

Е. В. Коротаева, А. Н. Нефедова

Екатеринбург

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательная активность; когнитивная активность; эмоциональный, интеллектуальный, волевой компоненты когнитивной активности ребенка-дошкольника.

АННОТАЦИЯ. Предлагается обзор отечественных и зарубежных исследований, связанных с когнитивной активностью, обосновывается возможность развития ее у старших дошкольников. Представлены уровни когнитивного позиционирования ребенка-дошкольника в образовательном процессе.

E. V. Korotaeva, A. N. Nefedova

Ekatereburg

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS

KEY WORDS: cognitive activity; emotional, intellectual and volitional components of cognitive activity of a preschool child.

ABSTRACT. This article provides an overview of domestic and foreign research related to cognitive activity; it also substantiates the possibility of its development for senior preschoolers. Cognitive levels of the positioning of a preschooler in the educational process are presented.

Исследования когнитивной активности занимают особое положение в сфере гуманитарного знания, так как напрямую связаны и с психологией, и с педагогикой.

В российской науке когнитивная активность, с одной стороны, «выросла» из отечественных междисциплинарных исследований познавательной активности, а с другой — была транслирована как самостоятельное направление, пришедшее из западной психологии. Проблема развития познавательной активности, поиски оптимальных средств и методов интенсификации образовательной деятельности — одна из вечных проблем педагогики и ряда смежных наук. Ей были посвящены многочисленные исследования: теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), развитие познавательных интересов (Т. А. Шамова, Г. И. Шукина), роль мотивационных процессов в учебной деятельности (А. К. Маркова), самоорганизация как условие развитие активности школьника (Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. М. Махмутов и др.).

Обобщение перечисленных выше исследований позволяет сказать, что в отечественной педагогике сложилась определенная концепция, в которой познавательная активность трактуется как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это процесс самоорганизации и саморазвития ребенка, учащегося; с другой — результат влияния окружающих условий, организации соответствующей среды, организации сопровождающей (и/или ведущей) позиции педагога.

В западной психологии когнитивная активность развивалась как самостоятельная (а не прикладная) отрасль знаний. Особый вклад в ее развитие внесли работы Р. Аткинсона, М. Махони, У. Найссера, Р. Шепарда и др., в исследованиях которых когнитивная активность рассматривалась как поведение, обусловленное познавательными (когнитивными) причинами.

Когнитивная (*cognition* — знание, познание) активность, представляя собой способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, проявляется через совокупность психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции) и психических состояний (убеждения, желания, намерения) личности. Проявляясь в самом общем виде как активность в процессе познания, она обеспечивает развитие мышления. Взаимосвязанная с мыслительной деятельностью и основанная на наличных знаниях и опыте когнитивная активность помогает осознать, как именно приобретаются знания.

Немаловажное значение развитие когнитивной активности приобретает на этапе дошкольного детства. Оптимально организованная среда развития обеспечивает ребенку наименее болезненный переход от дошкольной к школьной ступени обучения. Развитие когнитивной активности в качестве управляемого процесса (прежде всего именно со стороны педагога) позволяет снизить напряжение и тревогу ребенка выявить свои, происшедшие на таких уровнях жизни, как когнитивный, аффективный и

поведенческий, привести их в соответствие с ситуацией и задать дальнейший вектор всей предстоящей познавательной деятельности.

Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что «один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [6. С. 182]. Очевидно, что педагог, работая с детьми, должен понимать возможности каждого из компонентов и оптимально, с учетом индивидуальных особенностей ребенка выстраивать когнитивно развивающую траекторию.

Интеграция обозначенных компонентов приводит к формированию у детей комплекса личностных социально значимых качеств, а также к становлению предпосылок учебной деятельности, что в совокупности обеспечивает конструктивное решение проблемы адаптации на этапе перехода к школьному обучению.

Эмоциональный компонент, выступая одним из структурных компонентов когнитивной активности, создает «эмоционально благополучный фон познавательной деятельности» (Г. И. Щукина) ребенка, вызывает желание узнать новое, обеспечивает возникновение стремления совершенствовать свою умственную деятельность. Главным условием становления и развития эмоционального компонента выступает мотив. Мотив, представляя собой внутреннее осознанное побуждение, способствует зарождению инициативы изнутри, обеспечивая тем самым не просто протекание активной познавательной деятельности, а придавая ей целенаправленность и результативность. При этом, по словам Т. И. Шаповой, сам мотив формируется при совершении «действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами» [7. С. 70].

