

Смутьсон М. Л.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК У ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

У статті розглядаються психологічні проблеми розвитку інтелекту в умовах дистанційних навчальних середовищ. Показано, що спільні метакогніції (рефлексія, стратегічність, децентрація) та самостійна постановка задачі є ознаками, достатніми для інтеграції різних видів інтелекту – академічного, практичного, соціального, емоційного тощо – і для диференціації їх від інших психічних конструктів.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальний розвиток, рефлексія, децентрація, ментальна модель, дистанційні середовища.

В статье рассматриваются психологические проблемы развития интеллекта в условиях дистанционных обучающих сред. Показано, что общие метакогниции (рефлексия, стратегичность, децентрация) и самостоятельная постановка задачи являются признаками, достаточными для интеграции различных видов интеллекта – академического, практического, социального, эмоционального – и для их дифференциации от других психических конструктов.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, рефлексия, децентрация, ментальная модель, дистанционные среды.

The article considers psychological problems of the intellectual development under distance educational environments. General metacognitions (reflection, strategic thinking, decentration) and aidless target setting are shown to be sufficient for integration of different types of intelligence – academic, practical, social, emotional – and for their discrimination from other psychic constructs.

Keywords: intelligence, intellectual development, reflection; decentration; mental model, distance environment.

Проблема розвивального потенціалу дистанційного навчання, створення психологічних умов для інтелектуального та особистісного саморозвитку в умовах віртуального освітнього простору стоїть сьогодні надзвичайно гостро. У вирішенні цієї проблеми ми спираємося на концепцію саморозвитку особистості Г. С. Костюка, яка

гнучко співвідносить розвиток як з власною активністю суб'єкта, так і з простором, середовищем (оточенням, контекстом, інвайронментом), інакше кажучи, з відповідними зовнішніми умовами [2, 3, 4].

Ми вже зазначали, що інтелектуальний саморозвиток, на нашу думку, має місце тоді, коли відбувається функціонально-структурне коаліціювання інтелекту, ампліфікація і перетворення ментальних моделей світу, якісні зміни у змісті та інтелектуальних діях, підсилюються інтерпретаційні та реінтерпретаційні можливості суб'єкта. На всіх вікових етапах для інтелектуального саморозвитку є характерним збагачення стратегіального та децентраційного репертуару, функціонування ментальної моделі як множинного і гнучкого інтерпретаційного фільтра (більш докладно див. [8, 9]).

Але як саме відбувається подія розвитку і які критерії свідчать про те, що вона відбулася? Проектом і метою розвитку є, як відомо з теорії розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова [1, 13], досягнення так званої ідеальної форми. Але згідно з останніми розвідками Б. Д. Ельконіна, якщо її розуміти не як абстракцію, а як досконалість, то реальну дію не можна протиставляти ідеальній. Ідеальна форма, зрозуміла як досконалість, є не сама по собі ідея, а відношення (узгодженість) ідеї та її реалії, інакше кажучи, вираженість ідеї у здійсненій реалії. Узгодженість, однак, руйнується у спонтанному припущенні “готовності” значень і зрозумілості ситуації. Ця порушена і зруйнована структура і є тим утворенням, яке Л. С. Виготський називав реальною формою. Реальну форму Б. Д. Ельконін пропонує назвати наявною формою поведінки і протиставити її досконалій формі. З іншого боку, з наявної форми не може бути “виведена” досконала. Остання є не продовженням і удосконаленням першої, а її перетворенням. Отже, ідеальна форма є тим, що по суті не може відбуватися, бути, а може лише здійснюватися – відкриватися і являтися. Тоді й відбувається подія ідеальної (або досконалої) форми, і ця подія є узагальненим способом її існування. Крім того, така подія визначає розвиток і є синонімом акту розвитку [12].

