

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Голуб І.І.

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ
СКЛАДОВОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ**

Методичні рекомендації

Київ - 2012

УДК
ББК
С

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України (протокол № _ від _____ 2012 р.)*

Рецензенти:

Хохліна О.П. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ;

Становських З.Л. - кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці ШООН НАПН України;

Тертична Н.А – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

КОД Психологічні умови розвитку інтелектуальної складової духовної культури педагогічного персоналу. – К.: 2012. – 48 с. Бібліогр.: с.

ISBN

У Публікації проаналізовано роль інтелектуального компонента в духовній культурі педагогічного персоналу. Спочатку описані культурно історичні умови зародження духовної культури та становлення людини як соціальної істоти, її відмінності від тваринного світу. Розглянуто роль первинної та вторинної соціалізації особистості. Також проаналізовано роль та функції педагога в даному процесі, его місія у формуванні майбутнього покоління та значимість його професії для суспільства.

Розглянуто духовна культура педагога як один з компонентів загально професійної педагогічної культури, розкриті її особливості.

Також розглянуто інтелектуальну складову як інструмент, за допомогою якого педагог орієнтується на ідеалі гуманності у своїй професійній діяльності.

Проаналізовано співвідношення інтелектуальної сфери особистості з ціннісно-смысловою сферою, відзначено важливість того як людина використовує свій інтелект на благо суспільства, або з егоїстичних спонукань. Описаний вплив рівня загально інтелекту на прояв духовності. Також розглянутий соціальний та емоційний інтелекти, як незалежні від загально інтелекту компонент духовності.

Вкінці подані рекомендації, що розвитку інтелектуальної складової духовної культури педагогічного персоналу.

УДК
ББК

ISBN

© Видавництво, дизайн, макет, 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади дослідження інтелекту, як складової духовної культури педагогічного персоналу	
1.1. Загальне поняття про інтелектуальну сферу особистості педагога.....	5
1.2. Особливості соціального інтелекту педагога	13
1.3. Особливості емоційного інтелекту педагога.....	19
1.4. Позитивне мислення в педагогічній діяльності.....	26
1.5. Критичне мислення в педагогічній діяльності.....	31
1.6. Рефлексивне мислення в педагогічній діяльності.....	35
РОЗДІЛ II. Психолого-педагогічні засоби розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу	
2.1. Психологічні умови розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу.....	40
2.2. Методи та методики розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу.....	44
ВИСНОВКИ	47

ВСТУП

Вирішальну роль у формуванні та становленні особистості відіграє освітній процес. Важливо розуміти, що роль педагога у цьому процесі зводиться не тільки до ефективного формування у дітей умінь знань та навичок, а в першу чергу до створення психолого-педагогічних умов, в яких формувалась би суб'єктність особистості учня у навчальному процесі.

Слід зазначити, що педагог виконує роль накопичувача інформації та соціального досвіду, він є носієм інтелектуальних та духовних загальнокультурних цінностей. Також педагог виконує функцію ланцюжка, що об'єднує покоління різного віку та історію людства взагалі (передаючи досвід минулого новому поколінню педагог зумовлює формування майбутнього), таким чином на плечі педагога покладається відповідальна місія. Важливим моментом, що характеризує педагога, як професіонала є усвідомлення даної місії.

Професійна майстерність педагога також виявляється в умінні знайти підхід до кожного учня. Звідси важливим моментом є саме ставлення педагога до своєї діяльності, усвідомлення ним своєї ролі та місця у суспільстві, тобто для того, щоб бачити унікальність кожного учня, а не сприймати їх знеособленими одиницями освітнього процесу, а сам освітній процес, як конвеєр. Педагог має бути духовно глибоко розвиненою особистістю, звідси впливає важливість духовної сфери педагога, та його замученість до суспільного життя.

Кажучи про духовність слід виділити, що дане поняття виходить далеко за межі об'єкту дослідження психології, як науки в її класичному вигляді, де кожен з її напрямків, часто супротивний іншому, намагається висвітлити лише одну сторону людської сутності, наголошуючи на первинність та важливість своєї точки зору. І навіть більше, поняття духовності виходить за рамки всіх інших наук про людину, таким чином розглядати духовність необхідно на синергетичному рівні, щоб не втратити сам сенс цільності та неподільності

людини, як неповторної істоти, адже людина не механізм, який можна вивчити розібравши на деталі, її неповторність та дивовижність проявляється у здатності до акту прояву творчості в процесі взаємодії з іншими людьми та оточуючим світом.

Проте необхідно все ж таки враховувати, що людина є частиною природного, фізичного світу, від так прояв її духовності в певній мірі залежить від психофізіологічних детермінант, таким чином інтелектуальний компонент духовної культури є в певній мірі вродженою якістю психіки людини і виступає детермінантом у прояву її духовності, тут можна провести аналогію з поглядами К. Роджерса, який вважав, що кожна людина намагається стати компетентною та здібною настільки наскільки це можливо для неї з біологічного погляду. Але така детермінація є умовною, вона представляє собою скоріше той потенціал, що надає природа кожному і вирішальним у прояву духовності буде не кількісний показник цього потенціалу (звісно не враховуючи патологічні випадки), а те як людина використовує цей потенціал.

Сама духовна культура педагога являє собою один з компонентів загальної професійно-педагогічної культури. Вона відображає моральну свідомість педагога, яка полягає в усвідомленні суспільно прийнятих норм, правил, цінностей, ідеалів та власного неповторного сенсу буття. Інтелектуальний компонент, у даному випадку, виступає інструментом за допомогою якого педагог орієнтується на ідеали гуманності у своїй професійній діяльності. Проте, високий рівень сформованості духовної культури педагога не обов'язково залежить від високого рівню загального інтелекту, куди важливішим є показники соціального та емоційного інтелекту, їх розвиненість можна помітити через моделі взаємодії педагога з учнем. Розвинутий соціальний та емоційний інтелект є якісними показниками сформованості духовної культури і, як наслідок, запорукою прояву «спонтанності» (за Е. Фроммом – прояв творчої активності)¹, самодисциплінованості (за Д.О. Леонтьєвим – духовність вищий рівень

¹ Фромм Э. Искусство любить / Пер. с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 224 с.

людської саморегуляції притаманної дорослій людині)², та соціальною активністю орієнтованою ідеалами «Добра», «Краси», «Істини».

РОЗДІЛ І. Теоретичні засади дослідження інтелекту, як складової духовної культури педагогічного персоналу

1.1. Загальне поняття про інтелектуальну сферу особистості педагога

Людина – соціальна істота, її існування неможливе без культури. Важливим моментом у виникненні культури став розвиток інтелектуальної сфери наших пращурів.

Тут можна помітити певний зворотний зв'язок, який полягає в тому, що культура сформувалась на підґрунті розвитку інтелектуальних особливостей, в той же час, сама культура стала запорукою розкриття інтелектуального потенціалу особистості. У сучасної людини, інтелектуальний компонент виступає в певній мірі набором детермінант, які задають межі в яких людина може зростати духовно, дані детермінанти обумовлені генетично і сформувались еволюційно в процесі природного відбору. Однак, показники інтелекту не є повністю детермінованими, вони становлять собою потенціал, в межах якого може розвиватися людина, інструментом за допомогою якого людина самореалізується, звідси важливо виділити що, сам по собі високий рівень інтелекту не є запорукою спрямованості людини на ідеали «Добра», «Краси», «Істини», його високий показник надає лише можливість більш глибоко осягнути їх сенс.

² Леонтьев Д.А. Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.В. Леонтьева / Под ред. О.К. Тихомирова, А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан. М.: Смысл, 1999.

У сучасній психології стосовно природи людського інтелекту існує багато неоднозначних поглядів. Так Ж. Піаже вважав інтелект загальним регулятором поведінки, М. Шюрер розглядав інтелект як відносно постійну структуру онтогенетично обумовлених здібностей індивіда осягати і створювати осмислені та функціональні зв'язки. Для С.Л. Рубінштейна інтелект еквівалентний загальній обдарованості особистості і становить собою сукупність загальних розумових здібностей. Б.Г. Ананьєв розглядав інтелект як багаторівневу організацію пізнавальних сил, що охоплює психофізіологічні процеси стани і властивості особистості. Л.М. Веккер вважав інтелект категорією, що охоплює сукупність пізнавальних процесів, яка функціонує у своїй цілісності. Згідно Дж. Гілфорду, інтелект – багатовимірне явище, певна складна властивість, яка може бути оцінена за трьома вимірами: характеру, продукту і змістом. Розумова операція, включення в інтелектуальну дію, може бути:

1. за характером: оцінювання, синтез, аналіз, запам'ятовування, пізнання;
2. за продуктом: одиниця, клас, ставлення, система, трансформація, міркування;
3. за змістом: дія з об'єктами, символами, перетворення смислів (семантичні операції), поведінка.

