

**СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ
CONTENT OF COGNITIVE ACTIVITY COMPONENTS
IN REPRESENTATION OF STUDENTS**

Е.С. Коверец

E.S. Kaviarets

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,

г. Брест, Республика Беларусь

Brest State University named after A.S. Pushkin

Brest, Republic of Belarus

Статья посвящена проблеме трансформации познавательной активности студентов в новых социокультурных условиях развития. Обсуждаются результаты эмпирического изучения индикаторов познавательной активности, фиксируемых у других и у себя самого. Установлено, что основным содержанием при оценке познавательной активности других людей выступают ее динамический и результативный компоненты. Относительно собственной активности ведущее значение для студентов приобретают ее мотивационная и регуляторная составляющие.

Ключевые слова: познавательная активность; студент; структура познавательной активности; контент-анализ.

The article is devoted to the problem of cognitive activity transformation of students in the new socio-cultural conditions of development. The results of the empirical study of cognitive activity indicators observed in others and oneself are discussed. It has been found that dynamic and efficient components are the main content when assessing the cognitive activity of others. As to their own activity, the motivational and regulatory components have the leading importance for the students.

Key words: cognitive activity; student; cognitive activity structure; content analysis.

Для успешной учебной деятельности на любой ступени образования необходимым условием является желание учиться, которое присутствует не у всех обучающихся. Наблюдающаяся в настоящее время благодаря новым технологиям тенденция педагогов сделать занятия занимательными и развлекательными (особенно без учета возрастных аспектов) зачастую приводят к прямо противоположному результату. То, что, безусловно, неплохо для дошкольников и младших школьников не всегда будет также хорошо для старших школьников и студентов. Почти сорок лет назад, подводя итог своему исследованию, В. С. Юркевич сделала вывод о том, что «интенсификация познавательной потребности на элементарном, стимульном уровне (привлечение интереса с помощью обильной наглядности, музыкальное и художественное оформление обучения) не только является неэффективным для подросткового возраста, а имеет следствием прямую задержку их интеллектуально-личностного развития» [1, с. 92].

В юношеском возрасте, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы [2]. Однако многие молодые люди, приходя на занятия в школу или университет, искренне ожидают, что их здесь должны «развлекать». Такой подход препятствует профессиональному самоопределению обучающихся, поскольку они будут отдавать предпочтение тем учебным предметам, преподаватели которых обладают наибольшим артистизмом. Такой подход мешает профессиональному становлению студентов высших учебных заведений, так как для освоения любой профессии необходимы серьезные внутренние усилия, активность в познании.

По мнению М. Пренски стремительное развитие цифровых технологий привело к тому, что современным учащимся просто больше не подходит система образования, которая существует в настоящее время. Мышление и способы обработки информации у сегодняшних студентов и их предшественников существенно отличаются. М. Пренски считает, что в связи с этим необходимо пе-

реосмыслить подход к преподаванию на всех уровнях, осваивать новые образовательные технологии и разработать более эффективную в современных реалиях методологию [3]. Существует и противоположная позиция, например, Р. В. Ершова рекомендует с осторожностью относиться к заявлениям подобного рода, так как сама идея отличности современных учащихся от предшествующих поколений не подтверждается практикой исследований. Согласно эмпирическим данным, цифровое поколение по уровню развития информационно-коммуникационных навыков даже более гетерогенно, чем предыдущие возрастные когорты, а его представители не более подкованы технологически, чем их предшественники. Это не означает, что нужно отказаться от идей интеграции в образовательную практику новых образовательных технологий. Но необходимо учитывать, что цифровые навыки и компетенции, приписываемые новому поколению детей, ничем не отличаются от других навыков и компетенций, следовательно, нуждаются в формировании и развитии. При этом Р. В. Ершова отмечает, что задачей педагогов остается поиск путей совершенствования образовательных технологий для того, чтобы сделать обучение эффективным и приносящим удовольствие [4, с. 151–152].

Вышеназванные противоречия свидетельствуют о необходимости детального рассмотрения познавательной активности, которую М. И. Лисина определяет как состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее. Она говорит о том, что понятие активности близко к понятию потребности. Однако потребность не доступна для наблюдения в открытом виде. Поэтому, говоря о познавательной активности субъекта, мы перечисляем состояния, не являющиеся деятельностью, а только свидетельствующие о готовности к ней, например признаки интереса, внимания, сигналы о настройке на начало работы [5, с. 22].

Необходимо отметить, что само понятие познавательная активность рассматривается достаточно разнопланово. Для того чтобы систематизировать существующие взгляды, представляется целесообразным обратиться к исследованиям А. М. Матюшкина, который выделяет уровни познавательной активности:

1) активность внимания, вызываемая новизной стимула и разворачивающаяся в систему ориентировочно-исследовательской деятельности; 2) исследовательская познавательная активность, вызываемая в проблемной ситуации в условиях обучения, в общении, профессиональной деятельности; 3) личностная активность, выражающаяся в форме «интеллектуальной инициативы» (Д. Б. Богоявленская), «надситуативной активности» (В. А. Петровский), «самореализации» личности [6, с. 5].

