

УДК: 378.016:78

О.М. Шпортун
м. Вінниця, Україна

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») пріоритетними визначено орієнтацію освіти на забезпечення особистісних потреб студентів, адекватних сучасним тенденціям суспільного розвитку, та розвиток системи навчальних закладів нового типу для забезпечення реалізації соціального запиту в умовах прискореного, випереджувального, інноваційного розвитку освіти і науки. Водночас в умовах стрімких технологічних і соціальних змін, що є ознакою XXI століття, спрямованість системи освіти на засвоєння студентами системи знань, яка була виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, представленому системою ключових компетентностей, щодо підготовки фахівців, здатних до успішної самореалізації, навчання протягом усього життя та сприяння розвитку суспільства. Тому необхідність розвитку інтелектуальної активності майбутніх педагогів у навчальному процесі стає однією з актуальних задач освіти. При цьому навчальний педагогічний заклад з одного боку повинен залишатись базовим етапом освіченості й адаптації кожної людини, а з іншого – прогностично відповідати вимогам часу.

Дослідження питань упровадження компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів реформування національної системи освіти (О. Овчарук, О. Пометун, С. Раков) визначають ключові компетентності як результативно діяльнісну її характеристику, що поєднує у собі інтелектуальний і навичковий складники навчання, інтерпретує сформований «від результату» зміст освіти, передбачає готовність студентів до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії шляхом набуття досвіду продуктивної самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Однак аналіз стану інтелектуальної активності студентів, рівень їх самостійності, здатність до ефективної інтелектуальної та творчої діяльності за сучасних умов значною мірою не відповідають запитам суспільства, а управління навчальною діяльністю не достатньо спрямоване на розвиток інтелекту молоді.

Психологічні аспекти проблеми розвитку інтелекту, творчих та дослідницьких здібностей висвітлені у працях В. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Дружиніна, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, О. Матюшкіна, С. Рубінштейна, М. Смульсон, Н. Талізної, а також Ж. Піаже, Дж. Рензулі, К. Роджерса, Ч. Спірмена. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми на рівні аналізу принципів, методів і форм навчання здійснили Ю. Бабанський, І. Лернер, Ю. Машбиць, В. Сухомлинський, М. Скаткін, І. Якіманська та ін. Питанням розробки та дослідження ефективності застосування таксономій навчальних задач, як одиниць навчальної діяльності, присвячені праці Г. Костюка, В. Ляудіса, а також Б. Блума, Д. Толлінгерової. Та, незважаючи на велику кількість досліджень (Л. Веккер, Р. Грановська, Р. Стергберг, Б. Теплов, Д. Халперн, М. Холодна та ін.), питання про специфічність поняття «інтелект» та шляхи його ефективного розвитку залишаються досі невирішеними.

При цьому особливо актуальним постає завдання дослідження когнітивних підходів до навчання, прихильники яких наголошують на активній ролі студента, що є головним чинником підвищення ефективності навчального процесу.

Серед підходів до системи освіти, які враховують активність суб'єкта навчання, можна виділити концепції Дж. Дьюї, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Паттерсона, К. Роджерса, М. Холодної, Г. Щукіної, І. Якіманської та ін. Саме поняття навчальної активності достатньо повно розкрито у методичній літературі та мало адаптовано до навчання у ВНЗ. Тому визначення умов розвитку інтелектуальної активності студентів-педагогів під час навчання в вузі є *проблемою* нашого дослідження. У рамках визначеної проблеми потребують вирішення питання, пов'язані з розробкою компонентів науково обґрунтованої методичної системи

розвитку інтелектуальної активності майбутніх педагогів у процесі їх фахової підготовки з урахуванням їх реального рівня навченості, пізнавальних та освітніх потреб, вікових та психологічних особливостей.

Актуальність досліджуваного питання полягає в тому, що саме на сучасному етапі набувають соціального значення відповіді на питання про те, як і чому виникає розумова діяльність людини (тут, зараз та певним чином), яким має бути поєднання об'єктивних та суб'єктивних умов для цього, як регулюється та де термінується творча діяльність, що виявляється у вмінні «бачити проблеми» та самостійно їх ставити, висувати та формулювати.

Інтелектуальна активність - це не стимульоване ззовні продовження мислення. Подібно до того, як метод проблемних ситуацій відділяє мислення від інших психічних процесів, не стимульована ззовні діяльність однозначно виявляє інтелектуальну активність. Інтелектуальна активність є особистісною властивістю, властивістю цілісної особистості, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Такий підхід дає можливість досить переконливо розрізнити творчість та інтелект і визначити творчість як дериват інтелекту, заломлений через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює їхній вияв [2, с.78].

