

УДК 37

И.Л.Прокопчик-Гайко, А.О.Дубчёнок

Стратегия самопознания и развития личности на основе системных когнитивных технологий

Когнитивные технологии самопознания, опирающиеся на системную методологию, представляются как эффективное средство, способствующее профессиональной подготовке и непрерывному развитию современного специалиста в постоянно изменяющейся социальной среде. Их практическое применение в системе профессионального образования способствует совершенствованию эмоциональной грамотности, развитию эмоционального интеллекта. В статье представлена авторская системно-когнитивная стратегия развития на основе самоанализа эмоционально-дихотомических состояний личности.

Ключевые слова: когнитивные технологии, системная методология, развитие, самопознание, эмоционально-дихотомические состояния, эмоциональный интеллект.

Когнитивные технологии самопознания справедливо считаются технологиями будущего, так как они имеют важнейшие специфические особенности – опираются на принцип развития и направлены на исследование собственных психических механизмов, способствующих самоактуализации. Еще Конфуций писал: «Силен не тот, кто управляет тысячей других, а тот, кто управляет сам собою», а современные педагоги и психологи призывают: «Познай самого себя!», ведь через познание себя личность может научиться регулировать свои собственные психические, в том числе познавательные, процессы и быть готовой к любой жизненной или профессиональной ситуации. В когнитивной психологии, как методологии самопознания, в качестве важнейшей цели выделяется интеллектуальное развитие личности в процессе усвоения систематического научного содержания [1, с. 46]. Р.Солсо писал, что «когнитивная психология изучает 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. Когнитивная психология охватывает весь диапазон психологических процессов – от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессы развития; она охватывает всевозможные сферы поведения» [2, с. 28].

Использование когнитивного подхода как направления в педагогике изначально было узкоспециализировано и применялось в образовании детей с интеллектуальными ограничениями. В современных условиях это направление находит применение и в системе профессионального образования [3].

Прокопчик-Гайко Ирина Львовна, заведующая кафедрой инженерной педагогики и психологии Республиканского института инновационных технологий Белорусского национального технического университета, кандидат педагогических наук, доцент, Республика Беларусь, г. Минск; конт. инф.: pr_gaiko_irina@mail.ru

Дубчёнок Алла Олеговна, старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии Республиканского института инновационных технологий Белорусского национального технического университета, Республика Беларусь, г. Минск; конт. инф.: al-la@bk.ru

Разработка теорий и методик в рамках когнитивного подхода посвящены работы Э.Лоарера, М.Юто, Ч.Бартлетта, Ж.Пиаже, Д.Нормана, М.Холодной и др. Представители когнитивного направления считают, что верно организованный процесс обучения позволяет расширить возможности личности в интеллектуальной саморегуляции, в осознании собственной умственной деятельности, в развитии позитивных личностных характеристик.

В связи с этим представляют интерес когнитивные технологии, выделяемые в авторских моделях образования, которые имеют следующие характерные признаки:

1) первичность познавательной сферы по отношению к аффективно-потребностной. Считается, что использование этих методов способствует развитию целой серии позитивных личностных характеристик через формирование когнитивных способностей: позитивную самооценку, ощущение большей зрелости, улучшение эмоционального равновесия, потребность в достижениях, познавательную мотивацию, чувство ответственности и способность к разработке самостоятельных проектов [4];

2) обучение как формирование когнитивных структур. В рамках когнитивного подхода разрабатываются модели, ориентированные на развитие когнитивных структур, а не на усвоение отдельных фактов и предметных знаний. Понятие «когнитивная структура» широко используется учеными, развивающими когнитивную психологию. В самом общем виде когнитивная структура – это достаточно устойчивое психическое образование, которое регулирует способы познания окружающего мира и использование полученных знаний в поведении. Впервые это понятие вводит Ч.Бартлетт, который отмечал, что «опираясь на схему, человек не только извлекает информацию из памяти, но и привносит в эту информацию определенные изменения, искажения, дополнения. Эти трансформации отражают его собственное отношение к тому, что он вспоминает» [5]. При этом эффективное усвоение знаний, их практическая реализация обеспечивается за счет сформированной когнитивной структуры;

3) развитие как изменение когнитивных структур. Процессам когнитивного развития посвящены работы швейцарского психолога Ж.Пиаже. Он рассматривал развитие интеллекта на стадии младенчества и считал возможным изучение когнитивных структур на последующих стадиях интеллектуального развития. Сталкиваясь с неизвестными событиями и фактами, человек может либо включить когнитивную схему в уже имеющийся арсенал схем (ассимиляция), либо изменить свои схемы в соответствии с этими событиями (аккомодация) [6]. Д.Норманом были описаны три формы научения, связанные с изменением когнитивных структур: наращивание (accretion), настройка (tuning), создание новых структур (restructuring) [7]. В зависимости от того, какие из названных способов изменения когнитивных структур считаются наиболее значимыми, можно дифференцировать теории и модели когнитивного обучения: в информационной теории большее внимание отводится процессам наращивания и настройки, в проблемном обучении (научении через открытие) наиболее важным результатом считается создание новых структур;

4) обучение как формирование метапознавательных процессов. В широком смысле слова термин «метапознание» обозначает, с одной стороны, специфические средства организации и контроля над ходом интеллектуальной деятельности, а с другой – знания об этой деятельности, которыми располагает человек. Таким образом, понятие «метапознание» описывает два аспекта человеческого познания: регу-

лятивный, т. е. касающиеся возможности эффективного применения имеющегося у человека знания к конкретной ситуации, и рефлексивный – включающий развернутое и ясное представление о способах и процедурах использования знания.

