

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО СТИЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Бадритдинова Мадина Бахромовна*

*Старший преподаватель НамГУ,  
доктор философии (PhD) по психологии,*

*Тургунпулатова Мушарраф,  
преподаватель НамГУ*

**Аннотация:** В статье рассматривается о своеобразии формирования когнитивного метода в процессе учебной деятельности учащихся, его общего интеллекта. Статья предназначена для студентов, педагогов, специалистов занимающихся проблемами когнитивного метода.

**Ключевые слова и понятия:** когнитивный стиль, когнитивный контроль, когнитивный темп.

Полезно сразу же указать на различия между базовой структурой знаний учащегося, его дидактической и когнитивной структурами. Базовой структурой мы называем прочные, систематизированные знания, независимые от особенностей личности, т.е. интерперсональные, общие для всех индивидов. Такие знания можно выявить с помощью экспертных оценок, они проявляются и непосредственно в самой жизненной практике. Базовые знания имеют определенную историю своего накопления, они изменчивы и вместе с тем представляют объективную основу для каждого индивидуального акта познания действительности, её оценки субъектом.

Дидактической структурой мы называем совокупность когнитивных актов, которые необходимы для создания базовой структуры знаний, в частности для осознания, освоения учащимися сути знания, смысла ситуации. Дидактические структуры состоят из элементов либо из пространственно-временных рядов[1]. Дидактические структуры во всех случаях последовательно разворачиваются во времени. Содержание элементов дидактических структур в явной или неявной форме выходит за границы текста. В элементах содержатся указания, ссылки на то или иное их содержание.

Под когнитивной структурой мы понимаем внутреннюю организацию знаний, их определенную совокупность, сформированную при участии дидактической структуры. Когнитивные структуры могут быть различно организованы. Это могут быть иерархически интегрированные формации, различающиеся между собой, но вместе обеспечивающие целенаправленность,

координацию и самокорректировку мыслительных актов. Однако отдельно взятая когнитивная структура может быть на низком уровне организации[4].

Как же обучающийся индивид воспринимает содержание элементов дидактической структуры и какого рода когнитивную структуру он воссоздает на этой основе? Качество, или уровень обученности нельзя свести лишь к точности восприятия, запоминания и воспроизведения отдельных элементов дидактической структуры. Существенно другое. До какой степени обучающийся может проникнуть за пределы той информации, которая содержится в дидактической структуре, т.е. насколько правильно он способен воссоздать излагаемое учителем существо проблемы, проникнуть в базовую структуру данных. Уровень (тип) проникновения в суть изучаемой проблемы будет поверхностным, если он связан лишь с текущим содержанием элементов дидактической структуры. Ему соответствует поверхностная структура знания. Но если учащийся проникает в суть задания, в существо изучаемой проблемы, то какой уровень проникновения мы называем глубинным, интегративным. Это интегративная конструкция.

Сравним с глубинным и поверхностным уровнями обработки информации. Поверхность познавательной конструкции означает, что учащийся стремится запомнить сказанное учителем как некоторый ряд утверждений с целью последующего воспроизведения этого ряда[5]. Внимание учащегося сконцентрировано на последовательных элементах дидактической структуры.

Общий принцип организации таких знаний прост: учащийся ориентируется либо на указания учителя типа «это важно», «это следует запомнить», либо просто-напросто заучивает все заданное по порядку[7]. В этом случае когнитивная структура ученика состоит из цепи простых ассоциаций; она не связана с базовой структурой знаний, с какими-либо более глубокими правилами организации знания. Другими словами, учащийся не в состоянии увидеть разницу между существенными чертами и формальными деталями, поскольку и те и другие представляются одинаково важными для запоминания. Даже учебные демонстрации и опыты воспринимаются такими учащимися как простая последовательность данных, требующая запоминания по порядку. В результате в их сознании остается последовательный набор предъявлявшихся сведений, связанных друг с другом как цепь случайных ассоциаций.

Когнитивные структуры такого рода очень неустойчивы. Запомненное нельзя ни упорядоченно воспроизвести, ни протестировать при сколь-нибудь различающихся начальных условиях. Такой учащийся не способен заметить несостоятельность дидактической структуры своих знаний и их воспроизвести. Одно забытое, пропущенное звено может разрушить всю цепь, поскольку во временной последовательности и заключается вся логика запоминаемых данных.

Полезность когнитивных структур подобного типа минимальна, поскольку учащийся не может «перемещать» фокус своего внимания по цепи данных в ту или иную сторону и не в состоянии осуществлять симультанные их преобразования. Более того, такая когнитивная структура нестабильна[2].

Оба описанные уровня являются крайними вариантами познавательного процесса. Есть данные о меж индивидуальных и внутри индивидуальных вариациях этих особенностей. Некоторым школьникам свойственно работать в большинстве случаев на уровня поверхностного анализа заучиваемого материала. Другим свойственно более глубокое проникновение в материал, его интеграция. Вместе с тем один и тот же учащийся в разных ситуациях может работать и на том и на другом уровнях познавательной активности.

Как объяснить все это?

