

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07+159.95

Т. А. Гусева, Н. В. Дмитриева

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ, МОДЕРАТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

Анализ исследований познавательной активности показывает, что эта категория рассматривается достаточно часто в работах, связанных с психолого-педагогическим обеспечением образовательного процесса. Наряду с указанной категорией используются и другие термины, например, активизация познавательной деятельности, учебная активность, интеллектуальная активность. Исследователи употребляют эти характеристики в широком аспекте смыслов и значений, часто синонимично. Под познавательной активностью личности могут иметь в виду и реакцию на новизну, и вопросительность, и эмоциональный отклик, и какую-то особую чувствительность к определенному рода воздействиям, и даже моторно-двигательные реакции.

Определенную системность в изучении активности в целом находим в работах исследователей школы В.Д. Небылицына: Н.С. Лейтеса, Э.А. Голубевой, Б.Р. Кадырова, А.И. Крупнова. Основываясь на теоретическом положении В.Д. Небылицына о наиболее общих характеристиках индивидуальности и целостно-функциональном подходе к изучению базовых личностных качеств А.И. Крупнова, определим познавательную активность как совокупность познавательных качеств: любознательности, инициативности, ответственности и т. д.

Указанные качества выступают в системе компонентов, объединенных в инструментально-стилевой (динамический, эмоциональный, регуляторный компоненты) и мотивационно-смысловой (мотивационный, когнитивный, продуктивный компоненты) блоки. В модели А.И. Крупнова четко выступают индивидуальные (природные) и личностные (социальные) компоненты в строении личностных качеств. Признаки, имеющие природные предпосылки развития (динамический, эмоциональный, регуляторный), зависят от свойств нервной системы и характеристик темперамента человека. А социальными предпосылками, зависящими от социального окружения и условий деятельности, обуславливаются мотивационные, когнитивные и продуктивные компоненты [4].

Природная и социальная сущность компонентов предполагает возможность целенаправленного развития познавательных качеств посредством тщательного изучения влияния факторов и условий, а также специфических модераторов, обусловленных факторами и условиями. К таковым модераторам, определяющим специфику проявления и реализации познаватель-

ных качеств, отнесем пол, возраст, этническую принадлежность и когнитивно-стилевые предпочтения.

Факторами развития традиционно считают социальную среду (семейное воздействие и воспитательные стратегии, образовательное пространство, действие средств массовой информации, референтные группы, культурные и религиозные традиции, общественно-политическую формацию в целом) и биологические предпосылки, обусловленные наследственностью и врожденностью.

В зарубежной психологии находим сторонников и биологического, и социального подходов в изучении природы активности. Сторонники биогенетической детерминации активности считают, что ее основа находится в биологической системе организма. Так, основатель психодинамического направления в изучении личности З. Фрейд определял движущую силу активности исходя из инстинкта как врожденного состояния возбуждения, называя его конечной причиной любой активности [17]. А уже в индивидуальной теории личности А. Адлера находим посылки о некоторой особой «творческой силе», обеспечивающей свободную осознанную активность человека. Причем эта творческая сила не принадлежит ни природным, ни социальным факторам развития, являясь особым индивидуальным аспектом, влияющим на развитие человека [13].

Постфрейдисты Э. Фромм и К. Хорни отвергали идеи З. Фрейда о детерминации поведения человека биологической природой. Они считали, что в психоанализе не раскрыто влияние факторов окружающей среды на личность и ее активность. Э. Фромм связывал возникновение спонтанной активности у детей с ощущением единения себя с обществом, признавая любовь и труд в качестве основных компонентов, с помощью которых развивается «позитивная свобода» [18].

Значение социальных и культурных влияний в формировании личности и проявлении ее активности характерно и для теории К. Хорни, в которой утверждалось, что социальные отношения между ребенком и родителями являются решающим фактором для развития активной личности [19].

Представители диспозиционного направления в психологии Г. Оллпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк считают, что черты личности, как особые структуры, управляют активностью человека, в связи с чем он либо активно ищет социальные ситуации, способствующие проявлению его особенностей, либо избегает их [14 - 16].

Теоретик оперантного научения Б.Ф. Скиннер убедительно доказывал, что воздействие окружающей среды определяет поведение человека.