Поставленный эксперимент Д.Берри и Д.Бродбентом указал на различие в путях и способах формирования рефлексивного и регулятивного аспектов метапознания [8]. Человек может эффективно решать какие-либо сложные проблемы, но не отдавать себе отчет о характере процедур, при помощи которых он достигает успеха. И наоборот: человек может отчетливо представлять себе стратегии и приемы достижения цели, но плохо справляться с поставленными перед ним задачами.

К метапознанию относятся следующие типы когнитивных структур:

– непровольный интеллектуальный контроль, который составляют психические механизмы, отвечающие за оперативную регуляцию переработки информации на подсознательном уровне. Их действие проявляется в стратегиях распределения и фокусирования внимания, способности к неявному научению, возможности сдерживать неэффективные способы интеллектуального реагирования;

– произвольный интеллектуальный контроль, который связан с сознательным регулированием собственной интеллектуальной активности. Он проявляется в умении планировать этапы своего мышления, продумывать средства достижения поставленных целей и последовательность собственных действий, прогнозировать возможные последствия принимаемых решений, оценивать качество своих достижений, целенаправленно прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность;

– метакогнитивная осведомленность, которая включает представления о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах, сильных и слабых сторонах своего ума;

– открытая познавательная позиция как тип познавательного отношения к миру, включающий вариативность способов осмысления действительности как способность конструировать и мысленно моделировать разные варианты развития событий [9].

На современном этапе среди существующего разнообразия подходов и теорий когнитивного обучения, можно выделить два основных направления, в рамках которых ведется их разработка:

– инструкторизм, который включает теории, связанные с процессом внешнего управления обучением. Примером инструктористской теории является информационная теория учения;

– конструктивизм, отличительной особенностью которого является выделение процессов самостоятельного учения. Примером конструктивистской теории выступает теория проблемного обучения [5].

Новый подход к образованию с точки зрения конструктивизма и синергетики предлагается Е.Н.Князевой и С.П.Курдюмовым, который они назвали «пробуждающее обучение». «Обучение – это создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество» [10, с. 236]. Авторы отмечают, что способ связи учителя и ученика представляет собой взаимную циклическую детерминацию и их взаимное конструирование, становление и развитие. Они оба попадают в один и тот же самосогласованный «темпомир» в ходе солидаристического образовательного процесса для разрешения проблемных ситуаций. «Темпомир» означает, что благодаря совмест-

ной активности в ситуации такого рода, учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Учитель не просто задает вопросы, на которые заранее знает ответ, хотя это и имеет место на начальных стадиях обучения. Он ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько «знаю что», сколько «знаю как» [10, с. 236].

В качестве развития конструктивистской теории нами разрабатываются когнитивные технологии самопознания, которые представляются наиболее эффективными в системах образования взрослых в ходе обучения эмоциональной грамотности, повышения уровня эмоционального интеллекта. Результаты системных исследований развития позволяют создавать когнитивные технологии, сообразные природе личности, с учетом особенностей мыслительных процессов [11; 12]. Мы также опираемся на понятие эмоционального интеллекта (EQ) как способности осознавать, генерировать и использовать эмоции в интеллектуальной деятельности, который ввели Питер Стайер и Джек Майер в 1990 году [13, с. 24]. Исследования EQ показывают, что эмоциональный интеллект приобретает особое значение в коллективной работе, в сотрудничестве, в управлении, обеспечении эффективности профессиональной деятельности. Более успешными оказываются те руководители, лидеры, которые обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта. В исследованиях Graves (1999); Lam & Kirby (2002) выявлена прямая зависимость успешности выполнения познавательных заданий от уровня эмоционального интеллекта [14, с. 61].

Обучение эмоциональной грамотности – это обучение способности распознавать, понимать и облекать в слова свои эмоции и эмоции других, и после понимать и анализировать ситуации и причины, повлекшие те или иные состояния.

Предлагаемая нами стратегия самопознания основана на ***бессознательных психических механизмах***. Ее суть заключается в создании специальных условий, предполагающих бессознательное реагирование на тот или иной объект или ситуацию. В результате последующего анализа собственной эмоциональной реакции на основе объяснений педагога, человек самостоятельно, пользуясь внутренней рефлексией, делает вывод о своем психическом состоянии, о наличии той или иной недостаточно осознанной проблемы. Предполагается разъяснение природы эмоций, их роли в познании окружающего мира и самого себя.

Так, в рамках бихевиоризма эмоция рассматривается как психическая сила возбуждения нервных клеток, детерминированная недостаточным познанием объекта, породившего эту эмоцию, и данная человеку для познания мира и себя самого. Дихотомический характер эмоции указывает направление познания объекта, вызвавшего ее: отрицательная эмоция свидетельствует о недостаточности познания положительной стороны объекта; положительная (особенно, если она сильная) – напротив, указывает на то, что объект, вызвавший ее, недостаточно познан как субъективно отрицательный.

На рисунке представлена схема, отображающая стратегическую последовательность развития на основе самоанализа своих эмоционально-дихотомических проявлений.

На первом этапе, запечатлев наличие своего эмоционально-дихотомического состояния в той или иной ситуации, человек может понять направление дальнейшего познания действительности. Процесс запечатления эмоционально-дихотомичес-

кого состояния, как правило, не вызывает затруднений, но может возникнуть повышенная тревожность, связанная с отрицанием у себя проблемы. В этом случае личность имеет недостаточную психологическую готовность к развитию на основе когнитивных технологий, и продолжение может быть сопряжено с трудностями преодоления внутреннего сопротивления личности.

На втором этапе определения направления познания объекта, вызвавшего эмоцию (см. рис.), также может возникнуть вторичная эмоция как, например, отрицание необходимости познания объекта с субъективно отрицательной стороны (например, в ситуации влюбленности). В процессе взаимодействия познание субъективно отрицательной стороны объекта происходит *неизбежно*, и объяснение этого может оказаться эффективным для дальнейшей работы над собой.



Рис. Алгоритм развития личности на основе анализа своих эмоционально-дихотомических проявлений

Третий этап преодоления эмоционально-дихотомического состояния относительно данного объекта (или ситуации) сопряжен с мыслительной деятельностью, в которой преобладают операции синтеза, обобщения и генерализации. От мыслительных способностей личности зависит успешность преодоления дихотомического восприятия окружающей действительности и самого себя. Успешному прохождению этого этапа развития способствует также научное психологическое знание, например, опора на научные принципы развития, детерминизма, деятельности и др.

Для выявления эмоционально-дихотомических состояний личностью может быть использована любая жизненная ситуация, адаптированная к образовательному процессу и представленная с опорой на воображение человека или видеоматериалы. Важной особенностью материала, предназначенного для самопознания, должна быть эмоциональная насыщенность, выраженная проблемность.

Таким образом, в процессе самопознания с использованием когнитивных технологий преследуется решение двух взаимосвязанных задач развития личности. Во-первых, происходит овладение механизмами выявления субъективно важных направлений собственного развития, которое обеспечивает своевременное разрешение личностных проблем, способствует эффективной социальной адаптации. Во-вторых, использование энергии эмоций для мыслительной деятельности приводит к успокоению и формирует уравновешенность эмоциональной сферы личности. Подключая мышление как системообразующий механизм развития, человек использует эмоциональную энергию, т. е. энергию возбуждения нервных клеток, в качестве «топлива» мыслительной деятельности, уменьшая степень эмоционального возбуждения. Уравновешивание эмоциональной сферы личности является значимым в условиях любой профессиональной деятельности и способствует профессиональному росту.

Следовательно, предложенная стратегия самопознания и развития личности ориентирует обучение и профессиональное взаимодействие не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов, побуждает личность к ментальной, исследовательской активности.

Список использованных источников

1. Бершадский М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий // Педагогические технологии. 2006. № 1.
2. Солсо Р.Л. Когнитивная психология : пер. с англ. М. : Тривола, 1996.
3. Loarer E. L'educabilite cognitive: reperes historiques et enjeux actuels. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. 1992. 21.
4. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М. : Институт психологии РАН, 1997.
5. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студентов заочного и очного отделений. Калуга : КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969.
7. Норман Д. Память и научение / пер. с англ. Н.Ю. Алексеенко ; под ред. П.В. Симонова. М. : Мир, 1985.
8. Berry D.C., Broadbent D.E. Interactive tasks and implicit – explicit distinction // Brit. J. Psychol. 1988. V. 79.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002.
10. Лекторский В.А. и др. Когнитивный подход : научная монография / отв. ред. академик РАН В.А. Лекторский. М., 2008.
11. Прокопчик-Гайко И.Л. Использование современного системного метода в психологических исследованиях // Адукацыя і выхаванне. 2012. № 7.
12. Прокопчик-Гайко И.Л. Инвариантное моделирование психического отражения // Вестник ВЭГУ: Педагогика. Психология. 2010. № 1 (45).
13. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М. ; Владимир, 2009.
14. Travis R. Bradberry and Lac D. Su. Ability-versus skill-based assessment of emotional intelligence // Psicothema. 2006. Vol. 18, supl.