Згідно поглядам Л. Готтфредсона, інтелект являє собою загальну розумову здатність, яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися і навчатися на підставі досвіду. Ф.Н. Ільєсов визначає інтелект як «здатність системи створювати в ході самонавчання програми (в першу чергу евристичні) для вирішення завдань певного класу складності і вирішувати ці завдання»³. Як бачимо в науці існує багато поглядів на структуру та типи інтелекту, проте всі вони містять думку, що інтелект це загальна здатність до

³ Ільєсов Ф. Н. Разум искусственный и естественный // Известия АН Туркменской ССР. Серия общественных наук. 1986. № 6. - с. 46-54

пізнання і рішення задач, яка об'єднує всі пізнавальні здібності людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення.

Важливо розуміти, що показники загального інтелекту є лише кількісними показниками в короткому відрізку часу, вони не описують динаміку змін особистості в часі. Так Л. С. Виготський, у своїх роботах показав, що поточний IQ дитини мало що говорить про перспективи її подальшого навчання та розумового розвитку⁴. У зв'язку з цим він ввів поняття «зона найближчого розвитку».

Як ми бачимо, інтелект представляє багатогранну структуру, як компонент духовної культури розглядати його структурі особистості необхідно на різних рівнях його прояву використовуючи різні моделі його опису. Віддаючи увагу як моделям, що описують загальний інтелект так і багатфакторним моделям інтелекту.

Гіпотезу про існування загального фактора всіх когнітивних здібностей висунув ще Ф. Гальтон, однак Ч. Е. Спірмен був першим, хто піддав цю гіпотезу емпіричній перевірці. Загальний фактор, позначений Спірменом буквою G, був покладений в основу створеної ним двохфакторної теорії, згідно якої будь який психологічний тест дозволяє оцінити лише 2 чинники: чинник G, загальний для всіх тестів, і фактор C, специфічний для кожного тесту. Розроблений Спірменом метод факторного аналізу зробив можливою точну оцінку того, якою мірою кожен тест з батареї різноманітних тестів вимірює фактор G, загальний для всіх вхідних в дану батарею тестів. Цей ступінь є не що інше, як факторне навантаження тесту по загальному фактору G, або просто його G - навантаження, його можна уявити собі як кореляцію між показниками за конкретним тесту і фактором G, якби гіпотетичний тест міг вимірювати тільки G і нічого більше. Запропонований Спірменом принцип «індиферентності індикатора» означав, що фактор G міг бути вимірний нескінченною кількістю всіляких тестів, незалежно від сенсорної модальності, специфічного змісту знань чи спеціальних навичок, необхідних для виконання

⁴ Виготский Л.С. «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением».

конкретного тесту. Оскільки тести, які передбачають виявлення відносин і уловлювання сенсу понять, уміння міркувати на абстрактному рівні і вирішувати нестандартні завдання, мають найвищі навантаження за фактором G і найбільш чітко диференціюють людей з імовірно високим і низьким інтелектом, G фактор став практично синонімом загального інтелекту.

Серед багатьох дослідників сформувався погляд, що інтелект обумовлений великою кількістю чинників. Інтелект як комплекс факторів досліджували Л. Терстоун, Дж. Гідфорд, Р. Мейлі, Дж. Керролл.

Л. Терстоун заперечував існування загального інтелекту. Проаналізувавши результати виконання 60 різних тестів, призначених для виявлення різних аспектів інтелектуальної діяльності, він отримав понад десяти групових факторів, сім з яких назвав первинними розумовими здібностями:

S - просторовий (здатність оперувати «в умі» просторовими відносинами);

P - сприйняття (здатність деталізувати зорові образи);

N - обчислювальний (здатність виконувати основні арифметичні дії);

V - вербальне розуміння (здатність розкривати значення слів);

F - швидкість мови (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);

M - пам'ять (здатність запам'ятовувати);

R - логічне міркування (здатність виявляти закономірність в ряді букв, цифр, фігур)

На переконання Терстоуна, для опису індивідуального інтелекту не можна використовувати єдиний показник швидше індивідуальні інтелектуальні здібності можна описати в термінах профілю рівня вирішення розвитку первинних розумових здібностей, які проявляються незалежно один від одного і відповідають за чітко визначену групу інтелектуальних операцій. Тому концепція Терстоуна отримала назву багатфакторної теорії інтелекту. Однак було швидко встановлено, що з ідеєю про безліч самостійних інтелектуальних здібностей не можна погодитися беззастережно. Так, було зазначено, що між

тестами, використаними Терстоуном, як правило, спостерігаються позитивні кореляції. Крім того, факторний аналіз другого порядку (факторизація кореляцій всіх можливих пар факторів) продемонстрував можливість об'єднання первинних розумових здібностей у більш узагальнений фактор, аналогічний Спірмена.

Ідеї Терстоуна про множинність інтелектуальних здібностей широко відображені в тестологічних дослідженнях. Прикладом такого підходу є структурна модель інтелекту Дж-П Гілфорда. На відміну від теорії Терстоуна, у якій факторний аналіз є засобом виявлення первинних здібностей, у цій теорії факторний аналіз - засіб доказування заздалегідь сконструйованої теоретичної моделі інтелекту, постулює наявність 120 вузькоспеціалізованих незалежних здібностей. При побудові структурної моделі інтелекту критеріями для опису інтелектуальної діяльності Гілфорд обрав:

1) тип виконуваної розумової операції:

- Пізнання - впізнавання і розуміння пред'явленого матеріалу (наприклад, дізнатися предмет по розмитих силуетом);

- Конвергентна продуктивність - пошук в одному напрямку при отриманні однієї правильної відповіді (узагальнити одним словом кілька понять);

- Дивергентна продуктивність - пошук в різних напрямках при отриманні кількох правильних відповідей (назвати всі можливі) способи використання знайомого предмета);

- Оцінка - з'ясування правильності (логічності заданої ситуації (знайти фактичну, або логічну невідповідність у картинці) ;

- Пам'ять - запам'ятовування і відтворення інформації (запам'ятати і назвати ряд цифр);

2) зміст інтелектуальної діяльності:

- Конкретний (реальні предмети і їх зображення);

- Символічний (букви , знаки , цифри);

- Семантичний (слів);

- Поведінковий (дії і вчинки)

3) різновиди кінцевого продукту:

- Одиниці об'єктів (вписати потрібні букви в слова);

- Класи об'єктів (розсортувати предмети на групи);

- Відносини (встановити зв'язки між поняттями);

- Системи (виявити закономірність в організації багатьох елементів);

- Трансформації (змінити і перетворити заданий матеріал);

- Імплікації (передбачати результат в рамках ситуації «Що буде, якщо»)

Для визначення рівня інтелектуального розвитку конкретної людини у всій повноті Гілфорд вважав за необхідне використовувати 120 тестів. Він категорично заперечував наявність загального фактора інтелекту, посилаючись, зокрема, на низькі кореляції між результатами виконання різних інтелектуальних тестів. Проте перевірка структурної моделі продемонструвала: при контролі надійності використаних ним тестів в до 98 % всіх тестових показників позитивно корелюють між собою на різних рівнях значимості; показники незалежних вимірювань об'єднуються в загальні чинники, зокрема, для оцінки можливостей семантичної пам'яті потрібно враховувати всі різновиди кінцевих продуктів, а для вимірювання ефективності семантичних процесів - всі типи операцій і продуктів .

Р. Мейлі, зіставивши ідеї та методи тестологічного дослідження (структурну модель інтелекту Дж-П. Гілфорда) з теоретичними позиціями гештальту (положенням про вирішальне значення процесу структуризації сприйнятого матеріалу), звернув увагу на такі фактори інтелекту: складність (здатність диференціювати і пов'язувати елементи образу ситуації), пластичність (здатність швидко і гнучко перебудовувати образ), глобальність (здатність з неповного набору елементів вибудовувати цілісний осмислений образ), швидкість (здатність до швидкого породження безлічі різних ідей щодо початкової з ситуації).

Спираючись на інструментарій когнітивної психології, зокрема на положення про роль процесу переробки інформації, Дж Керролл виділив 24 фактори інтелекту.

Ідею про наявність багатьох самостійних інтелектуальних здібностей реалізований у багатофакторної теорії інтелекту Гарднера, який розмежовував лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний типу інтелект.

