

## ПОНЯТТЯ “ІНТЕЛЕКТ” ЯК КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Інтелектуальний розвиток був завжди в центрі уваги психологів, педагогів, філософів, адже саме йому належить визнання кожного індивіда як особистості в неосяжному світі людських відносин.

Питання інтелекту цікавило багатьох дослідників, зокрема: А. Белошисту, А. Запорожець, Н. Менчинську, В. Мухіну, Л. Обухову, А. Петровського, Ж. Піаже, Є. Причепій, Л. Чекаль, А. Черній, М. Ярошевського [1–9].

На сьогодні зазначену проблему актуалізує безупинний інформаційний потік, оволодіти яким прагне кожна людина, зацікавлена в своєму професійному та особистісному зростанні. В зв'язку з цим цікаві дослідження теорії мислення як процесу А. Брушлинським, Д. Векелером, Л. Венгером, В. Крамаренком, С. Рубінштейном, Н. Тилизіною, А. Фурманом та іншими.

*Мета статті* – розкрити поняття “інтелект” як когнітивний компонент регуляції творчого освітньо-виховного середовища.

Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) у широкому значенні – це сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів та сприйняття до мислення й уяви; а у вузькому значенні – мислення [1], здатність мислення, раціонального пізнання. Поняття “інтелект” як об'єкт наукового дослідження було введено у психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном у кінці ХІХ ст. Вчений уявляв інтелект як спадково зумовлену здатність. Такий підхід сформував погляди психологів на багато десятиліть уперед, а також вплинув на методологію його виміру. Послідовники Ф. Гальтона визначали інтелект по-різному, а саме:

- 1) як здатність до навчання;
- 2) як здатність оперувати абстрактними символами та відношеннями;
- 3) як здатність адаптуватися до навколишнього світу.

На початку ХХ ст. вчені розглядали інтелект як досягнутий до певного віку рівень психічного розвитку, що виявляється у сформованості пізнавальних функцій, а також у ступені засвоєння розумових умінь і навичок. Французькі психологи А. Біне та Т. Симон запропонували визначати ступінь розумової обдарованості за допомогою спеціальних тестів, прагматично трактуючи інтелект як здатність виконувати певні завдання, ефективно включатися в соціокультурне життя, успішно пристосовуватися [2]. Ранні дослідження А. Біне та Т. Смірмена ототожнювали інтелект та здатність до навчання. Згодом погляди учених набули більш індивідуального характеру. Так, А. Біне почав з розгляду інтелекту як найзагальнішої здатності до пізнання. Дослідник вважає, що основою людського інтелекту є поняттєві (концептуальні) психічні структури, тип побудови яких відповідає за специфічний тип організації знань, які представлені у творчому освітньо-виховному середовищі. В 1890 р. він писав: “Інтелект у вузькому значенні слова включає дві речі: поперше, сприйняття зовнішнього світу, а потім розміщення цих сприймань у пам'яті, обробку їх та роздуми над ними” [3, с. 49]. Ж. Піаже вважає, що інтелект є вищим універсальним способом урівноваження суб'єкта із середовищем, здатністю індивіда доцільно поводитися, раціонально мислити, синтезувати й узагальнювати [4; 5]. На початку 70-х рр. ХХ ст. з'явилися уявлення про інтелект як про

комп'ютерну програму. Прибічниками такого підходу були вчені Г. Гарднер, А. Дженсен, Г. Саймон, Е. Хант, Р. Стернберг. Останній вперше зробив спробу визначити інтелект на рівні опису поведінки, виділивши три її форми:

- 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане);
- 2) властивість вирішувати проблеми (будувати план, застосовувати знання тощо);
- 3) практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей).

Звідси й назва теорії – триархічна. Учений розумів інтелект як вид розумової саморегуляції (самоуправління), яка складається з трьох основних елементів: адаптації до навколишнього простору, селекції нових впливів навколишнього світу та формування навколишнього середовища. Адаптація – це пристосування людини до середовища, селекція – це вибір середовища, сумісного з певним індивідом, формування – це пристосування середовища до людини.

Спірмен (1904 р.) виділив генеральний фактор інтелекту та фактор, що слугує показником специфічних здібностей. На його погляд, кожна людина має певний рівень загального інтелекту, що визначає її адаптацію в навколишньому середовищі. Теретоун різні сторони загального інтелекту назвав первинними розумовими потенціями. Він виділив сім таких потенцій. Пізніше Гілфорд виділив 120 факторів інтелекту.

