

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

Сергей Юрьевич Филатов

начальник учебной лаборатории кафедры командных пунктов зенитных ракетных систем,
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
fil.sergei@rambler.ru

Аннотация. В статье представлен обзор подходов, посвященных формированию когнитивных компонентов учебной деятельности. Проанализированы когнитивные ресурсы развития когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов военного училища.

Ключевые слова: учебная деятельность, когнитивный компонент, субъект деятельности, курсант.

APPROACHES TO THE FORMATION OF COGNITIVE COMPONENTS OF TRAINING ACTIVITIES OF MILITARY SCHOOL CADETS

S. Yu. Filatov

head of the training laboratory of the Department of Command Posts of Anti-Aircraft Missile
Systems, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense
fil.sergei@rambler.ru

Abstract. The article provides an overview of the approaches devoted to the formation of cognitive components of the educational activity of cadets. The cognitive resources of the development of the cognitive components of the educational activity of the military school cadets are analyzed.

Key words: educational activity, cognitive component, subject of activity, cadet.

Когнитивный компонент учебной деятельности курсантов военного училища в рамках данного исследования выступает системным психолого-педагогическим компонентом. Раскрывая данный компонент, мы актуализируем факторы и составляющие, влияющие на его формирование. Исходя из предположения о значимости когнитивного компонента учебной деятельности для познавательной деятельности субъекта, мы акцентируем внимание на условиях формирования данного явления и этапах развития его в динамике.

По мнению В.Д. Шадрикова, существуют разнообразные, как количественные, так и качественные показатели характеристик познавательной деятельности. В рамках деятельностного и системного подхода, развитие познавательной деятельности личности сопровождается стремительным и системным генезисом составляющих, которые не развиваются поэтапно,

поступательно, а скорее системно и целостно во всем своеобразии составляющих [1].

Понятие «познавательная деятельность» возникло в рамках педагогических парадигм. В контексте данных парадигм объяснялись условия, позволяющие развивать когнитивные процессы субъекта деятельности в целом, через анализ и решение логических интеллектуальных задач, особенно в рамках решения нестандартных условий. Данное понимание познавательной деятельности в целом интерпретировало развитие когнитивной сферы через формирование гибкости, многовариативности, нейропластичности субъекта труда.

Позже, в рамках психолого-педагогических исследований, акцент сменился в сторону изучения мотивационных факторов, влияющих на развитие познавательного интереса личности. Данный аспект изучался в работах Т.И. Шамова, Г.И. Щукина.

В последующем, познавательная деятельности субъекта деятельности рассматривалась с позиции общепсихологических процессов. Они связывали развитие когнитивных структур с процессом интериоризации – помещения внешних социальных феноменов во внутренний план действий, внутреннюю структуру способностей, через деятельность в уме.

В работах В.В. Давыдова [2], Д.Б. Эльконина [3] мы усматриваем новый акцент, который обращает нас к развитию теоретического мышления. Таким образом, развитие когнитивной составляющей сопрягается с процессом структуризации, который позволяет в рамках решения логической задачи проводить аналогии, операции в уме с теми феноменами, которые никогда не были материальными, вещественными, и можно представить только при помощи органов чувств.

В целом можно говорить о наличие комплексных исследований, которые были ориентированы на изучение когнитивных способностей. В этих исследованиях представлены конкретные приемы и техники структурирования,

анализа учебного материала, мотивационные компоненты учебной деятельности личности.

Начиная с момента развития личностно-деятельностного подхода, акцент на развитии компонентов учебной деятельности проводился в контексте изучения движущихся сил развития и изучения средовых факторов, которые создавали условия развития субъекта деятельности.

А.Н. Леонтьев, опираясь на индивидуальный контекст развития личности в деятельности, обращает наше внимание на динамическое развитие когнитивных структуры, которые развиваются не стихийно, а целенаправленно в связи с появлением новых смыслов и ценности самой деятельности как таковой [4].

Согласно системному подходу, в работах Г.П. Щедровицкого, компоненты учебной деятельности представлены в системе взаимосвязей, которые описывают характер взаимодополняющих отношений, а когнитивный компонент учебной деятельности связан с эмоциональным, поведенческим компонентами [5].

Согласно синергетическому подходу, компоненты учебной деятельности представлены в контексте сложной внутренней структуры, которые отличаются специфическими чертами: открытостью и самоорганизацией. Данные свойства компонентов обеспечивают доступность и вариативность форм освоения учебной деятельности вне зависимости от уровня обучения.

Моделирование учебно-профессиональной деятельности на базе высшего образования обеспечивает поэтапное формирование компетенций, знаниевой составляющей, навыков, которые в процессе освоения приближают студента к будущей профессиональной деятельности [6].

Ориентация субъекта учебной деятельности на саморазвитие и моделирование новых форм поведения в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности становится фокусом в процессе обучения в вузе. Данные процессы носят целенаправленный характер и представлены в

контексте взаимодействия с преподавателем, который является носителем профессиональных компетенций.