Всього в численних дискусіях про природу інтелекту прихильники ідеї загального інтелекту переконалися, що це - не більше ніж формально - статистична абстракція відносно різних проявів інтелектуальної діяльності; ідеї інтелекту як комплексу здібностей - вплив певного загального фактора, представленого в різних типах інтелектуального виконання. У всіх тестологічних теоріях інтелекту (двофакторній, багатофакторній, ієрархічної, кубічної) фігурує уявлення про наявність від 2 до 120 його чинників. Однак питання, є ці фактори реальними інтелектуальними утвореннями на зразок первинних розумових здібностей, або тільки формою класифікації тестових завдань, досі відкрите⁵.

Розглядаючи інтелект як компонент духовної культури, важливо розуміти, що людина це ціла система, що складається із множин деталей, а інтелект - це тільки одна з цих деталей. Набагато важливіше, як людина використовує свій інтелект, на благо суспільству, чи з егоїстичних спонукань, сама наявність високого інтелекту не робить людину благородною, він лише дає їй більше простору для ідей. У своїй монографії «Психологія духовного розвитку особистості» Е. О. Помиткін так описує дану проблему: «Духовність людини, безперечно, позначається на особливостях її сприйняття, спрямованості мислення, але не вичерпується впливом лише на ці процеси. Історія духовного становлення людства налічує чимало геніальних інтелектуально обдарованих особистостей, мудреців, філософів. Однак високий інтелект може використовуватися і з егоїстичною, злочинною метою.

⁵ Палий АА Дифференціальна психологія

Прикладом поєднання інтелектуальності та злочинності є винахідники комп'ютерних вірусів, які заради прибутку завдають значної шкоди іншим. У царині наукових знань прагнення до отримання нових наукових закономірностей нерідко призводило до ігнорування моральних, гуманістичних норм (досліди над людьми й тваринами)..»⁶.

Тобто, наявність високого рівня інтелекту сама по собі не вказує на розвиненість духовної сфери особистості, це лише засіб досягнення духовності. Саму орієнтацію на духовність визначає ціннісно-сміслова сфера особистості. Як інструмент в умілих руках майстра допомагає виконувати певну роботу, так інтелект є інструментом особистості в процесі її взаємодії з соціумом, або об'єктом професійної діяльності (суб'єктом у випадку з педагогами). Інтелект, як і будь-який інструмент, дивлячись у яких він руках знаходиться і як його застосовують, може перетворитись на руйнівну машину, руйнівну, як по відношенню до оточуючих, так і до того, хто ним володіє. Цю думку яскраво відображають слова видатного вченого А. Ейнштейна: «Не варто наділяти інтелект божественною силою. У нього є могутні м'язи, але немає обличчя...»⁷. Беручи до уваги те, що духовно розвинена людина характеризується здатністю творити добро, приносити щастя оточуючим, бути соціально корисною для суспільства, високий інтелект без розвинутої гуманістично спрямованої ціннісної сфери призведе до відчуження людини від взаємодії з оточуючим світом, створивши суто раціоналістичні взаємовідносини між людиною і світом, таким чином стримуючи духовне зростання особистості.

Звідси виникає важливість гармонійного розвитку інтелекту та ціннісно-сміислової сфери особистості. Співвідношення рівня інтелекту та направленості ціннісно-сміислової сфери на гуманістичні цінності можна представити у чотирьох комбінаціях:

1. Високий рівень інтелекту, ціннісно-сміслова сфера не орієнтована на гуманістичні цінності. Людина раціональна, з слабо розвинутою інтуїцією,

⁶ Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. - Монографія. - К.: Наш час. - 2006. - 280 с.

⁷ Ейнштейн А. [Електронний ресурс] – Режим доступу: 09.10.2013 Афоризмы <http://www.albert-einstein.ru/aphorism>

егоїстична, небезпечна для суспільства (Людина відчужена від гармонічної взаємодії з суспільством, можлива регуляція за рахунок вольових зусиль).

2. Високий рівень інтелекту, ціннісно-сміслова сфера направлена на гуманістичні цінності. Найбільш продуктивна комбінація для реалізації взаємодії з соціум через професійну діяльність, високий рівень самосвідомості та саморефлексії, що надає можливість працювати на благо суспільство і тим само розвиватись духовно, для даного типу характерний гармонійний розвиток раціонального та інтуїтивного типу мислення.

3. Низький рівень інтелекту, ціннісно-сміслова сфера не направлена на гуманістичні цінності – конформна, небезпечна людина, з низьким рівнем критичності мислення, та низьким рівнем саморефлексії, даний тип має обмежений потенціал для розвитку.

4. Низький рівень інтелекту, ціннісно-сміслова сфера направлена на гуманістичні цінності. Переважає інтуїтивне мислення, раціоналістичне слабо, особистість надто довірлива.

Дана систематизація лише образно дає уявлення про співвідношення рівню інтелекту та ціннісно-сміслової сфери і не претендує на чітке ранжування людей за типами, за допомогою неї можна прийти до висновку, що напруженість особистості до ідеалів «Добра», «Любові», «Істини» буде залежати від співвідношення розвитку рівня інтелекту та ціннісно-сміслової сфери.

1.2. Особливості соціального інтелекту педагога

Оскільки духовність проявляється при наявності культури, а як відомо культура є надбанням суспільства, розглядаючи інтелект, як компонент духовності слід звернути увагу на структуру інтелекту запропоновану Е. Торндайком.

Згідно Е. Торндайку, існує три види інтелекту:

1. Абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і проводити з ними будь-які дії.
2. Конкретний інтелект як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і проводити з ними будь-які дії.
3. Соціальний інтелект як здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними.

Стосовно духовності в даній структурі нас більше цікавить вперше згаданий «соціальний інтелект». Е. Торндайк визначив соціальний інтелект як частину загального інтелекту і при його дослідженні значну увагу приділяв пізнавальним процесам, таким як соціальне сприйняття. Він розглядав його як соціальний дар, який забезпечує нормалізовані відносини з людьми, результатом яких є соціальна адаптація в суспільстві. Тобто, соціальний інтелект відповідає за гармонічну взаємодію людини з суспільством, що близьке до поняття духовності.

Ще далі пішов Дж. Гілфорд, у 1967 р. він запропонував розуміти соціальний інтелект, як систему інтелектуальних здібностей, які не залежать від загального інтелектуального чинника, але в першу чергу пов'язані з пізнанням інформації про поведінку. Отже, соціальний інтелект об'єднує процеси пізнання, що відображають соціальні об'єкти. Складовими соціального інтелекту є мислення, пам'ять, сенситивність і перцепція.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння дій і вчинків людей, міміки, поз, жестів, мови. Таким чином, соціальний інтелект виступає в ролі важливої складової структури і є важливою професійною якістю таких професій, як юрист, психолог, лікар, викладач, журналіст і інших, що відносяться до типу «людина - людина»⁸.

Згідно концепції Гілфорда, соціальний інтелект включає в себе 6 факторів, пов'язаних з пізнанням поведінки:

1. Пізнання елементів поведінки - здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

⁸ Кинякина О. Суперинтеллект. Интенсивтренинг для повышения IQ. Издательство: Эксмо 2006г. 416 с.

2. Пізнання класів поведінки - здатність розпізнати загальні властивості в потоці експресивної, або ситуативної інформації про поведінку.

3. Пізнання відносин поведінки - здатність розуміти відносини.

4. Пізнання систем поведінки - здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворення поведінки - здатність розуміти зміна значення подібного поведінки (вербального і невербального) в різних ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки - здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Високий рівень розвитку духовної культури людини виявляється не лише в особливостях світосприйняття, формуванні відповідної ієрархії цінностей і усвідомленні свого сенсу буття, але й в моделі поведінки людини, яка підпорядкована ідеалам гуманності. Відтак поведінка людини в певній мірі детермінована особливостями духовної сфери. З цього випливає, що по вчинкам людини, її особливостям взаємодії з іншими можна говорити про її рівень сформованості духовної культури.

Розгляд інтелекту як компоненту духовної культури особистості та одночасно розуміння того, що духовна культура має свою модель поведінки приводить нас до теорії соціального наuczіння А. Бандури. Згідно цієї теорії людина набуває певної моделі поведінки завдяки імітації цієї моделі [1]. Один з проявів імітації – ідентифікація – процес, у якому особистість запозичує думки, почуття. Враховуючи те, що духовна культура має свою форму поведінки, для того, щоб перейняти дану форму, людині необхідний достатній рівень соціального інтелекту, який за Гілфордом забезпечить шість факторів пізнання цієї поведінки.