Термін «інтелектуальна активність» є дуже змістовним, бо виділення цієї інтегральної характеристики особистості дозволяє краще зрозуміти й пояснити багато важливих психічних явищ і феноменів життєдіяльності людини взагалі та її творчих процесів зокрема. З цією метою було вироблено таке визначення інтелектуальної активності, яке найбільшою мірою відповідає завданням вивчення й розвитку творчого потенціалу особистості, її здібностей [4; 5].

Інтелектуальна активність – це осмислена активність мислення. Однак не слід ототожнювати активність мислення з розумовою діяльністю як процесом, бо активність мислення – це така характеристика, яка включає прагнення й готовність до розумової діяльності, а також відображає певну властивість самого процесу мислення. Тому існують три види активності: інтенційна, яка обмежується тільки прагненням; потенційна, яка обмежується тільки готовністю і прагненням; та реальна, яка до того ж реалізується в діяльності. Все це й належить до інтелектуальної активності.

Активність може виявлятися в різних сферах. Тому, окрім інтелектуальної, вивчаються такі її види: соціальна, фізична, пошукова та інші.

Згідно з визначенням, активність та пасивність є поняттями відносними й залежать від того, що вважається нормою. Наприклад, те, що в одному суспільстві вважається нормою, в іншому розглядається як значна активність. Так, можна зіставити розумову діяльність дітей у звичайній школі та у школі для обдарованих дітей з фізико-математичним або технічним ухилом.

У зв'язку з введенням поняття інтелектуальної активності виникає питання про зміст та взаємодоповнення понять «розумовий розвиток», «інтелектуальний розвиток», «розвиток мислення». Зазначені терміни здобули широке застосування у психології. Проте змісту, що в них укладається, і особливо взаємовідношенням між ними бракує чіткого визначення. На думку, викладену й обґрунтовану В. Вендом, найширшим за обсягом є поняття розуму (загальна характеристика пізнавальних і творчих здібностей), дещо вужчим – інтелекту (відносно стійка структура пізнавальних здібностей), і ще вужчим – мислення (процес пізнавальної діяльності).

Серйозний крок в аналізі розвитку інтелекту зробив Д. Векслер, що почав розглядати інтелект як структурне утворення. Під інтелектом Д. Векслер розумів здатність цілеспрямовано діяти, раціонально міркувати й ефективно взаємодіяти з навколишньою дійсністю.

Аналогічно Л. Терстоун виступив проти ідеї характеризувати інтелект із погляду розвитку його як загального фактора. Він виявив, що існують різні групи здібностей і діти, що мають високі показники розвитку одних здібностей, можуть мати низькі показники розвитку інших. Ним було виділено сім основних розумових здібностей: вербальне розуміння (розуміння значень слів), словесна гнучкість (здатність до швидкого маніпулювання словесним матеріалом на зразок вирішення анаграм), дії з числами, просторові уявлення, пам'ять (відтворення вербальних стимулів), швидкість сприйняття (швидке розрізнення деталей зображень,

встановлення розходжень між об'єктами), міркування (здатність знаходити загальне правило організації матеріалу). Л. Терстоун показав також, що подані здібності не тільки є індивідуальними характеристиками розумового розвитку дітей, але й мають різну динаміку розвитку протягом людського життя (від народження до 20 років) [5, с. 347].

Найбільш диференційована модель розвитку інтелектуальних здібностей була представлена Дж. Гілфордом. Він визначив розумові здібності як єдність операцій, змісту і продукту. Відповідно до даної структурної моделі інтелекту можна виділити 120 можливих варіантів розумових здібностей, які Дж. Гілфорд згрупував у три типи інтелекту: конкретний, абстрактний і соціальний. Таким чином, дана модель дає можливості поділу молоді на групи у відповідності до особливостей розвитку їх інтелекту на підставі аналізу як рівня розвитку окремих здібностей, так і типу інтелекту.

Другий підхід до аналізу відмінностей інтелектуального розвитку майбутніх педагогів можна охарактеризувати як психолого-освітній. У рамках даного підходу розумовий розвиток студента розглядається в контексті навчання. З одного боку, тут аналізуються досягнення студентів в окремих сферах навчання (насамперед у математиці та читанні) за допомогою спеціально розроблених тестів досягнень. На основі результатів даних тестів планується індивідуальна робота зі студентами з їх просування в окремих галузях знань. З іншого боку, особливості розвитку розумових здібностей студентів розглядаються з огляду на їх просування в ситуації навчання, з їх академічною успішністю. У даному випадку перед педагогами розкриваються стратегії індивідуальної роботи зі студентами, залежно від особливостей розвитку їх розумових здібностей.