Эмоциональный компонент когнитивной активности на этапе дошкольного детства объединяет в себе такие чувства, как пытливость, любознательность, интеллектуальную радость, стремление познать новое, расширить и углубить свои знания, вызывает эмоциональное отношение к предмету деятельности и к тому, что с ней связано. Все это эмоциональные проявления познавательного интереса. Следовательно, эмоции обеспечивают рождение познавательного интереса, который, в свою очередь, в эмоциональной обстановке выступает как «отношение и мотив» (Г. И. Щукина).

В сфере мотивации на этапе дошкольного детства возникает такое важное новообразование, как механизм соподчинения мотивов, позволяющий оценивать уже

не отдельные поступки ребенка, а его поведение в целом.

Развитие когнитивной активности в условиях эмоционального компонента можно соотнести, как считает И. Г. Белавина, с периодом «сенситивного восприятия», непосредственных впечатлений, ярких и красочных образов, где знакомство с окружающим происходит в основном на основе чувственного познания. При помощи органов чувств ребенок воспринимает огромное количество самых разнообразных стимулов, которые вызывают у него ответные эмоциональные и интеллектуальные реакции.

Таким образом, в эмоциональный компонент включается такая составляющая, как чувство удовольствия от процесса познания, выступающая базой развития не просто личностно значимого отношения ребенка к принятию нового знания в процессе его встраивания в структуру собственного опыта, но обеспечивающая воспитание умения ребенка преобразовывать получаемые знания. Все это, в свою очередь, обеспечит грамотный подход к изучению научных дисциплин в школе, станет основой становления исследовательской позиции ребенка в процессе его жизнедеятельности, позволит ощутить радость от процесса познания.

Главным направлением развития чувств на этапе дошкольного детства является увеличение их «разумности» (В. С. Мухина), обусловленное непосредственно умственным развитием ребенка. К концу старшего дошкольного возраста эмоции начинают уступать место «интеллектуальным процессам, связанным с усвоением и переработкой знаний об окружающем мире, о себе самом. Постепенно чувства становятся более рациональными, и в случае, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки, начинают подчиняться мышлению» [5. С. 56—57]. В дальнейшем ребенок научается управлять своими чувствами, сознательно их употреблять, демонстрируя окружающим свои переживания и воздействуя на эти переживания.

Интеллектуальный компонент когнитивной активности обеспечивает взаимосвязь чувств и эмоций с познавательными процессами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Центральным звеном в развитии когнитивной активности выступает интерпретация ребенком объективной реальности, которая зависит от непосредственно переживаемого опыта, результатом чего становится рождение мыслей, определяющих дальнейшее поведение ребенка.

Поэтому одним из главных условий становления интеллектуального компонен-

та когнитивной активности выступают знания, обеспечивающие нужное поведение. Самым главным познавательным процессом, отвечающим за усвоение знаний, выступает мышление, перерабатывающее поступающую информацию в форму понятий, суждений или умозаключений.

Кроме этого, считает А. А. Вербицкий, самый простой факт познания невозможен без определенного уровня активности человека. Следовательно, вторым условием становления интеллектуального компонента когнитивной составляющей выступает активность дошкольника, которая не просто способствует ознакомлению, усвоению и принятию нового знания, но обеспечивает проявление в познавательной деятельности ребенка возможностей инициативной преобразующей активности. Накопленный опыт, мышление и воображение детей, осознание ими своих возможностей на этапе дошкольного детства побуждает их к инициативному, а затем и к творческому, активному действию. В дальнейшем активность ребенка все чаще будет побуждаться его интересами и потребностями.

Самое важное на этапе дошкольного детства — появление в познавательной сфере новых знаний, выполняющих функцию «строительного материала». При этом меняются качества самих знаний: они становятся более полными, образными, обобщенными. В будущем это приведет к развитию компетенции детей в различных областях знаний, повысит уровень их индивидуально-личностного сознания. Знания, в этом случае обретая ценностное значение, будут приносить пользу не только для окружающей действительности, но и для человеческого фактора.