Культура будь якого народу наповнена безліччю міфів та легенд. Як і в більшості релігіях там фігурують постаті чия духовна поведінка є взірцем для наслідування. Таким чином народна міфотворчість та релігія представляють собою соціальні інститути духовності. Проте не тільки народна релігія та

міфотворчість створюють духовні моделі поведінки, відображення духовних моделей поведінки ми можемо знайти і у художніх творах, що несуть повчальний характер.

У наш час використання народного фольклору в ході духовно орієнтованих занять широко використовується з дошкільнятами, наприклад - програма «Запроси друзів». Казка в даному випадку виступає засобом пізнання дитиною як навколишнього, так і свого внутрішнього. Бажаючи бути схожою на казкового героя, дитина наслідує його поведінку, засоби спілкування. Зважаючи на ефективність даного підходу, його в інтерпретованому варіанті можна застосовувати і з дорослим, в нашому випадку з педагогами, використовуючи вже образи не казкових героїв а духовних вчителів.

Соціальний інтелект педагога визначає рівень адекватності та успішності його соціально комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Традиційно соціальний інтелект визначається через поняття «здатність». Тобто інтелект педагога являє собою «інструмент вирішення» соціально-комунікативних завдань в освітньому процесі. Пошуку соціально-комунікативної ситуації, її ідентифікації, розуміння, передбачення наслідків її розвитку, впливу на неї та її доцільного перетворення, або створення. Всі ці завдання вимагають соціальних здібностей, які забезпечують вирішення соціально-комунікативних задач в освітньому процесі. Формально - динамічними передумовами цих здібностей, стають властивості темпераменту. Так В.М. Русалов відзначав вплив властивостей темпераменту на здібності та інтелект^{9 10}. Існують взаємозв'язки між соціальними аспектами темпераменту (соціальної ергічності, соціальної пластичності, соціальним темпом та соціальної емоційною чутливістю) і соціальним інтелектом, причому ці властивості не є рівнозначними для вирішення соціально- комунікативних завдань і для соціального інтелекту як їх інтегратора.

⁹ Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Изд-во ИП РАН, 2009.

¹⁰ Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психол. журнал. 1999. № 1.

Соціальна ергічність у педагога пов'язана з його потребою в соціальних контактах і забезпечує завдання пошуку соціально-комунікативних ситуацій або їх створення. Ступінь соціальної ергічності педагога визначає кількість і якість одержуваного соціального досвіду. Соціальна пластичність педагога – це ступінь легкості налагодження соціальних контактів, широта набору комунікативних програм. Соціальна пластичність як передумова соціального інтелекту педагога є умовою формування такої властивості, як соціально-когнітивна гнучкість. Соціальна пластичність забезпечує вирішення двох завдань: впливу на соціальну ситуацію та її перетворення. Соціальний темп як властивість темпераменту педагога визначає швидкість соціальної поведінки. Емоційна соціальна чутливість - ступінь емоційної чутливості педагога до невдач у спілкуванні. Соціальна ергічність і соціальна пластичність є визначальними у формально-динамічних передумовах формуванні соціально-комунікативних здібностей.

Здібності, які можуть забезпечувати вирішення соціально-комунікативних завдань і бути засобами соціального інтелекту педагога, виділяються в діагностичній психології. У сучасній діагностичній психології обговорюють і діагностують такі соціально - комунікативні здібності, як соціальне сприйняття, соціальна пам'ять, соціальне поняття, соціальний інсайт, соціальна креативність, соціальна пластичність і соціальна поведінка як дієвий компонент соціального інтелекту¹³.

Соціальне сприйняття - здатність педагога направляти свою увагу на учнів і сприймати соціальну інформацію в більш-менш складних ситуаціях з різною ступеню точності і диференційованості. Ще одна здатність, яку включають в соціальний інтелек - соціальна пам'ять. Під соціальною пам'яттю розуміють свідоме запам'ятовування, збереження і відтворення об'єктивно даної соціальної інформації. Це індивідуальна соціально комунікативна пам'ять вчителя.

Наступна здатність, що виділяється дослідниками соціального інтелекту - соціальне розуміння. Це ключовий компонент соціального інтелекту який вирішує соціально-комунікативні завдань. Він аналогічний здатності до умовиводів в структурі загального інтелекту. Соціальне розуміння у педагога буде виражатися в здатності розуміти та інтерпретувати соціальні ситуації (за допомогою значення і сенсу), передбачати їх розвиток. Соціальне сприйняття і соціальне розуміння забезпечують задачу пошуку соціально-комунікативної ситуації, її ідентифікації, розуміння, передбачення наслідків її розвитку і частково - впливу на неї.

Соціальна інтуїція педагога - його спонтанні умовиводи щодо якостей учнів. Вона являє собою комплекс несвідомо - інтуїтивних і раціонально прогностичних процесів, спрямованих на ефективне моделювання і вирішення освітньої ситуацій. Незважаючи на те, що деякі дослідники вважають соціальну інтуїцію інтегральною соціально-психологічною характеристикою педагога і віддають їй першість в ефективному прогнозуванні розвитку соціальних ситуацій, існує думка, що головною системоутворюючою в структурі соціального інтелекту є соціальне розуміння.

Прогнозування соціальних ситуацій забезпечується наступними стратегіями: творча (художня), прагматична (раціональна), соціально-спрямована, соціально-абстрактна стратегії прогнозування¹¹. Інтуїтивні стратегії залежні від професійної спрямованості і типів соціальних освітніх ситуацій, в яких необхідно здійснити прогноз.

Соціальна креативність, чи соціально-когнітивна гнучкість це - здатність педагога до генерації максимально можливої кількості різноманітних рішень соціальної освітньої ситуації. Соціальна креативність педагога визначається співвідношенням особистісної значимістю для нього соціальної активності, з його активністю у всіх сферах соціального життя. У соціально-комунікативних ситуаціях соціальна креативність проявляється у формі підбору найбільш підходящої до ситуації соціально-комунікативної моделі активності. Деякі

¹¹ Семенец О.В. Психологические детерминанты социальной интуиции личности в прогнозировании ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2010.

дослідники вважають, що низький рівень соціальної креативності педагога можна пояснити його надмірну концентрацією на професійній діяльності, орієнтацією на норми і вимоги професії. Це пояснюється ступінню концентрації на предметній діяльності, що знижує здатність орієнтуватись в постійно мінливих соціально-комунікативних ситуаціях.

2.3. Особливості емоційного інтелекту педагога

Емоційний інтелект (EQ) - це здатність усвідомлювати емоції, досягати і генерувати їх так, щоб сприяти мисленню, розумінню емоцій і того, що вони означають і відповідно керувати ними таким чином, щоб сприяти своєму емоційному і інтелектуальному зростанню¹².

Поняття емоційного інтелекту ввели Пітер Стаєр і Джек Майер в 1990 році. На відміну від звичного всім розуміння інтелекту (IQ), емоційний представляє собою здатністю правильно тлумачити середовище і чинити на нього вплив, інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і чого потребують інші люди, знати їх сильні і слабкі сторони, не піддаватися стресу і бути чемним. У практичному розумінні EQ - це «здоровий глузд»¹⁷.

Ідея ЕІ виросла з поняття соціального інтелекту, яке розроблялося такими вченими, як Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк. Особливо близько до поняття ЕІ підійшов Х. Гарднер, який в рамках своєї теорії множинних інтелектів

¹² Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2008. — 478 с.:ил.

описав внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект. Здібності, включені їм у ці поняття, мають безпосереднє відношення до ЕІ. Так, внутрішньоособистісний інтелект трактується ним як «доступ до власної емоційного життя, до своїх афектів та емоціям: здатність миттєво розрізнити почуття, називати їх, переводити в символічні коди і використовувати в якості засобів для розуміння і управління власною поведінкою»¹³.

Перша і найбільш відома у науковій психології модель ЕІ була розроблена Пітером Селовеєм і Джоном Мейер, ним же був введений в психологію і сам термін «емоційний інтелект». Початковий варіант цієї моделі був запропонований в 1990 році. Вони визначили ЕІ як «здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізнити їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій»¹⁹. ЕІ трактувався як складний конструкт, що складається з здібностей трьох типів:

1. Ідентифікація і вираз емоцій.
2. Регуляція емоцій.
3. Використання емоційної інформації в мисленні і діяльності.

