

5. Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И., Дружинин, В.Н. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин; под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИП РАН, 2000. – 342 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.
7. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
9. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования [Текст] / Н.Л. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.
10. Карпов, А.В., Ленков, С.Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера [Текст] / А.В. Карпов, С.Л. Ленков. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – 448 с.
11. Кашапов, М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1992. – 83 с.
12. Корнеева, Е.Н. К проблеме регуляции социального взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки, акмеология образования. – 2006. – Т.12. – № 2. – С. 63-68.
13. Ломов, Б.Ф. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1986. – 172 с.
14. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [Текст] / В.Я. Ляудис; под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – 218 с.
15. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
16. Панов, В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии [Текст] / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 196 с.
17. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. I. – 488 с.

М.А. РОМАНОВА

Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии

В статье представлен теоретический анализ проблемы развития познавательных способностей. Приводится обзор теорий когнитивного развития, на основе сопоставления которых сформулировано общее направление в решении теоретических задач.

In the article the theoretical analysis of the problem of development of cognitive abilities is presented. The review of cognitive development theories is presented and the general direction in the solution of theoretical problems is formulated on the basis of their comparison.

Проблема развития познавательных способностей человека – одна из центральных в психологии. Несмотря на многочисленные версии и концепции, общепринятого определения структуры познавательных способностей до сих пор нет. В современной науке психология познавательных процессов (ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления) именуется «когнитивной психологией». Англоязычный термин используется авторами по двум причинам. Во-первых, выделение познавательных процессов в особую группу психологических явлений признается многими неудовлетворительным, поскольку

из дидактического приема оно превратилось в теоретическую догму, мешающую увидеть познавательное содержание и в других (помимо упомянутых) психических актах (например, в предметных исполнительных действиях, в эстетических переживаниях) [7]. Во-вторых, в контексте истории зарубежной психологии словосочетание «когнитивная психология» обозначает подход, который, возникнув несколько десятков лет назад в США и Великобритании, развивался как альтернатива бихевиоризму. Спектр проблем, изучаемых когнитивной психологией, чрезвычайно широк. Он охватывает весь диапазон психиче-

ских процессов: ощущение, восприятие, распознавание образов, внимание, обучение, память, формирование понятий, мышление, язык, эмоции и процессы развития, а также и то, «как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [7].

Развитие когнитивной психологии как научного направления привело к преобразованию психологии познавательных процессов. Традиционно выделяемые психические познавательные процессы рассматриваются ныне в контексте функционирования системы, обеспечивающей познание, хранение знаний, их преобразование, а также порождение новых знаний (в виде гипотез, фантазий, продуктов творчества и пр.). Психология познания преобразуется в психологию человеческого знания.

Когнитивное развитие выражается в повышении «ранга» когнитивных структур психики ребенка, в переходе от более простых к более сложным когнитивным структурам. Эти изменения представляют собой генетические трансформации, составляющие основу когнитивного развития. В ходе этого процесса структуры с более высоким «рангом» постепенно приобретают и более высокий статус в познавательной деятельности. Такие изменения не связаны со структурными перестройками, а касаются лишь совершенствования возникших когнитивных структур, изменения их атрибутивных характеристик.

В.Н. Дружинин и Д.В. Ушаков определяют когнитивное развитие как «изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере взросления ребенка» [1]. При этом подчеркивается, что анализирует и описывает пути этих изменений когнитивная психология. Таким образом, она претендует на охват всех возможных сфер поведения. Основной предмет когнитивной психологии – процесс познания. Он включает в себя механизмы сознательного и бессознательного освоения новых данных: восприятие, запоминание, решение задач, отбор информации, методы ее кодирования и многое другое.

Когнитивные теории развития берут начало в философских концепциях познания и ориентированы на решение задач адаптации индивида к окружающей среде.

Ученых этого направления традиционно интересует не поведение и реакции, как бихевиористов, а внутренние психические, прежде всего, познавательные процессы, которые можно оценить по внешним проявлениям. С другой стороны, в отличие от психоаналитиков, сторонники этого направления стараются опираться только на экспериментально полученные факты, избегают домыслов и интерпретаций. Психологам когнитивного направления удалось доказать, что большая часть информации обрабатывается человеком неосознанно, что ускоряет процесс мышления и повышает его эффективность (Д. Берри, Д. Бродбент).

По утверждению В.П. Зинченко и А.И. Назарова, эта ветвь психологии берет своё начало в декартовском принципе «*cogito ergo sum*». Другие авторы причисляют к родоначальникам когнитивной психологии гештальтистов.

Если не вдаваться в частности, описывая огромное количество отдельных теорий, а сформулировать основные направления, то вырисовывается два противоположных подхода, представленных двумя группами теорий.

Первая группа таких теорий развития акцентирует внимание на том, что становление знаний человека о мире происходит постепенно и зависит от действий над объектами, их перемещений в пространстве, исследования окружения. Данные действия формируют восприятие признаков объектов и отношения между ними, это служит базой становления такого понятия как «единицы мыслительного процесса» (Дж. Беркли, У. Джеймс, Г. Гельмгольц и др.).