Эти направления объединяет то, что внутренние и внешние факторы активности в основном противопоставляются друг другу, в то время как движущие силы развития активности, скорее, нужно искать в противоречиях, возникающих в процессе взаимодействия как внутренних, так и внешних факторов [20].

Продолжим анализ биогенетических тенденций исследования активности в познавательной сфере. О врожденной биологической сущности интереса свидетельствуют работы Дж. Селли, Ст. Холла, которые считали источником познавательной активности врожденные инстинкты и потребности. Так, Дж. Селли, выявляя природу детских вопросов, подчеркивал, что

богатство и разнообразие вопросов, свидетельствующие об умственном развитии ребенка и его познавательной активности, есть не что иное, как определенные наследственные качества. Он отмечает, что период первых усиленных попыток ребенка понять окружающее начинается приблизительно около конца третьего года. У детей возникают многочисленные вопросы о происхождении вещей, явлений и об их истории. В качестве одного из теоретических объяснений этого явления Дж. Селли, Ст. Холл, рассматривая детскую вопросительность, указывали, что это не что иное, как врожденное качество детей. Такой возраст наступает у ребенка, когда он начинает понимать явления окружающего мира. По мнению авторов, для этого не требуется ни воспитания, ни обучения, а ребенок, якобы со свойственной ему от природы любознательностью интересуется предметами, явлениями, стремится узнать как можно больше и задает вопросы: «Зачем?», «Почему?» и др. [12].

В отечественных исследованиях также находим сторонников физиологической природы активности. Например, в работах И.П. Павлова поисковая активность определялась посредством изучения особого ориентировочно-исследовательского рефлекса, который представляет собой биологическую основу интереса человека к миру, познанию и проявляется в виде любознательности [9].

Придерживался биологической теории возникновения интереса и С.Л. Рубинштейн, связывая его с ориентировочным рефлексом, однако любознательность он называл психологическим выражением интереса, подчеркивая тем самым ее социальную сущность [11].

В целом для отечественной психологии свойственно рассмотрение проблемы факторов развития познавательной активности с позиции общих методологических положений о социальности личностного становления человека, его «воспитуемости», связи содержания и развития с социальной и педагогической средой.

В исследованиях Н. Ц. Купарадзе, Н. Г. Морозовой, К. М. Рамоновой отмечается преобладающая роль среды в формировании любознательности. Причем не сами по себе обстоятельства и жизненные условия накладывают значительный отпечаток на развитие личностной любознательности, а окружающие субъекта люди, их воздействие, понимание, стимулирование [7]. По мнению К. М. Рамоновой, любознательность как устойчивое состояние поддерживается определенными объективными условиями, а следовательно, ее развитие предполагает разумную организацию этих условий. Связь любознательности с интересом и, соответственно, с ориентировочно-исследовательским рефлексом приводит к пониманию изучаемого свойства как более совершенного психического образования, условия и пути формирования которого зависят как от внешних объективных причин, так и от многих возрастных и индивидуальных особенностей детей [10].

Однако при исследовании инициативности К. А. Абульханова-Славская отмечает, что это качество не зависит от возраста, а имеет индивидуальные формы (внутреннее побуждение и внешнее проявление) и особенности реализации. Низкий уровень инициативы может быть обусловлен рядом причин, среди которых:

1) инертный генезис личности, в результате чего инициативность не была сформирована на ранних этапах развития личности и ее жизненного пути; автор указывает на возможный дефицит общения с матерью, на зависимое или подавленное положение ребенка в семье и др.;

2) некомфортные социально-психологические условия, при которых сама личность подавляет инициативу на стадии ее возникновения, зная, что она не будет принята и одобрена окружающими, т. е. блокиратором инициативы членов группы является характер и уровень благополучия взаимоотношений внутри социальной группы;

3) наличие внутренних конфликтов и противоречий, вследствие чего сама личность блокирует свои инициативы.

На наш взгляд, высокая способность к прогнозу (антиципации) и высокая ответственность человека часто также «работают» не в пользу развития инициативных действий, поскольку, ожидая и предвидя трудности, личность может сдерживать проявление инициативы, заранее прогнозируя, что не сможет полностью реализовать инициативное стремление. Инициативное стремление может также «гаситься» субъектом из-за низкой самооценки.