Кожен тип здібностей складається з ряду компонентів. Здатність до ідентифікації і вираженню емоцій ділиться на два компоненти, один з яких спрямований на свої, а інший - на чужі емоції. Перший компонент включаються вербальний і невербальний субкомпоненти, другий - субкомпоненти невербального сприйняття та емпатії. Регуляція емоцій складається з двох компонентів: регуляція своїх і чужих емоцій. Третій тип здібностей, пов'язаний з використанням емоцій в мисленні і діяльності, включає компоненти гнучкого планування, творчого мислення, перенаправленого уваги і мотивації.

Пізніше Селовеї і Мейер допрацювали і уточнили запропоновану модель. Перероблений варіант моделі ґрунтується на уявленнях про те, що емоції містять інформацію про зв'язки людини з іншими людьми, або предметами¹⁴. Тобто емоції «інформують» людини про характер цих зв'язків. При цьому

¹³ Gardner H. Frames of mind. New York: Basic Books, 1983.

¹⁹ Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232–242. С 189

¹⁴ Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232–242.

зв'язки можуть бути не тільки актуальними, а й згадуваними і навіть уявними . Зміна зв'язків з іншими людьми і предметами призводить до зміни емоцій, пережитих з цього приводу. У цих уявлень ЕІ трактується як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки один з одним, використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення і прийняття рішень.

Аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Селовею і Мейер виділити чотири компоненти, які були названі «гілками». Ці компоненти утворюють ієрархію, рівні якої, за припущенням авторів, освоюються в онтогенезі послідовно. Важливо розуміти, що кожен компонент стосується як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей.

1. Точність оцінки і вираження емоцій. Емоції є для нас сигналом про важливі події, які відбуваються в нашому світі, будь це внутрішній світ чи зовнішній. Важливо точно розуміти як свої емоції, так і емоції, які відчують інші люди. Це вміння являє собою здатність визначити емоції по фізичному стану і думкам , за зовнішнім виглядом та поведінкою. Крім того, воно включає в себе і здатність точно виражати свої емоції потреби, пов'язані з ними, іншим людям.

2. Використання емоцій в розумовій діяльності. Те, як ми себе відчуваємо, впливає на те, як ми думаємо і про що ми думаємо. Емоції спрямовують нашу увагу на важливі події, вони готують нас до певних дій і впливають на наш розумовий процес. Ця здатність допомагає зрозуміти, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції. Керуючи емоцією, людина може бачити світ під різним кутом і більш ефективно вирішувати проблеми.

3. Розуміння емоцій. Емоції – зумовлені не випадковими подіями. Їх викликають певні причини, вони міняються за певними правилами. Ця здатність відображає вміння визначити джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами і емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин, розуміти складні (амбівалентні) почуття,

усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції.

4. Управління емоціями. Оскільки емоції містять інформацію і впливають на мислення, має сенс брати їх до уваги при побудові логічних ланцюжків, вирішенні різних завдань, прийнятті рішень і виборі своєї поведінки. Для цього необхідно приймати емоції незалежно від того, чи є вони бажаними чи ні, і вибирати стратегії поведінки з їх урахуванням. Ця здатність відноситься до вміння використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції, або усуватися від них залежно від їх інформативності, або користі; управляти своїми і чужими емоціями.

У 1990-ті роки з'явилися також інші моделі, що представляють дещо інший погляд на ЕІ. Так у 1996 році на зборах американської асоціації психологів в Торонто була представлена модель Д. Гоулмена і Р. Бар-Она.

Дана модель була заснована на ранніх уявленнях Селовея і Мейера, але до виділених ними компонентам було додано ще кілька, а саме: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тим самим Д. Гоулмена з'єднав когнітивні здібності, що входили в модель Селовея і Мейера, з особистісними характеристиками. Завдяки популярності книги Гоулмена «Емоційний інтелект», його модель отримала велику популярність не тільки серед психологів, а й у більш широких колах.

Модель Р. Бар-Она дає дуже широке трактування поняття ЕІ. Він визначає ЕІ як не когнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями¹⁵. Р. Бар-Он виділив п'ять сфер компетентності, які можна ототожнити з п'ятьма компонентами ЕІ. Кожен з цих компонентів складається з декількох субкомпонентів:

1. Внутрішньоособистісна сфера. Здатність розуміти що ви відчуваєте і керувати собою:

¹⁵ Стернберг Р.Дж. и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.

- Самоаналіз - здатність розуміти свої почуття і те , який вплив твоя поведінка робить на оточуючих.

- Асертивність - здатність ясно висловлювати свої почуття і думки і виявляти твердість переконань, беручи до уваги переваги і реакції інших людей. Сполучена з легкістю і активністю.

- Незалежність - здатність самостійно приймати рішення і контролювати себе, твердо стоячи на ногах. Бути вільним від емоційної залежності, виконувати свої обов'язки, не стаючи їх рабом.

- Самооцінка (самоповага) - вміння залишатися у злагоді з собою, поважати себе і сприймати позитивно, але не заперечуючи мінусів. На протилежному кінці шкали - почуття власної неспроможності і неповноцінності, гіпертрофоване почуття власної важливості.

- Самоактуалізація - прагнення до максимального розвитку і здатність реалізовувати свій потенціал, пов'язані з почуттям повноцінності життя і задоволення собою.

1. Сфера міжособистісних відносин. Здатність взаємодіяти з людьми на рівні мистецтва спілкування:

- Емпатія - це вміння розуміти почуття інших і здатність дати їм зрозуміти , що вам відомі їх почуття.

- Соціальна відповідальність - здатність до взаємовигідної співпраці, що включає в себе совість, моральність і турботу про ближнього.

- Міжособистісні відносини - навички конструктивного спілкування через вербальні та невербальні комунікації, здатність встановлювати і підтримувати взаємовигідні відносини, засновані на почутті емоційної близькості, вміння відчувати себе вільно і комфортно в соціальних контактах.

2. Адаптивна сфера. Здатність бути гнучким , реалістичним , адекватно поводитися в будь-якій ситуації і вирішувати проблеми по мірі їх виникнення:

- Рішення проблем - здатність виявляти і формулювати проблеми, а також продукувати і перетворювати в життя потенційно ефективні шляхи їх вирішення.

- Оцінка дійсності - здатність вірно визначати співвідношення між своїм досвідом і тим, що об'єктивно існує (бачити світ таким, який він є). Акцент ставиться на прагматизм, об'єктивність, адекватність сприйняття. Включає здатність концентруватися і зосереджуватися.

- Гнучкість - здатність узгоджувати свої почуття, думки і дії з мінливими обставинами; вміння адаптуватися до незнайомих, непередбачуваних і швидко мінливих обставин.

3. Сфера управління стресом. Уміння протистояти стресу, контролювати імпульсивність, не «розклеюватися», не втрачати самовладання і не ставати його жертвою:

- Толерантність до стресу - здатність протистояти стресовим ситуаціям без симптомів фізичного, або емоційного напруження.

- Контроль імпульсивності - вміння встояти перед спокусою діяти на хвилі емоцій.

4. Сфера спільного настрою. Позитивне сприйняття життя, задоволеність в цілому:

- Задоволеність життям - здатність радіти, бути життєрадісним, натхненним.

- Оптимізм - ентузіазм у вигляді діяльності, вміння бачити світлу сторону у всьому і не сумувати.

Р. Бар-Он також розробив опитувальник для вимірювання емоційного інтелекту, який називається EQ і складається з 133 тверджень. Цей опитувальник складається з 15 шкал, відповідних до перерахованим вище субкомпонентів.

Окрім моделі Селовея і Мейера, що включає в себе тільки когнітивні здібності, та моделі Д. Гоулмена і Р. Бар-Она в якій напроти до EI когнітивні здібності не відносяться, останнім часом виникла багато інших поглядів на EI.

Так К.В. Петрідес і Е. Фернхем розглядають ЕІ як когнітивну здатність так і рису особистості. Вони стверджують, що характер даної моделі визначається не стільки теорією, скільки використовуваними методами вимірювання конструкту. ЕІ як риса пов'язаний з оцінкою стійкості поведінки в різних ситуаціях, тому для його вимірювання можуть застосовуватися опитувальники. ЕІ як здатність відноситься до традиційної психології інтелекту, тому для його вимірювання найбільш адекватні завдання, подібні завданням інтелектуальних тестів.