Другой подход постулирует противоположное. Основная его идея сводится к тому, что познание совершенствуется не на основе действия и восприятия, а по своим собственным законам. Начальные понятия составляют ядро большинства более поздних концептов. Обогащаясь, детализируясь по мере накопления ребенком опыта, они обеспечивают прогресс знания и никогда не отбрасываются как ненужные. Этот подход ведет свою родословную еще от работ Платона, Р. Декарта, И. Канта.

В современной психологии вышеназванные подходы именуются соответственно эмпирическим и наитивистским. Эмпириче-

ский исходит из первичности опыта, считая, что именно он детерминирует развитие; интуитивский отводит решающую роль заданной тенденции, которая является врожденной и разворачивается по мере развития психики ребенка. Несмотря на то, что современные теории когнитивного развития не содержат столь жестких противопоставлений, соотношение между врожденными тенденциями и ролью опыта в когнитивном развитии обычно смещается в сторону одной из двух названных детерминант.

Несмотря на несовпадение теоретических положений и методов, в последние годы наблюдается сближение разных подходов к изучению когнитивного развития. Все исследователи рассматривают когнитивное развитие как активный, конструктивный процесс, имеющий некоторые биологические предпосылки.

Бихевиористы утверждали, что обучение – это и есть развитие. Отрицание каких бы то ни было врожденных predispositions, фактическое отождествление процессов научения у людей и животных, отрицание возрастных различий в когнитивном развитии стали следствием абсолютизации принципа «стимул-реакция». Законы обуславливания, закрепления, генерализации и угасания, по мнению бихевиористов, не только объясняют поведение людей и животных, детей и взрослых, но и дают ключ к пониманию процесса становления когнитивной сферы человека.

Совершенно иначе описывала процессы когнитивного развития теория Ж. Пиаже. Одним из главных ее отличий выступает утверждение возрастной детерминации когнитивного развития: дети активно взаимодействуют с миром, интенсивно адаптируя вновь получаемую информацию к тем концептам, которые они уже имеют. Поэтому Ж. Пиаже подчеркивал, что обучение должно опираться на уже достигнутый уровень развития. На современном этапе данная теория является центральным звеном в рассмотрении когнитивного развития как отправная точка представлений о генезисе познания. Большинство авторов современных теорий и концепций оспаривают положения теории Ж. Пиаже, но отталкиваются от ее основных постулатов.

В основе концепции Л.С. Выготского лежит жесткое противопоставление натуральных и высших психических функций.

Последние детерминированы социально и составляют сущность человеческого сознания. В силу того, что по Л.С. Выготскому, разум имеет социальную природу, развитие когнитивной сферы ребенка идет не от индивида к социуму, а, наоборот, от социума к индивиду. С этим представлением связан главный тезис: «обучение ведет за собой развитие».

Несколько иную трактовку получает данная проблема в рамках теории деятельности. Если Л.С. Выготский допускал биологическую детерминированность на ранних этапах развития человека, то в теории деятельности А.Н. Леонтьева все психические процессы – это не более чем интериоризированная внешняя деятельность ребенка под руководством взрослого.

Наиболее развит этот тезис в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В его концепции обучение выступает практически единственным источником когнитивных процессов. По мнению ученого, в процессе обучения ребенку необходимо сформировать ориентировочную основу действия в каждой из областей знания. Если же эта полная ориентировочная основа действий сформирована, то в умственном плане на смену нерасчлененному восприятию объектов придет их структурно-упорядоченное отражение. В этой связи естественно возникают вопросы: почему ребенок так легко приобретает способность познавать мир до получения систематического образования, как он сам формирует концепцию окружающего мира, свободно и легко ориентируется в нем? Ученый разработал теорию и технологию проектирования когнитивного развития, которое выражается в совершенствовании атрибутивных свойств когнитивных структур. Безусловное достижение школы П.Я. Гальперина – это демонстрация механизма преобразования внешнего сукцессивного индивидуального познавательного действия во внутреннее умственное симультанное действие. До П.Я. Гальперина факт существования этого феномена по большей части только констатировался.

Теория В.В. Давыдова рассматривает когнитивное развитие как результат развивающего обучения, то есть как искусственный процесс. Поэтому ее следует отнести к

теориям проектирования когнитивного развития.

Направление исследований, разрабатываемое В.В. Рубцовым, выясняет роль социальных взаимодействий в генезисе когнитивных структур при сохранении представлений о нем. Не влияя принципиально на динамику изменений когнитивных структур, социокогнитивные действия способствуют переводу индивидуальных схем действия из зоны ближайшего развития в актуальную зону.

В современных теориях когнитивного развития признается важность как процессов развития, так и обучения. Для успешного когнитивного развития ребенка его способность к организации и выбору информации необходима, но развитие приемов и способов её обработки подчиняется законам, предлагаемым внешним миром. М.А. Холодная отмечает: «Представления о мире ребенок создает сам, проходя спонтанно этапы качественных изменений в его понимании» [8].