Для нашего исследования особо интересно сочетание инициативности и ответственности человека. Динамические компоненты этих качеств могут отрицательно коррелировать друг с другом. Так, инициатива, считает К. А. Абульханова-Славская, расширяет поле деятельности, активности, но возникающая вслед за ней ответственность требует четких критериев для саморегуляции, и если они предварительно не выделены, личность вынуждена сужать «пространство» активности, упрощая задачу. Была выявлена интересная зависимость между характером инициатив и притязаниями личности на публичное одобрение, успех, оригинальность. Желание заявить о себе иногда оборачивается неспособностью самостоятельно реализовать свой замысел. Существует так называемый функциональный тип личности, у которого инициатива не связана с ответственностью, поскольку на ответственной стадии этот тип полностью отказывается от автономии, целиком переключается на социально-психологические опоры и активно заимствует готовые решения. Исследования К. А. Абульхановой-Славской выявили, что отдельные субъекты проявляли инициативу, когда были пассивны все остальные, другие – в порядке подражания или соревнования с окружающими и только некоторые были инициативны «по собственному побуждению». Обнаружилось также неумение людей согласовывать свои инициативы, что отрицательно сказывалось на результатах деятельности и приводило к возникновению конфликтов. Причины этого кроются в незнании организационных путей их реализации. Так, старшеклассники были быстры на выдумку, но «туги» на ее воплощение в жизнь. Подростки, напротив, хуже продуцировали новые идеи, зато с энтузиазмом воспринимали и реализовывали чужие замыслы. «Согласованность» инициатив выступала либо как их тождественность, либо как их контрастность, но подлинное согласование инициатив отсутствовало [1].

Итак, реализация познавательно-активных стремлений, проявляющихся в любознательном, инициативном, ответственном поведении личности, обусловлена биологическими и социальными факторами развития. Специфика индивидуального познавательного поведения определяется рядом характе-

ристик, которые мы рассматриваем в качестве *модераторов* проявления познавательной активности (индивидуально-типологические, возрастные, полоролевые и др.). Так, в работах С.И. Кудинова представлены результаты анализа структуры любознательности со стороны возрастных, полоролевых и этнонациональных аспектов. Автор отмечает специфику любознательности подростков, старшекласников и студентов, а также особенности реализации любознательности русскими учащимися и школьниками-алтайцами [5].

Анализ возрастных особенностей любознательности показал, что значимые изменения обнаруживаются как по социальным, так и по природным характеристикам данного свойства. С возрастом увеличиваются показатели эмоционального компонента, интернальной переменной. Мотивационные, когнитивные и продуктивные компоненты обнаруживают отличия практически по всем переменным, кроме социоцентризма. Результаты исследования свидетельствуют о тесной связи природных и социальных факторов развития любознательности в онтогенетическом аспекте и позволяют считать возраст определенным модератором проявления познавательных качеств личности. Кроме того, было определено, что показатели любознательности девочек выше, чем мальчиков. Это доказывает необходимость учета при анализе познавательной активности учащихся полоролевой модерации.

В работе Е.В. Базаркиной национальный аспект исследования расширен выборкой казахов и российских немцев. У испытуемых казахов отмечен высокий уровень регуляции любознательного поведения, сильная выраженность продуктивных показателей, в то время как у немецких ребят ярче представлен когнитивный компонент и эгоцентрическая мотивация [2]. Эти данные, на наш взгляд, и определяют специфическую роль этноса как одного из модераторов познавательной организации человека.

Указанные выше модераторы помогают осуществлять определенную дифференциацию субъектов познавательного процесса, в то время как для комплексного анализа необходимо реализовывать и индивидуальный подход, системным типологическим основанием которого, на наш взгляд, является когнитивный стиль.

В наших исследованиях изучалась взаимосвязь когнитивных стилей «дифференциальность – интегральность», «аналитичность – синтетичность», «импульсивность – рефлексивность» и познавательных качеств личности (любознательности, инициативности, ответственности, настойчивости). Полученные результаты свидетельствуют о значимых отличиях познавательного поведения учащихся и студентов с разными когнитивно-стилевыми предпочтениями. В данной работе не будем останавливаться подробно на отличительных особенностях указанных качеств, отметим лишь, что когнитивные стили можно считать специфическими модераторами, определяющими индивидуальные особенности развития познавательной активности. Причем когнитивно-стилевые отличия имеют место как в природном, так и в социально обусловленном блоках изучаемых характеристик [3].