Не зважаючи на різні погляди науковців стосовно ЕІ, можна виділити основні його особливості, які будуть вірні для всіх запропонованих моделей. Від так ЕІ надає змогу:

- Розпізнавати емоцію, встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе, або у іншої людини
- Ідентифікувати емоцію, встановлювати, яку саме емоцію відчуває сам суб'єкт, або інша людина, і знаходити для неї словесне вираження.
- Розуміти, що викликало емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.
- Управляти емоціями, контролювати інтенсивність емоцій, приглушати надмірно сильні емоції.
- Контролювати зовнішнє вираження емоцій.
- При необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

Здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями може бути спрямована і на власні емоції, і на емоції інших людей. Таким чином, можна говорити про внутрішньоособистісну та міжособистісну ЕІ (ВЕІ і МЕІ, відповідно). Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак повинні бути пов'язані один з одним.

Представляється неправильним трактувати ЕІ як чисто когнітивну здатність за аналогією з просторовим або вербальним інтелектом. Розумно припустити, що здатність до розуміння емоцій і управління ними дуже тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, т. е. з інтересом до внутрішнього світу людей (у тому числі і до свого власного),

схильністю до психологічного аналізу поведінки, з цінностями, що приписуються емоційним переживанням. Тому ЕІ можна представити як конструкт, що має двоїсту природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого боку - з особистісними характеристиками¹⁶.

2.4. Позитивне мислення в педагогічній діяльності

На думку провідних психологів О.М. Леонтьєва і С.Л. Рубінштейна, мислення виступає як сукупність розумових дій, спрямованих на вирішення певної проблеми, життєвої ситуації. Мислення оперує в розумі образами, символами, знаками з метою прийняття правильного рішення^{17 18}.

Цілий ряд психологічних теорій розглядає проблеми сутності, видів і механізмів мислення, можливостей його розвитку - це асоціативна теорія, гештальт-психологія, біхевіоризм, концепція Ж. Піаже, діяльнісна, смислова, інформаційно- кібернетична теорії мислення, теорія множинності інтелекту Е. Гарднера та ін.

Позитивне мислення є відносно новим, недостатньо вивченим феноменом у сучасній психології та педагогіці, а тому - воно не представлено ні в

¹⁶ Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте

¹⁷ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

¹⁸ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

традиційних класифікаціях видів мислення, ні в згаданих вище теоріях мислення. Проблема виховання позитивного мислення також потребує свого рішення і пошуку відповідних педагогічних концепцій і технологій.

Одним з основних питань психології, на думку Л.С. Виготського, є «питання про зв'язок між інтелектом і афектом». Він прийшов до висновку про існування єдності афективних та інтелектуальних процесів. «Мислення і афект представляють частини єдиного цілого - людської свідомості, оскільки у будь-якій ідеї міститься в переробленому вигляді афективне ставлення людини до дійсності»¹⁹. Ідеї Л.С. Виготського лягли основою для подальших висновків про те, що між емоційними та інтелектуальними процесами існує закономірний взаємозв'язок, що розвиток емоцій йде в єдності з розвитком мислення, що існують мотиваційна і емоційна регуляція мислення.

А.Н. Леонтьєв зазначає, що «в основі діяльності лежить функціональна система інтегрованих і когнітивних процесів,... у людини завдяки цій системі емоції стають «розумними», а інтелектуальні процеси знаходять емоційно-образний характер, стають смисловими»²⁰.

Найбільш відомішою теорією взаємозв'язку мислення та емоцій є теорія А. Елліса. Створена ним «формула АВС» показує, що активізуючи ситуація, або подія (А) «викликає» уявлення про ситуацію, думки, погляди і т.п. (В), які, як наслідок «породжують» емоції і поведінкові реакції (С). Відповідно до цієї моделі, первинне мислення, оскільки саме воно «запускає» переживання різних емоцій, емоції виступають як результат думок і переконань людини. На думку А. Елліса, важлива саме інтерпретація, а не сама життєва ситуація²¹.

Можливість розробки концепції та технології виховання позитивного мислення заснована на зазначеній точці зору про переважання когнітивних оцінок над емоціями, в силу чого людина може використовувати свої думки, щоб впливати на почуття. Змінюючи когнітивні оцінки, можна навчитися інакше ставитися до подій.

¹⁹ Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т.6: Научное наследие. – М.: Педагогика, 1984. – 397 с. 22, 251

²⁰ Леонтьев, А.А. Предисловие // Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 285 с. С11

²¹ МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с. С 23

У даному контексті важливим є розгляд таких психічних явищ як оптимізму і песимізму.

Оптимізм і песимізм проявляються в позитивному, або негативному відчутті і сприйнятті світу, в позитивному і негативному стилях мислення. Очевидно, що оптимізм є однією з найважливіших складових позитивного мислення і ставлення до життя поряд з активністю і впевненістю в собі.

Вітчизняні, та зарубіжні психологи сходяться в думці про те, що в проблемній ситуації оптиміст, людина з позитивним мисленням буде орієнтований на дію. Він прагне виробити достатній список альтернативних стратегій вирішення проблеми і поведінки. Песиміст, негативно мислячий, навпаки, орієнтований на стан, в результаті чого він не схильний ні шукати варіанти для подолання цієї труднощі, ні активно діяти.

Оптимізм і песимізм відображають не просто той чи інший стиль мислення особистості, вони являють собою різну практичну орієнтацію людини у світі.

У різних дослідженнях присвячених проблемі позитивного мислення вживаються такі близькі за змістом терміни: саногенне, зцілювальне мислення, позитивне, оптимістичне, конструктивне, раціональне, гармонійне, мислення з позиції надії.

Сутність позитивного мислення, проблема його формування з давніх часів цікавили людство, науку і практику. Відомо вчення тибетського лами Т. Лобсанг Рампи про вплив мислення на життя людини: «думка - це найбільша сила. І тільки завдяки позитивному розуму - завжди позитивному - ... можна пережити і подолати всі уготовані страждання і випробування, протистояти образам, поневірянь та, взагалі, вижити»²². Згідно з цим вченням, негативні думки викликають переживання негативних емоцій, і не тільки перешкоджають нормальному життю людини, а й, будучи показником «лінощів мислення», істотно затримують духовний розвиток людини. Оволодіння позитивним мисленням навпаки, дозволяє людині бути незалежною від обставин, навчитися

²² Лобсанг Рампа Т. За пределами 1/10. – Киев: «София», 2004. – 192 с. С118, 58.

керувати своїми вчинками і свідомістю в цілому. Зрештою, «все залежить від нашого способу мислення»²⁹.

Встановлено, що «світлі», позитивні думки є результатом свідомого управління, а негативні думки - наслідком автоматичного реагування без роздумів і вольових зусиль. Домінування тих чи інших думок визначається людиною, в силу чого кожен є господарем своєї долі настільки, наскільки він володіє владою над своїми думками. Це проявляється, по-перше, в тому, що людина є те, що вона про себе думає, по-друге, образ думок здатний породити відповідний спосіб життя, по-третє, результат залежить від якості думок і, по-четверте, «якість» життя визначає не об'єктивна ситуація, а суб'єктивне реагування на неї, що виявляється в переважній стилі мислення²³.

Сенс однієї і тієї ж події змінюється залежно від ходу думок людини. Відповідно до цього Ю.М. Орлов вводить поняття саногенного (позитивного) і патогенного мислення.

Сутність саногенного (позитивного) мислення полягає в розрізненні речей, залежних від нас, від речей, якими ми не можемо управляти. Це розрізнення дозволяє людині в першому випадку - активно змінювати ситуації, а в другому - приймати ситуації такими, які вони є, і пристосовуватися до них, що зберігає її психічне і фізичне здоров'я. Здатність мислити позитивно являє собою необхідну умову прояву суб'єктності, а ступінь оволодіння позитивним мисленням говорить про ступінь внутрішньої свободи людини²⁴.

Отже, позитивне мислення характеризується рядом специфічних ознак, провідними з яких є: наявність позитивної Я – концепції, усвідомлення людиною можливості вирішення проблем, спрямованість на пошук шляхів їх конструктивного подолання, наявність мотивації досягнення успіху, оптимізм

²³ Панкратов В.Н. Психотехнология управления собой (практическое руководство). – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 128 с.

²⁴ Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

як домінуючий стиль мислення і якість особистості; управління динамікою думок, бачення позитивної життєвої перспективи.

Позитивне мислення, як психолого-педагогічне явище включає три компоненти: когнітивний компонент - це сукупність позитивних думок, переконань, установок, оцінок, життєвих орієнтирів і високої оцінки своїх здібностей справлятися з різними видами діяльності; емоційний компонент, який включає емоційну грамотність і емоційну саморегуляцію діяльності та поведінки, оптимістичне світовідчуття (реалістичний оптимізм); поведінковий компонент, що виявляється в тенденції вибору позитивних форм поведінки, характеру реагування і конструктивних поведінкових стратегій при будь-яких зовнішніх умовах і обставинах.