Развитие теорий поэтапного формирования умственных действий, развивающего обучения и т.д. позволяют в новом свете посмотреть на формирование когнитивных компонентов учебной деятельности. Развитие когнитивного потенциала учащегося, студента выступает одной из прикладных задач развивающего обучения, в рамках которого происходит развитие потенциальных зон развития когнитивной сферы. Актуализируются вопросы прикладного и инструментального оснащения, разработка методов обучения и развития когнитивных компонентов при решении прикладных задач.

Синергия данных подходов позволяет рассматривать проблемы развития когнитивного компонента через описание таких феноменов как самостоятельность, формирование познавательной активности, развитие познавательных потребностей, постижение новых смыслов учебной и познавательной деятельности, мотивация учебной деятельности [7].

В рамках размышлений в отношении когнитивных компонентов учебной деятельности, М.М. Кашапов отмечает, что важным является всестороннее развитие и сопровождение учебного процесса средствами развивающих технологий. Развитие ресурсного мышления у педагога также выступает средством "опережающего профессионального поведения" [8]. Это означает, что эрудированный преподаватель в рамках предметного поля преподаваемой дисциплины является более продуктивным как в теоретическом, так и практическом плане. Самостоятельность в учебной деятельности, активное творческое мышление в командной работе позволяет студенту активизировать такие ресурсы, которые позволяют уже на ранних стадия профессионального самоопределения осознать себя в профессии и самовыразиться [9].

В рамках когнитивного подхода к учебной деятельности, учебная деятельность представлена как осмысленная внутренняя позиция субъекта деятельности, способность осознавать и использовать когнитивные операции для решения учебно-профессиональных задач.

Обращаясь к проблеме изучения когнитивных компонентов учебной деятельности курсантов необходимо отметить актуальность и практическую значимость изучаемого вопроса. Между тем, несмотря на длительное научное изучение данного феномена, не сложился круг четких структурных компонентов, которые определяют данные важные компоненты. В научных работах В.П. Зинченко, И.И. Ильясова, Г.П. Щедровицкого и др. изучены такие компоненты, которые включают в себя знания, умения и навыки, позволяющие субъекту деятельности используя их актуализировать свой когнитивный потенциал для реализации учебно-профессиональной деятельности.

Согласно теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, учебная деятельность курсантов детерминирована разными факторами [1]. Компоненты учебной деятельности представлены не только когнитивными способностями, операциями, сколько содержат требования к профессионально-значимым качествам, ценностям, индивидуальному стилю деятельности. С развитием профессиональных сообществ, трансформацией требований к профессии, изменяются требования и к личности субъекта труда, к его когнитивным процессам, которые усложняются и требуют экстренной отдачи, реагирования и решения актуальных экстремальных запросов. Поэтому в рамках анализа компонентов нельзя исключать такие компоненты как цели деятельности, мотивацию, учебно-важные качества, индивидуально-психологические особенности личности.

Таким образом, в рамках проведенного обзора можно отметить, что генезис представлений о подходах к диагностике и изучению когнитивных компонентов учебной деятельности прошел ряд последовательных этапов. В рамках данных этапов происходила эволюция представлений об учебной деятельности как таковой и соответственно о компонентах данной деятельности. На рубеже веков изменилась объяснительная парадигма, которая интегрировала представление о психических особенностях субъекта включенного в учебную или иную деятельность.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с: ил
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. С. 564-566.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 115 с.
5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк.Культ.Полит., 1995. 800 с.
6. Шаламов В.В. Личностные свойства обучающихся образовательных организаций системы МВД России как условие готовности к учебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 217-224.
7. Кашапов М.М. Акмеологические принципы как когнитивная ресурсная основа профессионального и личностного развития субъекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 26-35.
8. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.А. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Монография. Ярославль, Индиго, 2018. 392 с.
9. Кашапов М.М. Психологические подходы к пониманию профессионализации мышления субъекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 41-53.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО И ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ

Татьяна Валентиновна Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ им. Н.Г. Чернышевского
dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье изложены результаты исследования социально-психологических факторов межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей. Установлено, что существуют значимые различия в социально-психологических факторах межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей. Прикладной аспект исследуемой проблемы состоит в возможности использования результатов исследования психологами и другими специалистами в работе по преодолению трудностей в общении у подростков.

Ключевые слова: значимые различия; социально-психологические факторы; межличностные отношения; старшеклассники; гуманитарный профиль; физико-математический профиль.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN HIGH SCHOOLS OF HUMANITARIAN AND PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILES

T. V. Hutoryanskaya

candidate of pedagogy, associate professor of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University
dialogus1@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the socio-psychological factors of interpersonal relations among high school students in the humanities and physical and mathematical profiles. It was found that there are significant differences in the socio-psychological factors of interpersonal relations among high school students of the humanitarian and physical and mathematical profiles; and also, that there are significant interconnections between the communication and organizational skills and self-esteem of high school students. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the research results by psychologists and other specialists in the work on overcoming communication difficulties in adolescents.