Согласно теории, развиваемой нами, указанное различие было бы слишком просто объяснить в терминах линейной причинности. Адекватное объяснение качественно разным когнитивным процессам следует искать во взаимодействии ситуационных факторов с когнитивно - эмоциональными особенностями личности.

Ситуации обучения затрагивают целый комплекс проблем когнитивного, эмоционального и социального аспектов поведения. В этих ситуациях, кроме собственно задачи обучения, индивид должен ясно представлять ожидания других лиц, их состояния, потребности и т.п. Возникающие у него при этом эмоции могут быть связаны с прошлыми ситуациями. Все это и составляет фон для актуализации его поведения[8].

Поведения индивида, воспринимаемое окружающими как неадекватное, для самого индивида, субъективно, может иметь смысл и свою логику в широком контексте его личного опыта. Например, если ученик путается, дает противоречивые ответы или пользуется лишь одними и теми же примитивными способами заучивания, в неординарных ситуациях отвечает односложно на все предъявляемые вопросы или, напротив, рассказывает все, что он знает, отвечая не по вопросу, во всех этих случаях понимание обстановки учеником может в корне отличаться от понимания её учителем[3].

Учитель видит лишь существо самой задачи. Для него смысл задачи, вопросов и ответов - главные детерминанты, которых должен придерживаться ученик. Но для ученика все может быть иначе. Он например, может стремиться понять ожидания учителя в каждый данный момент и удовлетворить их. Он способен воспринять ситуацию как социально угрожающую, стремясь всеми силами на попасть в неловкое, смешное положение перед своими одноклассниками из-за критического отношения учителя к его ответам.

Структура задачи, объективные условия её решения, очевидные для учителя, отнюдь не самое главное для ученика, стремящегося к её решению в указанной ситуации[4].

Трёх элементная модель наглядно выражает особенности нашей интерпретации акта обучения. Понимание учеником своей задачи, а также инструкций для её решения отражено на этом рисунке отношением. Оно не касается отношения ученика к ожиданиям других лиц, включая учителя, и к собственно возможностям решить задачу. Напротив, отношение характеризует то, как понимает ученик ожидания своего учителя, а также оценку последним его подготовленности. Это отношение отражает склонность ученика к поиску социального одобрения своих действий. Наконец, отношение выражает оценку учеником самого себя, своих способностей. Такая самооценка может выражаться в суждениях ученика об окружающих, в частности в нашем случае об учителе. Порой роль учителя может замещаться в глазах ученика родителями, старшими товарищами, тренером и другим лицами. Разумеется, суждения ученика и учителя о ситуации могут и совпадать. Этот случай также несложно предусмотреть в нашей модели.

#### Список литературы и источников:

1. Бадритдинова, М. Б. (2014). НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ. *ИНСТИТУТЫ И МЕХАНИЗМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: МИРОВОЙ ОПЫТ И РОССИЙСКАЯ ПРАКТИКА*, 37.
2. Бадритдинова, М. Б. (2016). ПРОГРЕССИВНЫЕ И РЕГРЕССИВНЫЕ ТИПЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ. *NovaInfo. Ru*, 2(40), 199-202.
3. Бадритдинова, М. Б. (2016). ИНТЕНСИВНОСТЬ СТИМУЛА И АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ. *NovaInfo. Ru*, 3(42), 295-300.
4. Вахромова, В. М. (2019). KOGNITIV USLUB BILAN BOG'LIQ METAUSLUBLARNING RIVOJLANISHI. *Педагогика ва психологияда инновациялар*, (6).
5. Бадритдинова, М. Б., & Аъзамов, У. (2020). Психологические особенности развития когнитивного стиля в учебном процессе. *Учёный XXI века*, (1 (60)), 74-78.
6. Бадритдинова, М. Б. (2017). КОГНИТИВНЫЕ ОЖИДАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С УПОТРЕБЛЕНИЕМ АЛКОГОЛЬНЫХ НАПИТКОВ. *NovaInfo. Ru*, 5(58), 354-358.
7. Бадритдинова, М. Б. (2018). КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ. In *ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ*

БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ (pp. 29-35).

8. Badritdinova, M. B. (2019). COGNITIVE METHODS AND PERSON NATIONAL PECULIARITY. *Scientific Bulletin of Namangan State University*, 1(10), 380-386.

9. Badritdinova, M. B. (2019). COGNITIVE METHODS AND PERSON NATIONAL PECULIARITY. *Scientific Bulletin of Namangan State University*, 1(10), 380-386.

10. Badritdinova, M. B., & G'aniyeva, N. O. (2022). O'SMIRLIK DAVRIDA IJTIMOIY QO'RQUV HOLATLARINING PSIXOPROFILAKTIKASI VA PSIXOKORREKSIYASI. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2(2), 307-309.

11. Mirvaliyeva, M. (2022). OILADAGI SHAXSLARARO MUNOSABATLARDA SHAXS AGRESSIVLIGI MUAMMOSI. FRANCE International Scientific-Online Conference.: <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.651889>

12. Baxromovna, B. M., & Gulsanam, K. (2023). STRESSNI-XOMILADORLIKNI REJALASHTIRISHGA TA'SIRI. *SO'NGI ILMIY TADQIQOTLAR NAZARIYASI*, 1(6), 138-145.