Позитивне мислення виконує ряд важливих функцій в життєдіяльності людини. По-перше, оздоровчу функцію - зміна сформованого стилю мислення тягне переосмислення звичної життєвої позиції, бачення сприятливих аспектів у кожній ситуації, а також прийняття життя таким, як воно є. Тим самим позитивне мислення зміцнює психічне і фізичне здоров'я людини, сприяючи подальшому розвитку особистості. По-друге, адаптаційну функцію - позитивне мислення передбачає використання адекватних змінених обставин способів реагування і поведінки, що дозволяє суб'єкту більш гнучко адаптуватися і пристосовуватися в сучасному динамічному світі, що має значний ступінь невизначеності. По-третє, функцію формування активної життєвої позиції особистості - позитивне мислення не дозволяє особистості піддаватися впливу несприятливих життєвих обставин і негативних емоцій. Воно допомагає людині стати суб'єктом, активним творцем власного життя, що конструює «свою» реальність та бере на себе контроль за подіями, що відбуваються.

Слід підкреслити, що велике значення у формуванні того чи іншого способу мислення грає період дитинства і значущі дорослі. Ця обставина вказує на необхідність розвитку позитивного мислення батьків, вихователів і вчителів (найбільш значущих дорослих) як носіїв позитивної педагогіки, які потім

забезпечать умови для виховання позитивного мислення і становлення позитивної особистості дитини.

На необхідність позитивного мислення як професійного педагогічного якості, вказують різні педагогічні підходи та концепції. Наприклад, гуманістична педагогіка: бути вихованим в даній парадигмі означає будувати своє життя з постійною орієнтацією на людину, що поруч і постійному саморозвитку, що, безсумнівно, вимагає позитивного мислення. Найбільш тісно стикається з позитивною педагогікою феліксологічного виховання, тобто виховання у людини здатності бути щасливим у цьому житті на цій землі. Неможливо стати щасливим без уміння позитивно ставитися до світу і самого собі, як частини цього світу.

2.5. Критичне мислення в педагогічній діяльності

Важливою умовою для забезпечення педагогом індивідуального підходу в своїй професійній діяльності є достатній рівень розвиток критичного мислення. Відносно індивідуального підходу воно проявляється в контексті відбору змісту навчального матеріалу, вибору форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Мислити критично - це, значить вміти аналізувати інформацію з позицій логіки, вміти виносити обґрунтовані судження, рішення і застосовувати отримані результати, як до стандартних, так і нестандартних ситуацій, питань і

проблем²⁵. Критичне мислення означає не негативність суджень і критику, а розумний розгляд різноманітності підходів, з тим, щоб виносити обґрунтовані судження і рішення. «Критичне» в цьому контексті означає «аналітичне». Критичне мислення це свого роду спрямоване мислення, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату.

У своїй пізнавальній діяльності викладачі піддають кожен новий факт критичного обмірковування. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає осмисленим, безперервним і продуктивним.

Проблема розвитку критичного стилю мислення у педагога школи вимагає особливої уваги. Так аналіз безлічі підручників і посібників показує, що представлений в них навчальний матеріал вимагає суттєвої переробки. Багато авторських навчальних програм не відповідають дидактичним критеріям відбору навчального матеріалу, в них доволно включається матеріал, що відображає особисті наукові пріоритети укладача. У той час як учні не завжди готові зрозуміти все те, що пропонується усвідомити, засвоїти і застосувати засвоєне на практиці. Для правильного відбору змісту навчального матеріалу, вибору методів і форм навчально-пізнавальної діяльності учнів необхідно формувати у викладача критичне мислення.

Основною метою формування критичного мислення педагогів є розширення розумових компетенцій для ефективного вирішення наукових і практичних проблем навчання. При цьому необхідно враховувати такі принципи побудови технології розвитку критичного мислення:

1. Інформація насиченості навчального та практичного матеріалу для використання аргументів, доказів чи спростувань, заснованих на конкретних фактах, джерелах, даних.

2. Соціальна обумовленість предмета осмислення. Раніше відзначалося, що критичне - це мислення соціальне, тому підбір проблем,

²⁵ Минкина Ф.Ф. «Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования». Дисс. канд.пед.наук. Казань, 2000,-260с

завдань, тем для обговорення слід здійснювати з урахуванням цієї особливої властивості.

3. Комуникативність в процесі осмислення проблеми та її обговорення з урахуванням того, що це мислення індивідуальне і самостійне, але проявляється воно в суперечках, дискусіях, при обговореннях і публічних виступах, тому комуникативні навички учасників у осмисленні проблеми для формування даного типу мислення відіграють вирішальну роль в успіху.

4. Мотивації і потреби в знанні - засновані на тому, що відправним пунктом розумової діяльності взагалі і прояв критичності розуму особливо, є рефлексія, яка можлива за умови, якщо людина мотивована на те, щоб дізнатися, зрозуміти, осмислити, встановити істину, або отримати позитивний результат.

5. Науковість, достовірність та доступність інформації - здібності та вміння визначити цінність інформації, необхідної для формування критичного мислення²⁶.

Дослідники А.В. Коржуєв, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова виділяють чотири етапи формування критичного мислення у викладача: 1 - мотиваційний; 2 - узагальнення теоретичного сприйняття проблеми; 3 - сходження до конкретного 4 – узагальнення та готовність реалізовувати критичний стиль мислення у своїй професійній діяльності³⁷.

Кожен етап має свої характеристики і передбачає конкретні форми роботи з розвитку критичного мислення викладача. Мотиваційний етап передбачає використання різноманітних критичних технологій у різних фрагментах професійної діяльності педагога. Максимально відповідним даному етапу рівнем сформованості критичного мислення є репродуктивний, на якому викладач, захоплений ідеєю критичного мислення в стані лише «скопіювати» представлені йому зразки критичного осмислення фрагментів вузівської

²⁶ Шакирова Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д.М. Шакирова // Педагогика. - 2006. - №9. - С. 72-77.

педагогічної дійсності і в мінімально зміненому вигляді використовувати їх самостійно. На мотиваційному етапі як форм роботи з викладачами, які сприяють формуванню критичного мислення доцільна ілюстрація таких особливостей наукового знання як недосяжність абсолютної істини, неоднозначність інтерпретації експериментальних фактів, неоднозначність зв'язку «теорія - експеримент». У циклі психолого-педагогічних дисциплін вимагається ілюстрація необхідності критичного осмислення структури навчального матеріалу на рівні програми окремого курсу, її елементів, розділів, глав і параграфів виходячи зі ступеня їх відповідності загальнодидактичним принципам та критеріям відбору навчального матеріалу.

Етапу узагальненого теоретичного сприйняття проблеми, відповідає адаптаційний рівень сформованості критичного мислення. Це слід розуміти як оволодіння викладачем узагальненої структурою критичного мислення: об'єкт критичного осмислення - процедури - (типологія, класифікації) - результат.

Етапу сходження до конкретного відповідають локально-моделючі і системно-моделючі рівні сформованості критичного мислення. Отримані на попередньому етапі узагальнені уявлення конкретизуються на теоретичному і прикладному рівнях. На даному етапі передбачається включення викладача в осмислення структури навчального матеріалу конкретного курсу; включення у виконання завдань на оцінку відповідності малих фрагментів навчального матеріалу критеріям змістовної насиченості і коректності навчальної інформації, а також завдання на коректування навчального матеріалу в напрямку максимальної відповідності цим критеріям.

Етапу узагальнення та готовність використовувати критичний стиль мислення у власній професійній діяльності відповідає вищий рівень у розвитку критичного початку особистості викладача. На даному етапі бажано залучення викладача до керівництва науково-методичною роботою різних колективів, в

процесі кураторства молодих фахівців, у вирішенні стратегічних завдань вищої професійної освіти²⁷.

Процес формування критичного мислення у викладача повинен бути невід'ємною складовою частиною його безперервної освіти.

Особливу роль відіграє опановування різних видів діяльності, пов'язаними з формуванням, як власного критичного мислення, так і критичного мислення студентів за допомогою спеціальних завдань.

Проявом критичності розуму педагога є рефлексія. Під педагогічною рефлексією розуміється зверненість свідомості педагога вищої школи на самого себе, облік уявлень учнів про його діяльність. Це здатність педагога подумки уявити собі ситуацію, що в учня картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе²⁸.