Также неоднозначны позиции ученых относительно структурных компонентов познавательной активности. Так, А. И. Крупнов выделяет мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный компоненты активности [7]. А. А. Волочков в структуре учебной активности рассматривает четыре подсистемы: 1) потенциал активности, который включает учебную мотивацию и обучаемость; 2) регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции; 3) динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности и 4) результативный компонент, который содержит как объективные, внешне фиксируемые, так и субъективные, внутренне пережитые результаты активности [8, с. 101]. Т. А. Гусева представляет познавательную активность как динамическую систему, состоящую из следующих блоков: мотивационно-потребностного, регуляторного, динамического, результативного и рефлексивно-оценочного [9].

Исследование познавательной активности предполагает анализ феноменологии данного явления: каким образом преподаватель может понять, что студент на его занятии проявляет познавательную активность? И что сами студенты считают маркерами своей активности для преподавателей? Предметом настоящего исследования выступают индикаторы познавательной активности с позиции самих студентов. Респондентами выступали студенты первого и второго курсов специальностей «Психология» и «Практическая психология» (n=102). Им предлагалось (добровольно и анонимно) ответить на вопросы о

признаках проявления познавательной активности, фиксируемые у других людей и у себя самого.

Обработка данных анкетирования проводилась посредством контент-анализа. Полученные ответы соотносились с отдельными структурными компонентами познавательной активности (в типологии А. А. Волочкова). Обобщенные итоги обработки представлены в таблице.

Таблица

Соответствие признаков, названных студентами, структурным компонентам познавательной активности

№	Структурные компоненты познавательной активности	Признаки, наблюдаемые у других		Признаки, фиксируемые у себя		φ
		n	%	n	%	
1	Мотивационный	27	26	49	48	3,292**
2	Регуляторный	39	38	28	27	1,678*
3	Динамический	68	67	17	17	7,627**
4	Результативный	52	51	0	0	11,362**

* – значимо при вероятности ошибки 5 %

** – значимо при вероятности ошибки 1 %

Данные, содержащиеся в таблице, показывают, что большинство студентов (67%), при ответе на вопрос о том, как преподаватель может судить о познавательной активности учащихся, выделяли признаки, соотносимые с динамическим компонентом. С их точки зрения, основными индикаторами познавательной активности могут служить наличие вопросов обращенных к преподавателю, активная работа студентов на занятии («участие студента в беседе», «вовлеченность в учебный процесс», «активное участие в обсуждении данного материала»), поиск дополнительной информации («чтение дополнительной литературы», «студент владеет информацией вне курса», «обращение к пре-

подавателю с просьбой посоветовать литературу»), наличие у студента собственного мнения («высказывание личной точки зрения», «наличие собственных размышлений на данную тему»).

Судить о познавательной активности по результатам учебной деятельности предлагают 51% студентов. В качестве основных признаков, по их мнению, могут выступать содержательные ответы («полное раскрытие сути материала», «четко сформулированные ответы на вопросы»), успеваемость («хорошие отметки», «успешная сдача сессии») и знание предмета («студент владеет информацией», «легко ориентируется в материале», «выделяется среди других знанием предмета»).

Часть студентов (38%) обращают внимание на характеристики, которые исследователи чаще всего относят к регуляторному компоненту познавательной активности. Они отмечают необходимость учитывать подготовку студента к занятиям («студент выполняет задания, предложенные преподавателем», «регулярно делает домашние задания», «готовится к парам»), посещение занятий и внимание во время лекций («внимательно слушает на лекциях», «студент не спит на паре»).

И только 26% студентов выделяют признаки мотивационного компонента: интерес («заинтересованность», «любопытность»), желание учиться («студент будет пытаться разобраться в теме», «стремится познать новое»), научную работу («студент занимается исследованием в интересующей его области», «участие в конференциях»). Здесь же необходимо отметить и еще одну группу характеристик, которая отражает внешние проявления познавательной потребности («блеск в глазах», «активного и жаждущего знания студента видно издали», «достаточно посмотреть в глаза студенту, чтобы понять, заинтересован он или нет», «видно по глазам»).

На вопрос о наличии у студентов собственной познавательной активности, 49% ответили, что ее недостаточно, 29% – что достаточно и 22% студентов не смогли однозначно ответить на этот вопрос. Признаки, полученные при объяснении обучающимися своих ответов, также были распределены в соответст-

вии со структурными компонентами познавательной активности. Однако здесь картина сложилась совершенно иная, чем при ответе на первый вопрос (таблица).