Дж. Брунер пересмотрел теорию Ж. Пиаже под влиянием идей Л.С. Выготского. Особенно ярко это проявилось в его теории языкового развития. Однако, по Дж. Брунеру, социальные взаимодействия не так прямо опосредствуют познавательное развитие, как в теории Л.С. Выготского. Познавательное развитие, по мнению Дж. Брунера, не просто связано с прохождением ряда стадий, как у Ж. Пиаже; оно представляет собой овладение ребенком тремя сферами представлений: действиями, образами, символами, которые и выступают способами познания мира. В соответствии с представлениями о развитии мышления в онтогенезе, сначала ребенок познает мир благодаря привычным действиям. Затем мир представляется в образах, относительно независимых от действий. В дополнение к этому постепенно появляется новый путь – перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из этих способов по-своему отражает события, происходящие вокруг ребенка, и накладывает отпечаток на его психическую жизнь в разные возрастные периоды.

Подход Дж. Брунера не предполагает жесткой фиксации периодов когнитивного развития. Все три сферы представлений одинаково важны и сохраняют свое значение для взрослого человека. Уровень интеллектуальных достижений человека обеспечивается качественно своеобразным сочетанием уже

упоминавшихся трех сфер представлений: действий, образов, символов. Этот теоретический подход к проблеме когнитивного развития имеет массу сторонников среди современных специалистов в области педагогической психологии.

Несмотря на наличие теоретических разногласий, между психологами достигнуто определенное единодушие в вопросах, касающихся когнитивных процессов, которые претерпевают значительные изменения в ходе развития ребенка. Речь идет о приобретении ряда качеств:

- обладание определенными навыками;
- гибкий подход к решению задач;
- высокая скорость обработки информации;
- способность планировать;
- способность оперировать значительным объемом информации;
- обладание метакогнитивными знаниями;
- предусмотрительность и последовательность при решении задач;
- способность концентрировать внимание и усилия и др.

Все эти изменения являются составной частью когнитивного развития в школьные годы. Они затрагивают как сферу взаимодействия с физическим миром, так и сферу социального взаимодействия с другими людьми – носителями новых знаний. Некоторые из изменений происходят довольно резко, тогда как другие связаны с постепенным созреванием в течение нескольких лет. Нередко бывает так, что в разных подходах подчеркиваются лишь разные стороны одной общей, сложной картины когнитивного развития.

Исследователи все более тщательно изучают развитие когнитивных навыков ребенка в отдельных областях познания, например, развитие у ребенка представлений о числе, пространстве и психике. В каждой из этих областей наблюдается определенный уровень способностей при рождении, а также специфические, существенные изменения в ходе развития.

Как видно из краткого обзора, когнитивное развитие исследуется в самых различных его проявлениях и сущностных характеристиках. Важно подчеркнуть, что когнитивное развитие выступает в двух своих ипостасях. Во-первых, как естественный процесс, протекающий под влиянием различных социокультурных и педагогических детерми-

нант. Во-вторых, как искусственный процесс, рефлексия на первый, его проектирование. Принципиальным является выяснение отношения средств когнитивного развития к его механизмам.

Таким образом, познавательные способности в контексте теорий когнитивного развития представляют собой сложное комплексное образование. «Познавательные способности – свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, психомоторики, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность» [5].

В связи с тем, что познавательная деятельность является основой любой сознательной деятельности человека и включает поиск, восприятие, запоминание, переработку и реализацию информации в мышлении, воображении и действии, познавательные способности подразделяются на два блока: когнитивно-интеллектуальный и когнитивно-

моторный, которые имеют довольно сложную структуру.

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
2. История психологии. XX век [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 832 с.
3. Когнитивная психология [Текст]: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
4. Марцинковская, Т.Д. Истории психологии [Текст] / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 544 с.
5. Озеров, В.П., Соловьева, О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей учащихся [Текст]: учеб. пособие / В.П. Озеров, О.В. Соловьева – Ставрополь, 1999. – 112 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
7. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 2002. – 600 с.
8. Холодная, М.А. Когнитивное развитие [Текст] / М.А. Холодная // Современная психология / под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999. – 410 с.

Е.В. КАРПОВА

Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза

В работе экспериментально установлена динамика развития антимотивации. Она носит инвертированный характер по отношению к динамике положительной мотивации. Раскрыт «феномен антимотивационного пика», выявлено наличие генезиса не только положительной, но и отрицательной мотивации.

The dynamic of antimotivational development has received in experimental way. It has inversional character in connection with the dynamic of positive motivation. The phenomenon of “antimotivational top” has shown. The being of genesis not only of positive but also negative motivation has found.

Проблема генезиса мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности является актуальной, но, несмотря на достаточно большое количество эмпирических и экспериментальных исследований в этом плане [1, 3, 4, 5, 10, 11], многие ее аспекты остаются не вполне разработанными. Так, выявлены типичные и доминирующие мотивы учебной деятельности на разных этапах онтогенеза и их динамика; описан ряд

феноменов, например, феномен «мотивационного вакуума» и др. Вместе с тем до настоящего времени, по существу, не вскрыты механизмы, закономерности генезиса мотивации учебной деятельности в целом, а также отдельных мотивационных явлений в частности.

В этой связи подчеркнем, что отмеченный выше феномен «мотивационного вакуума», возникающий при переходе учащихся в