Слід відзначити й так звані імпліцитні (або буденні) теорії інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Паже), зв'язок інтелекту та креативності (Е. Торренс) та інші. Досить солідний внесок у вивчення проблеми інтелекту зробили Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубєв, В. Русалов. Вони вивчали психофізіологічні задатки загальних розумових здібностей. О. Тихомиров досліджував емоційну та мотиваційну регуляції інтелектуальної діяльності. М. Холодну цікавили когнітивні стилі, Я. Пономарьова – “властивості діяти подумки” [4]. М. Холодна наголошує, що зрілий інтелект – це форма організації когнітивного досвіду. К. Гуревич, О. Горбачова, А. Білошиста стверджують, що інтелект – це не сума знань і вмій, не сума розумових дій, необхідних для накопичення цих знань та вмій для використання їх на практиці, це властивий кожній людині психофізіологічний механізм, який перебуває в дії постійно і слугує умовою набуття, переробки та застосування інформації, що надходить [6; 7]. В сучасних психологічних працях наголошено на єдності інтелекту і творчого розвитку (Б. Ананьєв, 1968р.; Б. Теплов, 1985р.; С. Рубінштейн, 1989 р.). Філософія розглядає інтелект як орган розрізнення, як частину розуму, яка має здатність до розрізнення та раціонального пізнання, тобто порівнювати й робити вибір [7]. Ж. Піаже визнавав вихідним моментом у розвитку дитячої психіки реальні зовнішні дії дитини (сенсомоторний інтелект, тобто елементи думки, що перебувають у русі, які регулюються чуттєвими враженнями) [5; 8; 9].

Цікавими є погляди педагогів на проблему інтелекту. Розглянемо деякі з них. Л.С. Виготський, спираючись на погляди В. Джеймса, К. Коффка, Ж. Піаже, створив теорію, згідно з якою навчання не підкоряється пасивному стану розвитку дітей, а, навпаки, гарно розвинене навчання “веде за собою розвиток” [10]. На основі цього положення В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інші висловлювалися про те, що психічний розвиток у цілому, а розумовий зокрема визначаються змістом, системою та способами

передачі інформації [11–16], при цьому Г. Костюк звертає увагу педагогів на те, що розумове виховання сприяє розвитку дитини за умови її активної розумової, особливо розумової діяльності, формування в неї уміння та навичок навчальної діяльності й використання набутих знань. Численні дослідження дали змогу дійти висновку, що загальний інтелект протягом життя зазнає певних змін: розвиваючись інтенсивно у віці до 12 років, досягаючи свого апогею до 20-30 років, пізніше його рівень дещо знижується. Також ученими доведено, що в дівчаток розвинутіші перцептивні та вербальні здібності, а у хлопчиків – зорово-просторові. Тому мова в перших значно краще розвинена, ніж у других.

Ще один цікавий результат досліджень інтелекту: до семи років він вищий у дівчаток, у 20–30 років середні показники IQ (коефіцієнта розвитку) у юнаків та дівчат (відповідно у чоловіків та жінок) зрівнюється і майже не відрізняються. А з роками у чоловіків він стає значно вищим.

Велику увагу розвитку інтелекту приділяли Я.-А. Коменський, Й.Г. Песталоцці [17; 18]. Учені пропонують починати навчання не зі словесного пояснення про навколишні предмети, а з реального спостереження за ними. Відчуття та уявлення, думки і слово розглядаються як умови процесу розумового виховання. Методику навчання вони розробили так, щоб її могла використовувати в розумовому вихованні своєї дитини кожна мати.

На думку С. Рубінштейна, основою, головним компонентом будь-якої розумової здатності є властива людині якість аналізувати, синтезувати й узагальнювати [15]. Він зауважує, що “...не можна визначати розумові здібності, інтелект людини за одним лише результатом її діяльності, не розкриваючи процесу мислення, що до нього приводить” [15, с. 69].

Засновник дитячого садка Ф. Фребель вважає необхідним розвивати органи почуттів дітей, знайомити їх з природою, життям людей, готувати до школи, використовувати різноманітні ігри. Педагогом було розроблено дидактичний матеріал для формування уявлень про форму, розмір, просторові відносини, числа – так звані дари, даність, а також систему занять та ігор, спрямованих на розвиток сенсорики [19]. Такої ж думки дотримувався К. Ушинський. Він створив теорію виховання розумових здібностей дітей відносно розвитку мислення, бо розвивати мовлення окремо від думки неможливо [20–24]. К.Д. Ушинський розглядав виховання як цілеспрямований процес розумового, морального, естетичного та фізичного формування цілісної особистості. “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна і знати її в усіх відношеннях”, – переконує нас великий педагог [21, с. 63].

Сучасна концепція викладання вимагає двостороннього контакту “учитель-учень”. Форми, які можна використати, виконуючи цю вимогу, достатньо різноманітні та сприяють стимуляції творчих здібностей учнів, а також полегшують учителю можливість більш індивідуально перевірити їх знання та здібності. Не є винятком і самоосвітня робота. Самостійні думки впливають лише із самостійно набутих знань про предмети, явища, які оточують дитину. Відстоюючи принципи наявності, наочності для розумового розвитку, педагог вказував на необхідність того, щоб предмет безпосередньо відображався в душі дитини й під керівництвом учителя відчуття перетворювалися на поняття, з понять складалася думка, яка втілюється в слові [19–26]. Ідеї К. Ушинського про розумове виховання знайшли своє втілення в концепціях Г. Водовозової.

С. Русова вважала необхідним розвивати природну дитячу допитливість та наполегливо працювати над формуванням інтересів дошкільників [25; 26].

Для педагогічної теорії розумового виховання важливе значення мали дослідження психологів Л. Виготського, О. Запорожця, М. Поддьякова, Л. Венгера та інших, присвячені психологічним аспектам розумового розвитку та виховання дітей [27–31]. Окремі аспекти проблеми розумового виховання викладені в дослідженнях А. Богуш, Ф. Сохіна (мовленнєвий розвиток), Т. Козакової, Т. Комарової, Г. Леушиної (навчання дітей винахідницькій діяльності), З. Плохій, П. Саморукової, Н. Яришевої (ознайомлення з природою). Учені виділяють такі фактори власної активності особистості як прояву її інтелекту:

- а) мотиви, потреби, підкріплення;
- б) досвід (життєвий, практичний, ментальний);
- в) компенсація (сила волі, наполегливість);
- г) операційність (освіченість, ерудиція, обсяг знань тощо).

Логічні прийоми розумових дій: порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, серіація (побудова упорядкованих рядів, що зростають або убують за обраною ознакою), аналогія, систематизація, абстрагування – називають ще логічними прийомами інтелектуального мислення і, як результат, інтелектуального розвитку.

**Висновки.** Таким чином, формування особистості дитини, її розумовий розвиток відбуваються в процесі різноманітних видів діяльності. Успішність інтелектуального розвитку дітей буде залежати від:

- 1) побудови педагогом системи цілеспрямовано організованих занять з формування елементарних уявлень, провідне місце в якій займає розумовий розвиток;
- 2) систематичності використання розвивальних ігор у повсякденному житті для закріплення вивченого матеріалу;
- 3) навчання дитини створювати нове на основі почутого, побаченого, емоційно пережитого на суб'єктивному рівні;
- 4) формування середовища, яке допоможе дитині розкритися;
- 5) особистісної інтелектуальної культури;
- 6) потреби постійного вдосконалення самореалізації, самоствердження.

### Література

1. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – Т. I. – 598 с.
2. Обухова Л.С. Этапы развития детского мышления / Л.С. Обухова. – М. : МГУ, 1972. – 144 с.
3. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М. : ООО “Апрель-Пресс” : ЗАО Изд-во “ЭКМО-Пресс”, 2000. – 214 с.
4. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике / Н.А. Менчинская. – М., 1955. – 242 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997. – 183 с.
6. Белошистая А.В. Математическое развитие дошкольников : вопросы теории и практики : курс лекций / А.В. Белошистая. – М. : Владос, 2003. – 207 с.
7. Белошистая А.В. Развивающие технологии в дошкольном математическом образовании : практико-ориентированная монография / А.В. Белошистая. – М. : Классик-Стиль, 2003. – 298 с.
8. Причепій Є.М. Філософія : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2005. – 592 с.
9. Запорожець А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожець. – М., 1986. – Т. 1. – 512 с.

10. Выготский Л.С. Детская психология : собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 4. – 659 с.
11. Гальперин П.Я. О методе формирования умственных действий : хрестоматия по возрастной и пед. психологии / П.Я. Гальперин. – М., 1981. – 458 с.
12. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 249 с.
13. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 64–89.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2001. – 288 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
17. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 642 с.
18. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Й.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 415 с.
19. Фребель Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель. – М. : Изд-во К.И. Тихомирова, 1964. – 359 с.
20. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 529 с.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – К. : Рад. школа, 1982. – Т. 1. – 488 с.
22. Ушинский К.Д. Детский мир : хрестоматия / К.Д. Ушинский. – СПб. : ТИТ “Комета”, 1994. – 352 с.
23. Ушинський К.Д. Повне зібрання творів / К.Д. Ушинський. – К., 1999. – Т. 8. – 376 с.
24. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1998. – Т. 4. – 525 с.
25. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К. : Освіта, 1998. – 304 с.
26. Русова С.Ф. Нова школа суспільного виховання / С.Ф. Русова. – Катеринослав-Лейциг, 1924. – 279 с.
27. Выготский Л.С. Детская психология : собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1994. – Т. 4. – 498 с.
28. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – Т. 1. – 316 с.
29. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. – 316 с.
30. Поддьяков Н.М. Мышление дошкольника / Н.М. Поддьяков. – М., 1973. – 123 с.
31. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е.В. Проскура ; [под ред. П.А. Венгера]. – К., 1985. – 217 с.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

## ВИКОРИСТАННЯ ЛІКАРЕМ МОЖЛИВОСТЕЙ КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ЗНАТЬ З ПРОБЛЕМИ ОХОРОНИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА

На сьогодні через недостатню кількість шкільних лікарів значно послабшала медична просвітницька робота серед учителів, батьків, учнів, що зрештою призводить до інформаційної ізоляції. Проблема стану здоров'я є нагальною і потребує свого вирішення, тому лікарі використовують будь-яку можливість для пропаган-