Становление интеллектуального компонента когнитивной активности происходит в процессе познавательной деятельности через формирование у детей основ теоретического мышления. Следовательно, процесс познания старших дошкольников можно представить как развитие познавательных способностей и основных психических новообразований. В этом случае ребенок не просто усваивает знания, «...он познает мир в специально организованных условиях» [1]. Развитие интеллектуального компонента когнитивной активности вооружает детей универсальными учебными действиями, составляющими основу умения учиться; повышает уровень выполнения логических операций; обеспечивает овладение навыками учебного сотрудничества; развивает такие качества, как инициативность и самостоятельность, позволяющие не просто управлять собственной деятельностью, но, и это самое важное, контролиро-

вать и корректировать учебно-познавательную деятельность и процесс собственного саморазвития. В будущем, попадая в новую социальную ситуацию, приобщаясь к новой общественно значимой деятельности — учебной деятельности, ребенок получает возможность не просто пополнять багаж своих знаний, он вооружается средствами, помогающими ему эти знания добывать самостоятельно и преобразовывать их.

Волевой компонент когнитивной активности способствует подкреплению исследовательской активности ребенка, развивает его сознание (К. Изард). Согласно И. С. Якиманской, воля не просто усиливает эмоциональные проявления и чувства. Стимулируя развитие познавательного интереса, она способствует переходу познавательной потребности в действие, в поступок (В. П. Симонов). Благодаря волевому усилию ребенок делает не только то, что ему интересно, но и то, что необходимо (В. С. Мухина).

Главными условиями становления волевого компонента выступает развитие самостоятельности и самооценки ребенка как значимых регуляторов человеческого поведения. Самостоятельность имеет место, когда речь идет об осмысленном, социально приемлемом действии, исключающем постороннюю помощь. В условиях познавательной деятельности самостоятельность проявляется в инициативности, независимости, ответственности.

Способность сознательно управлять поведением, своими внешними и внутренними действиями, отмечает В. С. Мухина, в дошкольном возрасте только начинает складываться. Для этапа дошкольного детства характерно формирование умения удерживать цель в центре внимания, подчинять свои действия мотивам. Приоритет в этом случае отдается в пользу не более сильного в данный момент, а более важного, значимого мотива (это зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от ситуации, в которой происходит выбор, от присутствия других людей, их оценки), что приводит к развитию самообладания, умения сдерживаться и подавлять ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. В период старшего дошкольного детства ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям. Тем не менее, хотя волевые действия и появляются, сфера их применения ограничена.

Таким образом, волевой компонент когнитивной активности интегрирует комбинацию такого личностного качества, как самостоятельность, с самооценкой ребенка, что способствует его инициативности, неза-

висимости и ответственности в процессе познания и в совокупности с развитием эмоций и интеллекта обеспечивает проживание и закрепление тех чувств, которые испытывает субъект в случае удовлетворенности процессом познания, и стимулирует возникновение состояния нужды в познавательной деятельности.

Единство функционирования эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов когнитивной активности ребенка обеспечивает ее целенаправленное развитие в познавательной деятельности. Однако необходимо учитывать, что «в силу индивидуальных и возрастных различий для одних детей процесс обучения опирается более всего на эмоциональную основу, у других — на интеллектуальную, у третьих — на волевою, у четвертых, пятых, шестых и т. д. — на самое различное сочетание этих основ» [4. С. 61].

В этих случаях, как мы отмечали ранее, речь идет «об избирательной позиции ребенка, который систематически демонстрирует когнитивную активность (разного уровня) в процессе овладения знаниями. Однако для разных детей характерна разная степень или интенсивность в активном познании» [3. С. 92]. Все это необходимо учитывать в процессе развития когнитивной активности старшего дошкольника.

В зависимости от этого можно выделить три позиции, которые будет занимать ребенок в процессе развития когнитивной активности и от которых зависит не просто его отношение к выполняемой деятельности, но и ее результат.