У той же час подія (акт) розвитку є неможливою без участі або співучасті посередника-медіатора. Включення до натуральних форм поведінки предмета, знаряддя, знака тощо трансформує ці форми в ідеальні, культурні, і вони набувають вигляду предметних, знаряддєвих, знакових, вербальних, символічних – тобто інструментальних форм дії і діяльності. Це відбувається в спільній дії суб'єкта, що розвивається, з Іншим – посередником. При цьому спільна дія, акт посередництва – це більше, ніж асиміляція, засвоєння. Це співтворчість,

більш того, породження суб’єктом на базі своєї реальної форми нової власної ідеальної форми. В організованих формах навчання посередник відкриває для суб’єкта ідеальну форму у вигляді знання про неї. Це знання потребує відповідної переробки на засоби дії, засоби розв’язування задач тощо, і це теж відповідає події розвитку.

Сьогодні з’явилась можливість суттєво доповнити, більше того, оновити відомий ряд медіаторів (Інший-посередник, знак, слово, смисл тощо) знаряддями, пов’язаними з найновітнішими комп’ютерними технологіями. Це, скажімо, веб-сайти, блоги та мікроблоги (типу Twitter, ЖЖ), соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну (YouTube та ін.), взагалі уся мережа Інтернет, віртуальна спільнота, яка створилася у соціальній мережі, блозі, групі дистанційного навчання тощо. Таке розуміння цих інтерактивних медіаторів надає можливість розробити нові освітні методичні підходи в дистанційній освіті, проектуючи дистанційні середовища як середовища для розвитку, зокрема, інтелектуального [8].

Зазначимо, що ефективно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується самостійним знанням пошуком у гіпертексті, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійною постановкою (вибором) учіннєвих задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною учіннєвою діяльністю тощо. Усе це – безумовні психологічні умови для інтелектуального розвитку.

При традиційному навчанні інтелектуальний розвиток у кращому випадку вважається побічним продуктом учіннєвої діяльності, а задача інтелектуального саморозвитку (коли суб’єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, так і власне процес інтелектуального саморозвитку) взагалі не розглядається. Однак адекватно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у цьому випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учіннєвої діяльності) прямий продукт.

Зупинімося далі на тому, які саме структурні і функціональні характеристики інтелекту та інтелектуальні компетенції можуть виступати як указаний вище прямий продукт віртуальної учіннєвої діяльності.

Деякі фахівці розглядають інтелект безпосередньо як інструмент, знаряддя досягнення успіху, якщо не життєвого, то принаймні про-

фесійного (див. наприклад, [6, 11]). У цьому аспекті найчастіше аналізують не “класичний”, так званий академічний інтелект, а інші його види: соціальний, емоційний, практичний. Саме вони, на думку багатьох фахівців, забезпечують максимальну самореалізацію особистості й успіх у житті та професійній діяльності, і саме їх потрібно по можливості розвивати. Ті ж автори пропонують ввести інтегроване поняття “інтелект, що веде до успіху професійної діяльності” як таке, яке є системоутворювальним у структурі всіх наявних “інтелектів”. Вони визначають це поняття як “надбані здібності соціальної, емоційної і практичної взаємодії людини з реальною дійсністю, що забезпечують успіх у професійній діяльності”. Як і Р. Стернберг, і У. Нейсер [5, 14, 15], вони стверджують, що соціальний, емоційний і практичний інтелекти є практичними видами інтелекту, оскільки мають практичну орієнтацію, а своїм підґрунтям – невербалізовані знання. Вони показують детермінуючі зв’язки з успіхом як у навчальній, так і в професійній діяльності, що саме й надає можливість говорити про них як про “інтелект, що веде до професійного успіху”.

