348].

С 80-х годов прошлого века термины «автономия обучаемого» и «автономное учение» прочно вошли в методологический аппарат западной педагогической науки. Основные идеи учебной автономии развивали в своих работах такие учёные как Г. Холек, Д. Литтл, Л. Ван Лиер, Л. Мариани и др. В своей монографии «Автономия в процессе обучения иностранному языку» английский педагог Г. Холек рассматривает учебную автономию как концепцию эффективного изучения, основанную на осознании обучаемым личной ответственности за результаты своего учебного труда. Согласно определению Г. Холека, учебная автономия – это «умение брать на себя ответственность за все решения, касающиеся всех аспектов учебной деятельности, а именно: определение целей, а также содержания обучения; выбор учебных методов и технологий, которые могут быть использованы; управление учебным процессом (ритм, время, место обучения и т.д.), оценка достигнутых результатов» [19, с. 3].

Приведём более позднее определение автономии, предложенное ирландским учёным Дэвидом Литтлом в 1991 г.: «Автономия – это умение дистанцироваться, способность к критической рефлексии, принятию решений и самостоятельным, независимым действиям» [21, с. 4].

Сравнивая оба определения, можно сделать вывод, что при автономном учении речь идёт, прежде всего, об умении обучаемого брать на себя ответственность за результаты своей учебной деятельности, причём Д. Литтл рассматривает автономию более широко: «Она (автономия) включает в себя определённое психологическое отношение обучаемого к учебной деятельности и поддержанию обучения. Данная способность выражается как в способе учения, который выбирает для себя обучаемый, так и в способе применения изученного в более широком

контексте». Иными словами, автономный обучаемый сам определяет, что и как он будет изучать, для того, чтобы добиться лучших результатов, какие технические средства он будет привлекать, будет ли он работать один, самостоятельно или в группе, каким образом он будет осуществлять контроль, а также оценивать свои достижения в области изучения иностранного языка.

Американский учёный Л. Ван Лиер, рассматривая проблему учебной автономии, отмечает, что её центральными характеристиками являются, с точки зрения аксиологии, свобода выбора и ответственность, а с точки зрения эпистемологии, саморегуляция деятельности на основе развитой внутренней мотивации [20, с.1].

Л. Мариани рассматривает автономию в её взаимосвязи с зависимостью как два противоположных психологических полюса личности. По его утверждению, автономия не является абсолютной величиной, а, напротив, относительными очень индивидуальным свойством личности [22, с. 28]. С одной стороны, каждый человек стремится к автономии, независимости, с другой же – желает зависеть от кого-либо, принадлежать к какому-либо сообществу, так как зависимость в данном случае означает безопасность и защищённость. Применительно к процессу обучения это значит, что нельзя заставить обучаемого быть автономным против его воли, нужно действовать в соответствии с его желаниями и потребностями. «Есть время для автономии и время для зависимости, и необходимо испытать и то, и другое для того, чтобы сделать правильный выбор. Автономное учение является индивидуальным, постепенным, никогда не заканчивающимся процессом познания себя, с помощью которого каждый из нас открывает в себе тот максимум автономии, который дан нам как индивидуальное качество» [22, с. 28].

Автономия имеет, таким образом, два значения – это и цель, к которой нужно стремиться, и, одновременно, путь к достижению этой цели. Только тогда обучаемые добьются полной автономии, когда они будут постоянно, на каждом учебном занятии совершенствовать навыки самостоятельного овладения знаниями и умениями.

В отечественной педагогической науке постановка проблемы автономии, самостоя-

тельности обучаемого обусловлена демократизацией общества в целом и переходом к новому личностно-ориентированному типу образования. Личностно-ориентированное образование предполагает, прежде всего, «смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие таких качеств личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям» [11, с. 147]. В качестве поведенческой автономии в личностно-ориентированном образовании рассматривается «обретение независимости и свободы, достаточной, чтобы без внешнего руководства принимать самостоятельные решения» [4, с. 255].

Ведущей тенденцией современного образования является гуманизация, переход к новой личностной парадигме, при которой главной целью образования является направленность на развитие личности, удовлетворение её духовных, культурных и жизненных потребностей. Личность в современной педагогике (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Полат, Е.С. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская) рассматривается как активный субъект учебной деятельности, существенным признаком которого является способность к самостоятельной и независимой деятельности. Личностно-ориентированная технология обучения, по определению Е.В. Бондаревской, способствует развитию «личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъективных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.)» [1, с. 3].

Именно личностно-ориентированное образование позволяет удовлетворить потребность современного постиндустриального общества в том, чтобы «его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни» [8, с.13]. В связи с этим появляется понятие «новая культура обучения», основой которой является способность самостоятельно пополнять свои знания и совершенствовать умения, то есть проявлять себя как автономная личность.

Российские учёные, приняв за основу основные положения зарубежных педагогов и психологов относительно концепции учеб-

ной автономии, продолжают разработку данной проблемы применительно к российской системе образования с учётом её специфики и образовательных традиций в соответствии с общими положениями личностно-ориентированного обучения, гуманистической направленности и демократизации образования. В исследованиях Л.С. Каменской, Н.Ф. Коряковцевой, Г.И. Резницкой, Т.К. Цветковой формирование учебной автономии рассматривается как одна из основных целей современного вузовского образования в России.

По мнению Н.Ф. Коряковцевой, актуальность проблемы автономии обучаемого обусловлена задачами перспективного развития образования в нашей стране и определяется «общей тенденцией к демократизации и гуманизации образования, что обусловлено прежде всего демократизацией и гуманизацией общества в целом» [4, с.12].

Приведём несколько определений учебной автономии, предлагаемых российскими учёными.

Н.Ф. Коряковцева определяет автономию учащегося в образовательной деятельности как «способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности» [5, с.16-17].

Т.К. Цветкова понимает под автономией обучаемого его способность самостоятельно приобретать новые знания и совершенствовать навыки и умения овладения конкретной учебной дисциплиной. Автономия – это «способность обучаться по собственной воле и без внешнего принуждения [18, с. 62], что предполагает сформированность таких качеств личности как инициативность, ответственность, способность принимать эффективные независимые решения в отношении своего учения.

Г.И. Резницкая считает, что автономия личности есть «характеристика индивиду-

альной позиции человека, предполагающая самостоятельность, независимость в выборе мотивов, целей и средств деятельности, становление индивидуального стиля поведения» [14, с. 5].

По нашему мнению, **учебная автономия** – это личностная характеристика обучающегося, основными внутренними (психологически) свойствами являются активность, свобода выбора, ответственность, способность к саморегуляции и позволяющая ему эффективно организовать процесс управления своей учебной деятельностью, а именно:

- поставить цели и выбрать содержание учебной деятельности;
- правильно организовать процесс учения, что предполагает выбор средств и методов обучения;
- проанализировать и оценить свои учебные достижения;
- поставить новые цели в соответствии с новым, более высоким уровнем владения изучаемой учебной дисциплины.

Очевидно, что учебная автономия не является противоестественным для личности феноменом. Исходя из рассмотренных теоретических предпосылок возникновения концепции учебной автономии, мы можем утверждать, каждый человек находится на определённой стадии развития автономии, даже не осознавая этого. Поэтому задачей педагогов является помочь обучающему осознать свой актуальный уровень сформированности учебной автономии и дальнейшие возможности по формированию данного свойства личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Личностно - ориентированный подход как технология модернизации образования. // Вестник высшей школы, № 2, 2003. – С.2-6.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
3. Гейвин Х. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2003.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.

5. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. / Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып.461, М., 2001. – С. 12-28.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Эксмо-Пресс, 2002.
7. Новая философская энциклопедия. В 4х томах. Том 3. – М.: Мысль, 2001.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат – М.: Высшая школа, 2000.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
11. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2003.
12. Педагогический энциклопедический словарь/ Глав. редактор Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.
13. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов. – М.: Логос, 2001.
14. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся и освоение иноязычной культуры. / Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып.461. – М., 2001. – С. 5-11.
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
16. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Траволла Либерия, 2002.
17. Френе С. Избранные педагогические произведения. – М.: Прогресс, 1990.
18. Цветкова Т.К. Пути формирования автономности обучающегося в учебном процессе по иностранному языку./Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып.461. – М., 2001. – С.62-72.
19. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
20. Lier L. Van *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. – Harlow: Longman, 1996.
21. Little D. *Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems* – Dublin: Authentich, 1991.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

22. Mariani L. Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction. // Perspectives, a Journal of TESOL-Italy. – Vol. XX, № 1, 1997. – P. 28-36.
23. Wendt M. Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zur Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Lang, 2001.
24. Werning R. Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? // Pädagogik, № 7-8, 1998. – S. 39-41.
25. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. – Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002.