Найбільш яскравим вираженням даного підходу є теоретична модель розумового розвитку, розроблена А. і Н. Кауфманами, і подана в їх діагностичній системі. Ці автори керувалися роботами А. Лурія та інших дослідників, у яких було висвітлено особливості переробки інформації в процесі пізнавальної діяльності. На думку цих авторів, існують два основних типи переробки інформації – послідовний (сукцесивний) і одночасний (симультанний). Відповідно до цього дослідники розділили дітей на «послідовних» і «симультанних» учнів, залежно від того типу переробки інформації, якому вони надають перевагу. Вони описали кожний тип дітей і склали відповідні рекомендації для педагогів щодо особливостей роботи з ними.

У третьому підході виразно простежується тенденція виявлення індивідуальних особливостей розумового розвитку залежно від того, як дитина використовує свої когнітивні структури. Для цього підходу характерним є аналіз когнітивних стилів, що використовуються суб'єктом при вирішенні завдань.

Найбільш поширеними є класифікації когнітивних стилів Г. Уіткіна і Дж. Кагана. Перший виділив два когнітивні стилі – полезалежний і полenezалежний – на основі розходжень у сприйнятті й організації інформації. Для полenezалежних суб'єктів характерні інтерпретації та переструктурування ситуацій навколишньої дійсності. Полезалежні суб'єкти, навпаки, характеризуються прийняттям ситуації як даної. Вони є більш сензитивними до соціальних ситуацій, у той час як полenezалежні надають перевагу діям з ідеями й абстрактними принципами. М. Уіткін підкреслював, що когнітивні стилі є досить стійкою характеристикою й визначають як академічні успіхи, так і соціальну поведінку. Домінування того або іншого стилю пов'язане з типом виховання [5, с.63].

Дж. Каган пропонує інший принцип типології когнітивних стилів. Так, він вважає, що можна виділити імпульсивний і рефлексивний стилі за способом розв'язання дітьми запропонованих завдань.

Як четвертий підхід можна виділити розгляд стилів навчання. Так, Р. і К. Дани виявили, що рівень успішності просування студентів у навчанні залежить від відповідності умов навчання до того стилю, якому студент надає перевагу стосовно організації освітнього середовища. Було виділено чотири основні сфери, в яких виявляються стилі навчання. Ці сфери містять у собі потреби й переваги студента стосовно освітнього середовища, мотивацію студента, соціологічний аспект навчання й фізичні потреби в особливій організації навчання.

Таким чином, можна відзначити, що основні підходи до аналізу індивідуальних відмінностей у інтелектуальному розвитку студентів групуються навколо трьох основних проблем. Перша з них – це структура інтелектуальних здібностей і домінування в розвитку того або іншого компонента даної структури. Друга проблема може бути охарактеризована з точки зору застосування різних способів функціонування когнітивних структур (наявність різних когнітивних стилів). І нарешті, третя – це виявлення індивідуальних переваг в організації умов розумового розвитку студентів та їх забезпечення в конкретних освітніх ситуаціях.

Кожна з даних проблем залишає широкий простір можливостей їх подальшого вивчення. При цьому виникає й нова проблема – інтеграції представлених підходів у системний аналіз особливостей інтелектуального розвитку молоді й створення типології інтелектуального розвитку та індивідуалізації освіти.

Проведене нами дослідження дає змогу стверджувати, що кожен із перерахованих чинників має вплив на рівень інтелектуального розвитку студентів та, відповідно, на ступінь вияву інтелектуальної активності.

Інтелектуальна активність, як правило, існує не сама по собі, а як складова інших видів активності: практичної, пізнавальної, естетичної, тощо.

Якщо творчість і пізнання можуть базуватися не на інтелектуальній активності, то остання завжди є творчою діяльністю та водночас – певним типом пізнання, хоча рівень творчості буває різним. Так, навіть розв'язання суто практичної задачі (наприклад, виховання дитини) вимагає пізнання того, як це краще зробити, які засоби використати тощо. Людина в процесі розв'язування одержує (або продукує) нову інформацію, а це вже певна, хоча й маленька, творчість.

Методом «креативно поля» Д. Богоявленська визначила три рівні інтелектуальної активності – стимульно-продуктивний, евристичний, креативний. Стимульно-продуктивний, або пасивний рівень має місце тоді, коли людина, старанно працюючи, залишається в межах заданого або знайдено способу дії.

Евристичний, тут люди вже виявляють певною мірою інтелектуальну активність, не стимульовану зовнішніми факторами, шукають нові засоби. Однак еврист схильний виявити тільки емпіричні закономірності, які дають змогу вирішувати поставлені ззовні задачі на відміну від креативів, для яких імперична закономірність стає не формальним засобом, а самостійною проблемою. Якісна особливість креативів – самостійна, не стимульована ззовні постановка проблеми.