В связи с указанной детерминацией компонентов базовых личностных качеств динамические изменения познавательной активности человека, скорее, возможны при направленной фокусировке воздействий на социально обусловленные признаки. Однако это не так однозначно. В нашей работе

была предпринята попытка развития любознательности, инициативности, ответственности, настойчивости (ЛИОН) посредством реализации коррекционно-гармонической программы. Данная программа состояла из этапов, включающих чтение элективного курса, диагностические и тренинговые задания, а также рефлексивный аспект.

Результаты коррекционно-развивающей работы оказались следующими. Сравнение средних значений ЛИОН на констатирующем и контрольном этапах эксперимента свидетельствовало о действенности предложенной программы. Положительные изменения произошли во всех социально опосредованных характеристиках, но достоверные отличия зафиксированы в когнитивном компоненте инициативности и мотивационном компоненте настойчивости. Интересно, что характер природно-зависимых компонентов тоже гармонизировался: отмечены достоверные изменения динамических параметров любознательности и инициативности, эмоциональных параметров любознательности и ответственности. Эти результаты свидетельствуют в пользу системности изучаемых качеств, когда изменение одного компонента системы способно повлечь за собой изменение и других компонентов.

Итак, развитие познавательной активности личности представляет собой сложный и длительный процесс, нуждающийся в психолого-педагогическом сопровождении. Целостно-функциональный подход позволяет системно оценить природу, строение, функционирование и факторы развития такого психического феномена, как познавательная активность. Одно оказывается несомненным, что внутри традиционно изучаемых факторов необходимо рассматривать ряд подфакторов-модераторов, обуславливающих специфику проявления и реализации активных действий личности. К таким модераторам и должны быть отнесены индивидуально-типологические характеристики, обусловленные когнитивными стилями.

Литература

1. **Абульханова-Славская, К.А.** Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Базаркина, Е. В.** Национально-психологические особенности проявления любознательности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Е.В. Базаркина. – Барнаул, 2001. – 22 с.
3. **Гусева, Т. А.** Стилиевые аспекты любознательности: монография / Т.А. Гусева. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 170 с.
4. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А.И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9-23.
5. **Кудинов, С. И.** Полоролевые аспекты любознательности подростков / С. И. Кудинов // Психологический журнал. – 1998. – Т.19, № 1. – С. 26-36.
6. **Кудинов, С. И.** К проблеме системного изучения познавательной активности личности / С.И. Кудинов, Т.А. Гусева // Мир человека: Научн.-информ. изд. / СибГТУ. – Красноярск, 1999. – Вып. 6. – С.18-25.
7. **Купарадзе, Н. Ц.** Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста: дис... канд. пед. наук / Н.Ц. Купарадзе. – Тбилиси, 1988. – 121 с.
8. **Морозова, Н. Г.** Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

9. **Павлов, И. П.** Лекции о работе больших полушарий головного мозга: Лекция первая / И.П. Павлов // Полн. собр. соч. – 2-е изд., доп. – М.; Л., 1951. – Т. 4. – С. 15-30.
10. **Рамонова, К. М.** Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста: дис... канд. психол. наук / К.М. Рамонова. – Сев.-Осет. гос. ун-т, 1970. – 187 с.
11. **Рубинштейн, С.Л.** Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. **Холл, С.** Социальные интересы у детей и учреждения их развития / С. Холл. – СПб., 1909.
13. **Adler, A.** The individual psychology of Alfred Adler / A. Adler. – N. Y.: Basic Books, 1956.
14. **Allport, G. W.** The person in psychology. Selected essays / G. W. Allport. – Boston: Beacon Press, 1968.
15. **Cattell, R. B.** Personality and learning theory / R. B. Cattell // The structure of personality in its environment. – N. Y.: Springer, 1979. – Vol. 1.
16. **Eysenck, H. J.** Personality and individual differences / H.J. Eysenck, M.W. Eysenck. – N. Y.: Plenum, 1985.
17. **Freud, S.** An outline of psychoanalysis / S. Freud // Standart edition. – London: Hogarth, 1940. – Vol. 23.
18. **Fromm, E.** To have or to be? / E. Fromm. – N. Y.: Harper and Row, 1976.
19. **Horney, K.** Our inner conflicts / K. Horney. – N. Y.: Norton, 1945.
20. **Skinner, B.F.** Critique of psychoanalytic concepts and theories. / B. F. Skinner // The Scientific Monthly. – 1954.