Однак у полеміці між фахівцями, які пропонують максимально розширити поняття інтелекту, просто перенесши його з пізнавальної функції на певні інші, і тими, хто вважає, що визначення інтелекту має бути обмежене, ми на боці останніх. “Соціальний інтелект, – слушно зазначає в цьому аспекті Д. В. Ушаков, – якщо ми розуміємо його як інтелект, це здатність до пізнання соціальних явищ, яка є тільки одним із компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх” [10]. Тільки за таких умов соціальний інтелект, на його думку, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої та опосередкованої. О. І. Савенков іронізує при цьому щодо “чистоти” поняття інтелект, і наголошує на тому, що намагання вирішувати масштабні наукові завдання, пов’язані з проблематикою прогнозування успішності особистості на подальших етапах її розвитку, диктує інші, не такі вузькі підходи.

Як уже було сказано вище, ми теж вважаємо, що безмежно розширяти поняття “інтелект” не має сенсу. Однак при “вузькому” підході теж залишається не до кінця з’ясованим, що саме надає можливість розглядати всі ці психічні конструкти як інтелектуальні, а не, скажімо, особистісні, навіщо це робити, і, зокрема, чи є в них спільні функціонально-структурні властивості, більш серйозні, ніж наявність в усіх цих видах і формах, з одного боку, когнітивних або знанневих компонентів, інколи афективних, а з іншого – поведінково-ді-

яльнісних, або, як зазначає Д. В. Ушаков, здатності до узагальненої та опосередкованої пізнавальної діяльності. Зрозуміло, що вказані вище ознаки не є достатніми для інтеграції всіх цих “інтелектів” під єдиним “дахом”, а особливо для диференціації їх від інших психічних конструктів.

Однак такі ознаки, на нашу думку, існують, і вони можуть бути описані як спільні метакогніції, тобто специфічні метакогнітивні складові, які управляють залученими до певного інтелектуального конструкту когніціями. Відповідно до нашої концепції інтелекту (див. більш докладно [7]) – це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка (самостійне бачення) задачі в соціумі, діяльності, творчості, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції, власному житті тощо, залежно від своєрідної “модальності” інтелекту, який аналізується.

У руслі такого підходу наша лабораторія нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України працює над проектуванням модульного дистанційного курсу для саморозвитку здатностей та компетенцій особистості, які сприяють досягненню успіху в сучасному суспільстві, серед яких провідне місце посідають відповідні інтелектуальні компетенції (інтелектуальні метакогніції): самостійна постановка задач, рефлексія, децентрація, стратегічність тощо [9].

Висновки. Ознаки, які є достатніми для інтеграції всіх відомих нині видів інтелекту (академічний, практичний, соціальний, емоційний) під єдиним дахом і для диференціації їх від інших психічних конструктів, можуть бути описані як спільні метакогніції. Відповідно до нашої концепції інтелекту – це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка задачі в соціумі, діяльності, творчості, навчанні, праці, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції та розумінні емоцій, власному житті та побуті тощо. Своєрідна “модальність” інтелекту залежить від модальності задачі, яка розв’язується, й ініціює відповідну специфічну інтелектуальну діяльність. Інтелектуальний саморозвиток визначається зміною системи ментальних моделей світу, які є продуктом діяльності інтегрованого інтелекту і психологічним механізмом інтерпретаційного процесу.

Література:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.

2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
3. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118-152.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
5. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.
6. Савенков А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // День за днем [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: den-za-dnem. ru.
7. Смутьсон М. Л. Психология розвитку інтелекту / М. Л. Смутьсон – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.
8. Смутьсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смутьсон // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології” – Острог: Вид-во Національного університету “Острог”, 2009. – Вип. 12. – С. 38-49.
9. Смутьсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп’ютерних технологій / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смутьсон. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 215-225.
10. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 11-29.
11. Холодная М. А. Феномен интеллектуальной одаренности на разных этапах онтогенеза / М. А. Холодная // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : материалы VI Международной конференции : в 2 т. / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 56–66.
12. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Б. Д. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
14. Neisser U. General, academic, and artificial intelligence / U. Neisser // In: L. B. Resnick (Ed.). The nature of intelligence. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1976. – P. 135–144.
15. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – N. Y. : Cambridge University Press. – 1985.