Позиция избегания. Когнитивная активность ребенка в условиях данной позиции осуществляется под лозунгом «*не знаю, хочу ли знать*». «Ребенок в этом случае пассивен, слабо реагирует на требования взрослого, не проявляет желания к самостоятельной работе, предпочитает режим давления со стороны педагога» [Там же. С. 91].

Репродуктивная позиция. Ребенок в условиях данной позиции проявляет элементарную форму когнитивной активности (подражательная когнитивная активность) — «*не знаю, но хочу узнать*». Опыт деятельности в этом случае «накапливается через опыт другого» (Г. И. Щукина). Однако уровень собственной активности личности здесь очень низок. Для развития ребенка данная позиция имеет определенную ценность, так как приобретение опыта самостоятельной деятельности, по словам Л. С. Выготского, осуществляется через первоначальное освоение опыта другого в процессе сотрудничества, а уже затем самостоятельно. Однако надолго задерживаться на данном уровне

нецелесообразно. Важно демонстрировать ребенку возможности проявления самостоятельности в процессе познания и постепенно подводить его к переходу на следующую позицию.

Инициативная позиция — «*не знаю, но хочу и могу узнать*». В этом случае ребенок обладает запасом знаний, у него есть эмоциональный настрой на познавательную деятельность, но самое главное — это его желание и стремление, активизирующие интерес и обеспечивающие переход мотивации от внешней к внутренней. Здесь имеется большая степень самостоятельности. Однако ребенок на данной позиции выступает в качестве исполнителя, так как задачи перед ним ставит взрослый. Тем не менее, за счет своей инициативы ребенок отрывается от образца, ищет самостоятельные пути, использует свои возможности.

Принимая во внимание необходимость управления процессом развития когнитивной активности, педагог выстраивает свою деятельность с учетом позиции ребенка в познавательной деятельности. Самое главное, что должен учитывать педагог в этом случае и что должно стать основой для проектирования им процесса развития когнитивной активности на этапе дошкольного детства, считает О. Дарвиш, — опора «на субъективный опыт детей, накопленный ими в семье, в общении со сверстниками, в реальном взаимодействии с окружающим миром» [2. С. 34]. Это позволит самому педагогу стать центром процесса развития когнитивной активности детей. Здесь важно «сопровождать ребенка, следовать вместе с ним или немного впереди него с целью показать возможные пути, вести его за собой» [Там же], в процессе развития когнитивной активности. Задача педагога — помочь ребенку адаптироваться к этому процессу, к освоению новой социальной роли — роли ученика на этапе перехода к обучению в школе, создать условия для освоения учебных действий, составляющих основу умения учиться, помочь ему проявить себя, свое «я». Все это позволит наметить «индивидуальный гибкий маршрут реализации ребенка в образовательной среде с учетом траектории его развития» [Там же], обеспечит целостное видение ребенка на разных этапах его становления.

Такое пошаговое становление когнитивной активности ребенка в перспективе уже на этапе младшего школьного детства обеспечит произвольность, осознанность и интеллектуализацию всех психических процессов, а одновременно с этим осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности и выступит одним из «важнейших показателей

перехода ребенка на более высокий уровень психической организации» (Н. А. Короткова).

Одной из «зон риска» в процессе развития когнитивной активности у старших дошкольников, несомненно, является дисбаланс в обеспечении индивидуальной траектории развития. Речь идет о возможности неоправданного педалирования того или иного компонента когнитивной активности

(эмоционального, интеллектуального, волевого). Подчеркнем, что подход к ребенку должен базироваться на гармоничном сочетании перечисленных компонентов с обязательным учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Это, в свою очередь, требует пересмотра традиционных методов воспитания и обучения на предшкольной ступени образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ДАВЫДОВ В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986.
2. ДАРВИШ О. Психологическое сопровождение развития ребенка // Социальная работа и педагогика в Сибири. 2002. № 1.
3. КОРОТАЕВА Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М. : КСП ; Ин-т психологии РАН, 1997.
4. КОРОТАЕВА Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М. : Сентябрь, 2003.
5. КШНЯСЕВА Л. Л. Развитие личносно значимого отношения к природе детей дошкольного возраста в процессе экологического образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
6. РУБИНШТЕЙН С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 2.
7. ШАМОВА Т. И. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин