Симонова Жанна Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Юго–Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

Аннотация: *автор статьи рассматривает сущность и содержание понятия «познавательная активность» с точки зрения психологии и педагогики и намечает пути решения проблемы формирования познавательной активности студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах вузов.*

Несмотря на свою многовековую историю, проблема познавательной активности, ее формирования и развития в процессе учебной деятельности привлекает повышенное внимание психологов и дидактов даже сегодня.

Цель данной статьи – на основе анализа работ ученых, посвятивших свои исследования проблеме познавательной активности обучающихся, наметить пути решения проблемы формирования познавательной активности у студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах высших учебных заведений.

Видные деятели науки (К.А. Альбуханова–Славская, Л.П. Аристова, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Т.И. Шамова и др.), посвятившие свои исследования анализу сущности и содержания понятия «познавательная активность», так и не пришли к общему мнению.

В психолого–педагогической литературе предложены и обоснованы различные подходы к сущности, содержанию и структуре познавательной активности (Б.Г. Ананьев, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.).

Познавательная активность понимается как:

– напряжение интеллектуальных сил ученика, вызванных постановкой проблемных вопросов, проблемных познавательных задач и учебных заданий исследовательского характера [5, с. 119];

– качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно–волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [11, с. 48];

– личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе [12, с. 116].

Несмотря на существующее разнообразие мнений, проведенный анализ сущностных характеристик понятия «познавательная активность» позволяет установить между ними «точки пересечения»: личность, деятельность, стремление, овладение знаниями, волевые усилия, мотивы, интересы, интеллектуальные умения. В этой связи представляется логичным понимать под познавательной активностью *интегральное качество деятельности студента, обусловленное его познавательными мотивами, потребностями и интересами, характеризующееся интеллектуальным напряжением, а также проявлением волевых усилий с целью эффективного овладения знаниями.*

Анализ работ ученых (Э.А. Красновский, М.Н. Скаткин, В.Н. Орлов) позволил выделить в структуре познавательной активности три составляющие: *потребностно–мотивационную* (познавательные потребности, интересы, мо-

тивация и цели); *операционно–познавательную* (выбор оптимальных путей достижения целей познания, соответствующих приемов, методов и режимов организации работы студентов с учебным материалом; влияние личности преподавателя на сохранение и развитие познавательной мотивации); *морально-волевую* (мобилизация волевых усилий, проявление познавательной самостоятельности как реакции на результат рефлексивной деятельности, ситуации соперничества и др.).

Рассмотрим подробнее составляющие познавательной активности.

Поскольку познавательная активность – качество деятельности личности, в котором проявляется, прежде всего, отношение обучающегося к предмету и процессу деятельности, то на первое место среди всех ее условий представляется рациональным поставить формирование у обучающихся познавательной потребности, т.к. именно она, по мнению Т.И. Шамовой, «является первопричиной всех форм деятельности человека».

Потребность – это направленность активности личности, психическое состояние, создающее предпосылку деятельности [4, с. 7]. Познавательная потребность формирует готовность к познавательной деятельности (активности).

Опыт преподавательской деятельности автора статьи позволяет говорить о том, что познавательная потребность большинства студентов, изучающих иностранный язык, удовлетворяется в большинстве случаев лишь отсутствием порицаний со стороны преподавателя, получением положительных отметок, сдачей экзамена.

Исходя из изложенного выше, ясно, что формированию познавательной потребности студентов должно уделяться особое внимание.

Проведенный анализ средств и условий, побуждающих обучающихся к учению, позволил сделать вывод: с целью формирования познавательной потребности студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах, по нашему мнению, необходимо, во–первых, актуализировать, сделать более четкой и осознанной у большинства студентов потребность в изучении иностранного языка; во–вторых, показать социальную значимость иностранного языка; в–третьих, пересмотреть содержание учебно–познавательной деятельности, в которой реализуется познавательная потребность; в–четвертых, модернизировать формы учебно–познавательной деятельности, вызывающие потребность в познавательной активности; в–пятых, создать на занятиях положительный психологический климат.

Подобные коррективы позволят, на наш взгляд, усовершенствовать потребности студентов в изучении иностранного языка, изменить не только собственно познавательный компонент потребностей, но и социальные установки учения – потребность самообразования, самосовершенствования и др.

Потребность теснейшим образом связана с наличием у студентов устойчивых *познавательных интересов.*

Современная дидактика, опираясь на новейшие достижения педагогики и психологии, видит в интересе еще большие возможности и для обучения, и для развития, и для формирования личности обучающегося в целом.

Анализ работ С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева позволяет сделать вывод, что познавательный интерес – это сугубо личностное образование, сопряженное с потребностями, в котором в слитом органическом единстве представлены все важные для личности процессы: интеллектуальные, эмоциональные, волевые.

Ученые А.И. Архипов, Д.Э. Бауман, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Прокина и др. указывают, что интенсивность мыслительной работы повышается, внимание мобилизуется, утомление снимается, повышается качество усваиваемых знаний при устойчивом познавательном интересе. Именно устойчивость выступает в качестве ведущего параметра, характеризующего познавательный интерес.

Несмотря на то, что в педагогике пока нет объективных методов, позволяю-

щих с достоверностью замерить и наличие, и интенсивность познавательного интереса, исходя из психических (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) процессов, составляющих его психологическую структуру, Г.И. Щукина выделяет проявления обучающихся, знаменующие собой их познавательный интерес:

1) Показатели интеллектуальной активности:

– вопросы обучающихся, обращенные к преподавателю выражают поиск, стремление глубже проникнуть в предмет своего интереса;

– стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности (обсуждении поднятых на занятиях вопросов, проблем, желание высказать свою точку зрения, внести дополнения, коррективы в ответы сокурсников);

– активное оперирование приобретенным багажом знаний и умений;

– стремление поделиться с другими новой, свежей информацией, выходящей за рамки программы, почерпнутой из различных источников.

2) Эмоциональные проявления:

– эмоциональный настрой, адекватный содержанию приобретаемых знаний (гнев, сопереживание, удивление);

– эмоциональные проявления, связанные с процессом озарения («ага»–процессом).

3) Волевые проявления:

– сосредоточенность внимания;

– поведение при затруднениях;

– стремление к завершенности учебных действий;

– реакция обучающихся на звонок с урока [12, с. 104–105].

Указанный круг основных проявлений познавательного интереса позво-лит преподавателю решить проблему его распознавания и регулирования.

Опыт преподавательской деятельности автора статьи позволяют говорить о том, что большинству студентов свойственен ситуативный интерес, как правило, это реакция на особо эмоциональную ситуацию (просмотр интересного фильма, подбор преподавателем аутентичного материала, с учетом профиля специальности студентов, обсуждение актуальных проблем и др.). В качестве проявлений, знаменующих собой познавательный интерес, можно отметить:

– появление у студентов желания высказать собственное мнение, участвовать в дискуссиях при обсуждении актуальных проблем современности;

– студенты охотно и активно оперируют приобретенным багажом знаний в случае, если очевидна ссылка на практическую значимость в будущей профессиональной деятельности;

– стремление расширить кругозор, если учебный материал имеет личностную значимость для студентов;

– эмоциональное проявления, именуемое «ага–эффектом», как результат актуализации межпредметных связей.

В этой связи в целях стимулирования познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка и поддержания его устойчивости необходимо использовать на занятиях:

– аутентичный и актуальный материал, отвечающий потребностям студентов и адекватный профилю их специальности;

– задания, направленные на расширение кругозора студентов;

– задания, направленные на знакомство студентов с ключевыми понятиями межкультурного общения, а также моделирование ситуаций, побуждающих к профессионально ориентированному межкультурному иноязычному общению.

Подобное содержание учебного материала, на наш взгляд, предоставит студентам возможность пользоваться научным багажом в жизни, общественной и личной практике; знания, полученные в процессе изучения иностранного языка, позволят расширить общий кругозор студентов, обогатить их опыт, под-

нимут престиж получаемых знаний и укрепят познавательный интерес.

Источником активности личности, побудительных сил его деятельности, поведения, по мнению психологов, является *мотив*.

Исследования ученых (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.А. Данилов и др.) показывают, что познавательная деятельность побуждается не одним, а множеством мотивов.

Один конкретный мотив, равно как и система мотивов, находящихся в сложном переплетении и взаимодействии с потребностями, целями, интересами и детерминирующих поведение и деятельность человека, образуют мотивацию [1, с. 219].

Г.В. Рогова расценивает мотивацию как «важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность» [9, с. 6].

С точки зрения Н.А. Тарасюк, мотивация «является основным, глубинным источником процесса формирования профессиональной готовности студентов» [10, с. 41].

Мотивация, по справедливому умозаключению Р.П. Мильруда, объясняет, почему обучающиеся, имеющие одинаковые способности, достигают разных результатов в учении [6, с. 10].

В психологии принято выделять внешнюю и внутреннюю мотивацию.

Внешняя мотивация включает социальные мотивы, определяемые потребностями общества.

Внутренняя мотивация формируется под влиянием характера деятельности, т. е. связана с организацией самого учебного процесса по овладению иностранным языком.

Опыт преподавательской деятельности позволяет говорить о том, что априори все студенты формулируют свои потребности в изучении иностранного языка как коммуникативные: говорить на иностранном языке друг с другом; использовать знание иностранного языка в профессиональных целях; использовать иностранный язык с целью самообразования и пр. Практика показывает, что, несмотря на рьяное стремление студентов к общению, данный тип мотивации труднее всего сохранить.

К счастью, данная проблема решаема. В педагогической практике существуют различные условия и средства воспитания мотивов учения. В контексте компетентностной парадигмы образования наиболее актуальным представляется способ рождения мотивов учения, заключающийся в придании личностного смысла действиям студентов, которые ранее не имели для них внутренней значимости [4, с. 10].

Приобщение студентов к профессиональной иноязычной коммуникации и формирование навыков ее осуществления отвечает требованиям профессиональных компетенций, состоящих в формировании навыков решения коммуникативных речемыслительных задач, с которыми студенты будут сталкиваться в будущей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что успешное выполнение действий, носящих целенаправленный и личностно значимый характер, приведет к закреплению цели, появится новый смысл в выполнении действий, а значит, и появится новый мотив учения, т.е. произойдет «сдвиг мотива на цель» (А.Н. Леонтьев).

Понимая под целью, вслед за А.К. Марковой, «целенаправленность активности на промежуточный результат, представляющий этап достижения предмета потребности» [4, с. 10], важно отметить, что достижение поставленной цели возможно лишь в том случае, если ее формирование вызывает интерес и осознанное желание ее достичь. Мотивационная и воспитательная функции цели реализуются в том случае, если сама цель сформулирована таким образом, когда она включает такую качественную и мотивационную характеристику, что обучающийся четко представляет себе, почему и для чего ему нужно

выполнять данное конкретное действие или решать данную конкретную задачу, какое значение это имеет для его сегодняшней учебы и будущей работы.

Основу морально–волевого компонента познавательной активности студентов в процессе изучения иностранного языка составляют конкуренция и соперничество.

В ситуации, когда успешность студента определяется, главным образом, его собственными усилиями, соревновательный мотив может быть фактором, фасилицирующим способность осознавать, как он и его поступки воспринимаются окружающими, побуждая тщательно и критически следить за каждым движением соперника и в то же время строго контролировать свое поведение. Определение границ своего знания и незнания, умения и неумения подталкивает студентов к приобретению качественно новых знаний, умений и навыков еще более высокого уровня (по сравнению с уровнем соперника), а значит, стимулирует познавательную активность.

Опыт преподавания иностранного языка позволяет сделать вывод, что помимо ситуаций конкуренции и соперничества на познавательную активность влияет:

– желание самой личности новых достижений (расширить вокабуляр, найти дополнительную информацию по изучаемой теме и др.);

– переживание личностью положительных эмоций в процессе реализации достижений;

– уверенность личности в собственых силах, принятие на себя ответственности за собственные действия и решения.

Становится очевидным, что создание условий, актуализирующих личностные достижения студентов, стимулирует у них формирование и развитие познавательной активности.

В изучении иностранного языка выделяют *активность интеллектуальную, эмоциональную и речевую*, которые в совокупности обеспечивают благоприятные условия для овладения языком и культурой (Г.В. Рогова, 1991).

Анализ педагогической и методической литературы позволяет сделать вывод, что *интеллектуальная активность* достигается в ходе решения проблемных задач и вопросов, интерпретации содержательных текстов, самостоятельной деятельности студентов.

Эмоциональная активность сопряжена с позитивным отношением к содержанию изучаемого и его организацией, а также удовольствием, получаемым от выполняемой работы. Возникающее положительное эмоциональное состояние, вызывает внутреннюю и внешнюю активность, а, следовательно, и успех в овладении языком. В случае возникновения отрицательного эмоционального состояния, вызванного нежеланием изучать предмет, ошибкобоязнью и п.т., активность студента блокируется, снижается интерес, сходит на нет мотивация, что негативно сказывается на успехе в изучении языка.

Речевая активность, во многом определяющаяся интеллектуальной и эмоциональной активностью, возникает при устном общении и чтении. Речевая активность – это «реакция» на речемыслительные, коммуникативные задачи, «из которых состоит весь процесс общения» [7, с. 47]. Поскольку основа овладения иностранным языком – коммуникация, как правило, ее принято осуществлять в разных режимах:

– индивидуально (доклад, индивидуальный проект);

– в парах (диалог, интервью);

– в триадах (полилог, ролевая игра);

– в группах (групповой проект, ролевая игра);

– коллективно (дискуссия, деловая игра, коллективный проект) [8, с. 27].

Важно отметить и то, что в каждом режиме работы фигурирует фактор состязательности, соперничества, обладающий мощным побудительным потенциалом, стимулирующий познавательную активность студентов, их само-

стоятельность и творчество. Решая коммуникативные задачи в соответствии с принятой ролью, каждый студент стремится активно использовать не только заданные лингвистические средства (фонетические, лексические, грамматические), но и средства, усвоенные на предыдущих занятиях, а также в процессе самостоятельного овладения иностранным языком. Дух соперничества присутствует и в желании студента найти наиболее оптимальный способ решения проблемы, переспорить, переиграть – проявить максимум творчества и артистизма. Немаловажным является и то, что дух состязательности может внести и сам преподаватель, побуждая группы соревноваться друг с другом, при условии, что силы состязающихся будут примерно равны. В таком случае студенты мобилизуют свои знания, умения и навыки, тщательно следят за действиями соперников, стараясь не упустить ни единой ошибки, допущенной ими, с целью последующего предоставления детального анализа результатов проделанной работы.

Проанализировав организацию работы по овладению иностранным языком в режиме пары, триады, группы и коллектива, становится очевидным, что в каждой из указанных форм учебной работы взаимодействуют участники стремятся достичь общую цель, осознавая свою ответственность в решении коммуникативной задачи, обсуждении проблемы, участии в деловой игре, в создании проекта и др.

Подобные режимы организации работы по овладению иноязычной культурой способствуют тому, что у студентов возникает чувство ответственности перед всеми, поскольку анализируется и оценивается не только работа каждого студента в отдельности, а группы или коллектива в целом.