Key words: significant difference; socio-psychological factors; interpersonal relationships; high school students; humanitarian profile; physical and mathematical profile.

Общение со сверстниками в подростковом возрасте имеет исключительную значимость [1]. Для подростка очень важным становится определение его принадлежности, его круга общения, предпочтения которых должны быть одинаковыми [2].

Профильное обучение дает возможность для формирования четкого жизненного плана, достижения высокого достаточного уровня профессионализма на довольно ранних этапах построения карьеры с учетом запросов современного общества.

Именно в такой идее как разделение учащихся по их способностям, с учетом интересов и предпочтений может быть заложена проблема дальнейшей их интеграции, поскольку «остаются неисчерпанными мотивы подросткового периода, которые направлены на общение со сверстниками» [3].

Поэтому сферой особенного внимания для преподавателей, которые работают в условиях профильного класса, должно быть именно общение подростков в обучении.

Современные исследования в области ранней профессионализации подростков говорят о существующих противоречиях. С одной стороны, ранняя профессионализация является фактором ускорения приобретения опыта взаимодействия с другими людьми, успешной социализации, формирования ответственного поведения, а, с другой стороны, приводит к ограничению возможностей развития общих способностей. Данный факт может неблагоприятно отразиться на развитии специальных способностей, может значительно усложнить условия личностного развития, взаимоотношений с социумом [4].

Исследование социально-психологических факторов межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей проводилось на выборке учащихся «Физико-технический лицей №1» города Саратова (n=100): 1 группа – старшеклассники, обучающиеся по гуманитарному профилю (15-16 лет) – 50 человек; 2 группа – старшеклассники, обучающиеся по физико-математическому профилю (15-16 лет) – 50 человек.

Для исследования использовались следующие методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева; опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина. Полученные

результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и метода математической статистики: t-критерий Стьюдента.

Анализ полученных результатов по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири показал, что авторитарный тип межличностных отношений у старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается ($t_{ЭМП}=3$, $p<0,01$). Это говорит о том, что старшеклассники 2 группы имеют более ярко выраженные представления о себе как об авторитетном лидере, энергичном, компетентном, успешном в делах, пользующимся уважением окружающих. У испытуемых 2 группы отмечается более властный и деспотический характер, нежели чем у испытуемых 1 группы. Старшеклассникам, обучающимся по физико-математическому профилю более свойственно наставление, поучение, во всем стремление полагаться только на свое мнение, неумение использовать советы других. Также у старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается и эгоистичный тип межличностных отношений ($t_{ЭМП}=2,1$, $p<0,05$). Это говорит о том, что старшеклассники 1 группы менее расчетливы, менее себялюбивы, более зависимы в сравнении со старшеклассниками 2 группы. Старшеклассникам 2 группы более свойственно перекладывать трудности на окружающих людей, они более хвастливы, самодовольны и заносчивы.

Анализ полученных результатов по методике изучения уровня самооценки посредством тест-опросника С.В. Ковалева показал следующие результаты: высокий уровень самооценки старшеклассников 1 и 2 группы значимо различается ($t_{ЭМП}=2,2$, $p<0,05$). Самооценка старшеклассников 2 группы оказываются менее отягощённой «комплексом неполноценности», они правильно реагируют на замечания, редко сомневаются в своих действиях и трезво оценивают свои действия, в отличие от старшеклассников 1 группы. Средний уровень самооценки старшеклассников 1 и 2 группы также как и высокий значимо различается ($t_{ЭМП}=2,1$, $p<0,05$). Старшеклассники 2 группы в наименьшей степени ощущают неловкость во взаимоотношениях с другими людьми, которую они не могут объяснить, а старшеклассники 1 группы в

большой степени недооценивают себя, свои способности без достаточных на то оснований.

Методика изучения уровня коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского, В.А. Федорошина позволила получить следующие результаты. Для старшеклассников 2 группы в большей степени характерны: авторитарный тип межличностных отношений, им свойственно реагирование по типу «здесь и сейчас», у них ярко выражена тенденция к спонтанной самореализации, активному воздействию на свое окружение, активное стремление вести за собой и подчинять своей воле окружающих, имеют средний уровень самооценки и коммуникативных и организаторских способностей. Для старшеклассников 1 группы в свою очередь характерны: альтруистический тип межличностных отношений, они гиперответственны, приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, имеют средний уровень самооценки и коммуникативных и организаторских способностей.

Таким образом, по результатам проведенного анализа эмпирического исследования, можно сделать вывод, что существуют значимые различия в социально-психологических факторах межличностных отношений у старшеклассников гуманитарного и физико-математического профилей.

Библиографический список

1. Белокурова В.В. Развитие коммуникативной культуры старших школьников ключевые понятия // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С.344–346.
2. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности старшеклассников в условиях меняющегося общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т.5. вып.2. № 2. С.157-162.
3. Логинова Г.П. Психологические аспекты профильного обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 43-47.
4. Ахметов С.М. Ранняя профессионализация одаренных детей // Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология. 2013. № 3. С. 110-118.