Стимульно-продуктивний рівень відповідає прийняттю і продуктивному вирішенню задач, однак у межах уже поставлених проблем. Евристичний рівень відповідає відкриттю нових закономірностей емпіричним шляхом. Креативний рівень відповідає теоретичним відкриттям, коли вчений будує теорію, яка пояснює факти, ставить нову наукову проблему (Д. Богоявленська) [3, с.45].

Оскільки, навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі є надзвичайно динамічним і гнучким, опанування актуальними знаннями, уміннями та навичками, визначення яких є також динамічним, потребує значних інтелектуальних зусиль та інтелектуального розвитку майбутніх педагогів, то обов'язковим моментом програми є вимога гнучкості в її організації, що допускає зміни за параметрами темпу, обсягу і предметного змісту навчальної програми. Ця гнучкість програм дозволить, з одного боку, забезпечити дійсне одержання суспільно необхідного рівня утворення, а з іншого боку – дозволить максимально через власний вибір і зусилля просунутися тим, хто на це здатен. Навчання в вузі забезпечує індивідуальний темп освоєння знань і визначає характер і міру навчального навантаження в зоні найближчого розвитку студента, але за умови створення мотиваційних передумов власного руху студента.

Другий напрямок, за яким здійснюється індивідуалізація навчання – це воля у виборі профілю навчання, з огляду на схильності особистості. З цією метою в загальну систему об'єднання вводиться мережа дослідницьких об'єднань, що надають студентам не тільки

можливість вибору напрямку дослідницької роботи, але і просування в предметі (принцип реалізації особистості – В. Шадріков).

Ускладнювати програму шляхом збільшення навчального навантаження на студента можна тільки до визначеної межі, не створюючи перевантажень. Подальший розвиток можливостей студента повинен відбуватися в рамках включення його в дослідницьку роботу, тому що формувати творчі здібності можна лише через задіяність у творчому процесі. Дослідницька діяльність забезпечує більш високий рівень системності знання, що виключає його формалізм. Така можливість для студентів надається у процесі виконання курсових, дипломних і магістерських робіт, а також у роботі наукових гуртків. Наступний напрямок здійснення індивідуалізованого навчання полягає в активізації ролі викладача в підборі індивідуальних прийомів навчання на основі рекомендацій психологів, а також розробленої технології особистісно-орієнтованого, різнорівневого навчання. Усі три названих напрямки можуть дати оптимальний ефект лише за умови формування пізнавальної спрямованості і вищих духовних цінностей.

Таким чином, робота зі студентами – майбутніми педагогами припускає наявність даних про структурно-якісні характеристики обдарованості, методик їхнього виявлення і розвитку, а потім організаційних заходів, у рамках яких і здійснюється практична робота з подальшого розвитку творчих здібностей та інтелекту. Такі методи сприятимуть розвитку інтелектуальної активності майбутніх педагогів, які в майбутньому дадуть можливість прорости і вирости обдарованим дітям України.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология активности личности // Психологический журнал. Т.6. – 1985. – №5. – С.3-18.
2. Богоявленская Д.Б. Диагностика становления творческой личности / Психодиагностика и школа: тезисы симпозиума. – Таллинн, 1980. – С.5-12.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: РГУ, 1983. – 176 с.
4. Бургин М.С. Интеллектуальная активность как характеристика мышления // Рациональность и семиотика поведения. – Киев: ИФ АН Украины, 1988. – С.24-32.
5. Бургин М.С. Творческий потенциал личности и его развитие // Проблемы психологи творчества в работе с людьми. – Гродно: ГГУ, 1990. – С.76-81.
6. Венда В.Ф. Системы гибридного интеллекта. – М.: Наука, 1990. – 448 с.
7. Дусавицкий А.К., Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С.27-30.

У статті визначаються основні умови розвитку інтелектуальної активності студентів-педагогів у процесі їх фахової підготовки, з урахуванням їх реального рівня навченості, пізнавальних та освітніх потреб, вікових та психологічних особливостей.

Ключові слова: інтелектуальна активність, творча діяльність, розвиток особистості.

В статье определяются основные условия развития интеллектуальной активности студентов-педагогов в процессе их профессиональной подготовки, с учетом их реального уровня обученности, познавательных и образовательных потребностей, возрастных и психологических особенностей.

Ключевые слова: интеллектуальная активность, творческая деятельность, развитие личности.

The article identifies the main conditions for the development of intellectual activity of students-teachers during their professional training, according to their actual level navchenosti, cognitive and educational needs, age and psychological peculiarities.

Keywords: intellectual activity, creativity, personal development.