Овладение иностранным языком в указанных режимах активизирует мыслительную деятельность всех студентов, повышает мотивацию говорения и общий тонус занятия, развивает способность к общению, укрепляет межличностные отношения, обеспечивает актуализацию знаний, умений и навыков, а, следовательно, формирует и развивает познавательную активность.

Реформа учебного сотрудничества, связанная с изменением позиции преподавателя и студентов, наделяет студента полномочиями самоуправления своей познавательной активностью. В компетентностной парадигме образования рефлексивная самооценка выступает не только как важнейшее средство развития личности, она рассматривается как одно из важных условий формирования познавательной активности.

В узком значении самоконтроль и самооценка понимаются как определенная стратегия учебной деятельности, нацеленная на контроль и оценку результата выполнения учебной задачи и способов ее решения [2, с. 60]. Эта оценка проводится с точки зрения успешности общения на изучаемом языке и эффективности учебной деятельности.

В широком смысле самоконтроль и самооценка понимаются как способность личности к критической рефлексии процесса собственной учебной деятельности [там же: 61], в нашем случае познавательной активности на занятиях по иностранному языку.

Цель рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Следовательно, способность к рефлексивной самооценке является ключевой для управления, саморегуляции и самоуправления учебно-познавательным процессом со стороны студента с целью фиксации его результатов, переопределения целей дальнейшей работы ради повышения в дальнейшем эффективности познавательной деятельности, что существенным образом влияет на формирование познавательной активности.

В педагогике различают рефлексию *коллективную* – общественную оценку коллективом самого себя по тем или иным критериям, *индивидуальную* – способность человека встать в позицию наблюдателя, исследователя или контро-

лера по отношению к собственным действиям и *межличностную* – осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

Словом, используя механизм рефлексии, рефлексирующий субъект (личность или групповая общность) обретает не просто знание наличия и понимания внутренних, скрытых причин собственных действий, но и выясняют то, как другие воспринимают рефлексирующий субъект.

Коллективная рефлексия имеет выход в рефлексию индивидуальную, которая позволяет каждому студенту объективно оценить свои возможности и достижения.

В качестве критериев оценки уровня владения иностранным языком можно назвать:

– успешность решения коммуникативных задач общения;

– эффективность использования коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения и письма;

– содержательная сторона продуцируемой речи (логичность, полнота, завершенность);

– качественные характеристики продуцируемой речи (языковая правильность, беглость, гибкость речевого общения).

В процессе коллективной рефлексии деятельность коллектива оценивается по следующим критериям:

– оценка целей и результатов конкретной деятельности, полученных коллективом;

– оценка эффективности используемых стратегий и приемов, направленных на достижение индивидуальных и общих целей;

– оценка продукта учебной деятельности, включая его коррекцию.

Соотнесение целей и результатов конкретной деятельности, обнаружение несоответствий, выявление их причин, коррекция и планирование дальнейшей индивидуальной и коллективной деятельности, анализ индивидуальной активности в процессе коллективной деятельности, наблюдение индивидуальной динамики роста – все это создает условия для формирования мотивации достижения, рождения отношений конкуренции и соперничества, неоспоримо стимулирующих познавательную активность студентов.

Подводя итог, необходимо отметить, что познавательная активность является важнейшей составляющей профессиональной подготовки студентов, от которой напрямую зависит качество приобретаемых ими знаний. Имея четкое представление о сущности и структуре познавательной активности обучающихся, преподаватель сможет решить проблему ее формирования, стимулирования и развития в каждом конкретном случае.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002.
3. Красновский Э.А. Активизация учебного познания //Советская педагогика. – 1989. – № 5.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1993.
5. Махмутов М.И. проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
6. Мильруд Р.П Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989.
8. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – Липецк: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
9. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.

10. Тарасюк Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию. – М.: Изд-во МПГУ. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.