Анализ данных таблицы свидетельствует о наличии достоверных различий в наполненности содержанием структурных компонентов познавательной активности, фиксируемых студентами у других обучающихся и у себя самого. Если при фиксации активности других респонденты чаще всего обращали внимание на признаки, относящиеся к динамическому (67%) и результативному (51%) компонентам, то в случае объяснения собственной активности учащиеся чаще всего называли характеристики мотивационного (48%), а также регуляторного (27%) компонентов познавательной активности.

Так, большинство студентов (48%), собственный невысокий, или наоборот, высокий уровень познавательной активности объясняли признаками, относящимися к мотивационному компоненту. Те, кто сам отнес себя к группе студентов с высокой познавательной активностью, акцентировали внимание на интересе, любознательности, стремлении к саморазвитию и любви к избранной профессии (*«у меня есть стремление к получению знаний», «мне нравится учиться», «я хочу быть максимально всесторонне развитой личностью», «мне нравится моя профессия»*). Студенты с недостаточной, по их мнению, активностью в учебе, говорили о лени (*«из-за лени нет желания что-либо делать»*), отсутствии интереса и учебной мотивации (*«предметы не вызывают интереса», «я мало интересуюсь предметами», «мне крайне редко хочется открыть что-то новое, особенно если существует необходимость в изучении предмета, который мне не интересен»*), ошибкой в выборе профессии (*«мне кажется, что я выбрал не ту профессию», «я не представляю себя в данной профессии, как специалиста»*) или, наоборот, желании изучать исключительно предметы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности (*«мало предметов, которые дают знания по профессии», «хотелось бы больше изучать материал, связанный с профессией»*).

Почти треть студентов (27%) в своей познавательной активности отмечают характеристики регуляторного компонента, обозначая либо собственную активность в подготовке («я по мере своих возможностей, готовлюсь к занятиям»), либо, пассивность в учебе («я ничего не делаю», «я не проявляю познавательную активность на занятиях») и нехватку времени («я не умею рационально расходовать свое время», «бывает иногда много задано, я не все успеваю делать»).

И совсем немногие студенты (17%) выделяют индикаторы, относящиеся к динамическому компоненту, объясняя нехватку у себя познавательной активности трудностями в освоении материала («много не получается и я многого не понимаю», «я многое уже упустила и мне сложно систематизировать знания», «мне сложно все запомнить»), индивидуальными особенностями («я очень медлительна», «я не внимательна», «я привык себя недооценивать») и самыми разными внешними причинами («кроме учебы много дел по дому», «личные проблемы», «моя познавательная активность может снижаться из-за погодных условий», «я еще не адаптировалась, активность появится ко второму курсу»).

Также необходимо отметить, что при объяснении собственной познавательной активности студенты, вне зависимости от того, как они оценивали наличие данного качества у себя, не упоминали характеристики результативного компонента.

Таким образом, ответы респондентов выглядят вполне ожидаемо. При оценке познавательной активности других людей, студенты рассматривают характеристики динамического и результативного компонентов, которые относительно легко доступны внешнему наблюдению. А вот собственную познавательную активность они оценивают с противоположного ракурса, обращая внимание, в первую очередь, на внутренние процессы: мотивация и регуляторные процессы, которые зачастую только имплицитно присутствуют в учебном процессе.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Современная социокультурная ситуация диктует необходимость повышения эффективности учебного процесса. Привлечение в образование новых методов и методик – только часть решения проблемы. Для ее успешного решения важно учитывать и внутреннее состояние ученика как полноправного субъекта познавательной деятельности.

2. Состоянием готовности субъекта к познавательной деятельности является познавательная активность, которая одновременно и предшествует деятельности и ее порождает. Полученные эмпирические данные показывают, что фиксируемые студентами индикаторы познавательной активности различаются в оценке деятельности другого человека и собственной. Ведущее содержание в оценке познавательной активности других студентов имеют динамический и результативный компоненты. В оценке самостоятельной активности основным содержанием выступают мотивационный и регуляторный компоненты.

3. Если образно представить познавательную активность в виде айсберга, то над поверхностью будут результативный и динамический компоненты, а вот мотивационный и большая часть регуляторного окажутся скрыты под водой. Этот факт заслуживает особого внимания для дальнейшего изучения проблем диагностики и развития познавательной активности.

Список использованных источников

1. Юркевич, В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–93.

2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Prensky, M. Sapiens Digital: From Digital Immigrants to Digital Natives to Digital Wisdom / M. Prensky // Innovate: Journal of Online Education [Электрон-

ный ресурс]. – 2009. – №. 5. – Режим доступа: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>. – Дата доступа: 12.11.2018.

4. *Ершова, Р. В.* Технологические навыки цифровых аборигенов: анализ эмпирических исследований / Р. В. Ершова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, Коломна, 14–17 февраля 2018 г. / под общ. ред. Р. В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – С. 149–154.

5. *Лисина, М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–36.

6. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–18.

7. *Крупнов, А. И.* Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–34.

8. *Волочков, А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь: Пермский ГПУ, 2007. – 376 с.

9. *Гусева, Т. А.* Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта / Т. А. Гусева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 236–243.