Таким чином, необхідно приділяти велику увагу виробленню у викладачів якостей, необхідних для продуктивного обміну думками: терпимості, вміння слухати інших, відповідальності за власну точку зору. Для цього педагогу необхідно розвивати у себе здорову конструктивну рефлексію, що приводить до поліпшення діяльності, а не до руйнування її постійними сумнівами і коливаннями.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що розвиток критичного мислення та рефлексії викладача дозволяє ефективно вирішувати завдання, що стоять перед ним на сучасному етапі розвитку освіти.

2.6. Рефлексивне мислення в педагогічній діяльності

Одним з напрямків розвитку особистості людини в соціумі є освоєння нею культурних норм і способів діяльності, вироблених людством з метою

²⁷ Коржуев А.В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В. Коржуев В.А., Попков Е.Л., Рязанова // Педагогика. - 2002. - №1. - С. 18-22.

²⁸ Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с. (Психологическая наука - школе).

реалізації свого духовно-інтелектуального потенціалу в житті. А оскільки мислення за своїм походженням і функціональної сутності є узагальненим способом дії на шляху пізнання об'єктивної діяльності і суб'єктивної реальності, то перед сучасною педагогікою стоїть завдання формування рефлексивно-теоретичного мислення учнів.

«Якщо щось і розвивається, то це, перш за все, мислення», писав Фіхте. Мислення це спосіб пізнання світу і себе у світі, спосіб розуміння і взаєморозуміння, механізм визнання людини людиною і засіб активного спілкування. Мислення є не результатом дії, а самою дією в момент його здійснення, процесом. У розвинутій формі воно функціонує як «рефлексивний спосіб дії, який в ході перетворення навколишньої дійсності піддає критичному розгляду підстави та закономірності її змін, систематично переглядає схеми перетворень згідно обставин, що змінюються²⁹.

У ході свого функціонального розвитку рефлексивний спосіб дії стає універсальним і конструктивним механізмом формування основних форм ставлення особистості до дійсності. Будуючи внутрішні зв'язки між різними формами людських відносин, погоджуючи і поєднуючи їх один з одним, рефлексивне мислення створює внутрішню гармонію між ними, тобто створює єдність і цілісність особистості.

Рефлексувати в емоційно-вольовій сфері це означає нести відповідальність за свій вибір, порівнюючи його з наявними нормами- зразками в духовній практиці людства. «Я поступаю всім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є момент мого життя - надходження. Вся справа полягає в тому, щоб будувати це надходження правильно³⁰. М. Бахтін вважав: зрозуміти предмет значить зрозуміти моє «необхідно» по відношенню до нього, зрозуміти його у ставленні до мене, а значить і мою відповідальну участь (провести складну внутрішню рефлексію). Вчинок демонструє учасність мислення у світі.

²⁹ Давыдов В.В. «Теория развивающего обучения» // М.: ИНТОР, 1996 - 544с.

³⁰ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.

Вчинок є дію, що реалізується рефлексивно у межах свідомості на основі чітко вираженої Я концепції людини.

Сенс народжується не зі слів, а з предметності, з ціннісних і творчих переживань. Визначити сенс значить затримати здійснення програми дій, подумки програти їх, продумати. Осмислити значення значить запустити програму дій і відповідальність за них взяти на себе.

Формування діяльнісного свідомості, здатного рефлексивно мислити, визначає сутність сучасного процесу освіти. Рефлексувати в інтелектуально-когнітивній сфері людської діяльності це означає вміння здійснювати змістовний аналіз і змістовне узагальнення в побудові ідеальних предметних уявлень, що відбивають закон руху, зміни досліджуваного об'єкта як цілісності.

Спираючись на «найближчу зону розвитку учня, необхідно навчити його бачити, усвідомлювати усією силою своєї уяви загальні закономірності розвитку предметності, будувати те, чого немає, вірити в те, що фізично визначити неможливо. Ідеальний план свідомості породжує здатність до уявного експерименту і відкриття того, чого не було до цього в практиці учня. Вчити цьому дитини значить розвивати її уяву і формувати думаючу пам'ять і увагу.

Рефлексувати в комунікативній сфері людської діяльності це означає «вміння укладати контракт з іншим про устрій світу, про допуск одних проєктів і неможливості інших»³¹. Іншими словами, мати здатність до конструктивного діалогу з іншим, до вибору оптимальних форм організації спільних дій, знаходженню спільних точок дотику у розумінні предмета діалогу.

Навчати істині слідуючи правилам комунікації, тим самим забезпечуючи ціннісний обмін і осягнення смислів в процесі діалогу. Навчання учня засобам, породження тексту в процесі діалогу – одне із завдань вчителя, формуючого рефлексивну особистість учнів, здатну відповідати за свої вчинки, усвідомлювати своє призначення.

³¹ Щедровицкий Г.П. «Процессы и структуры в мышлении курс лекций» Т.6. М.: "Путь", 2003

Отже, пошук конструктивних рішень проблемних ситуацій, які задає життя, лежить через діалог свідомостей і здатність їх до зняття напруги розбіжності і вироблення загального способу дії в постійно змінюючихся умовах життя. Бачення іншого, як нового, що відкриває потенції свого Я і знаходження з ним спільних точок дотику в мислиневій реальності, формує рефлексивне мислення. Поняття як ідеальне, що живе в культурно-історичному контексті людства, проростаючи в кожному на благодатному ґрунті колегіального тексту, стає тією частиною цілого, що об'єднує і робить людину розумною, дозволяє через частину бачити ціле.

Таким чином, в результаті змістовного аналізу та змістовного узагальнення під рефлексією розуміється зверненість суб'єкта діяльності на свій спосіб дії. Зміст і сенс цієї спрямованості полягає в наступному: критичному розгляді суб'єктом підстав зміни об'єктивних обставин як підстав зміни власних дій, перегляд, або підтвердженні суб'єктивних позицій; зміну, або коригування вироблених планів і задумів у відповідності до змінених умов дій; - здійснення контролю за логікою розгортання своїх дій; - критичній оцінці цілісності змісту свого способу дії як засобу вирішення даного класу задач, визначення міри його відтворюючих можливостей.

Тому основними критеріями діагностики рівня сформованості рефлексивного мислення учнів є здатність їх до вчинення дій аналізу, планування, контролю та оцінки власної діяльності. Якщо школяр здатний до виділення свого способу дій в особливий предмет перетворень, до розгляду його варіативних можливостей і обґрунтованого вибору адекватного способу, тобто до дієвого розуміння сенсу і мети своєї діяльності, то у нього сформовані основи рефлексивного мислення.

При формуванні рефлексивного мислення як узагальненого способу дії необхідно враховувати вікові особливості учнів і рівень узагальненого способу дії, на якому вони знаходяться: сформованість сенсо-моторних схем, схем уяви, загальних уявлень, чуттєвих, а також наукових понять.

Тільки вчитель, який здатний до самоаналізу власної діяльності спирається на закони діалектики в пізнанні предметної реальності, здатний формувати у своїх учнів основи рефлексивного мислення.

Педагогічна рефлексія формується через включення педагогів у розвиваючі ситуації, комунікативні, психологічні тренінги, проблемно-проектні семінари, методичні та методологічні семінари.

Педагогічне осмислення проблеми рефлексії дозволяє говорити про особливу особистісну освіту рефлексивної активності особистості, яка якісно характеризує процес її самовдосконалення.

Рефлексивна активність особистості сприяє вирішенню головної проблеми навчання та виховання: переходу розумової діяльності в розумну.

Розумне мислення (рефлексивно-теоретичне), внутрішньо пов'язане з дослідженням природи своєї власної основи дії, породжує ясність і усвідомлення її доцільності, пов'язує ідеальне і реальне воедино, сприяє зростанню особистісного свідомості.

Специфічною потребою і мотивом навчальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя є рефлексивно-теоретичне ставлення до дійсності і відповідні способи орієнтації. Основу такого ставлення становить змістовний аналіз умов походження деякої системи об'єктів шляхом їх фактичного і уявного перетворення.

Цей аналіз виявляє генетичну вихідну зв'язок (загальне відношення), прояви даної системи. Правильно організована педагогічна діяльність вчителя і навчальна діяльність учнів - основа розвитку рефлексивно-теоретичного мислення. У свою чергу, розвиток рефлексивно-теоретичного мислення є необхідна передумова для введення людини в духовно-практичну сферу її свідомості, основа розумного досягнення багатств культури. Тому питання про метод дослідження рефлексивного мислення, процедури діагностики умов його становлення в процесі педагогічної та навчальної діяльності є одним з найважливіших питань.

Особливим предметом розгляду є психологічна сутність спільної діяльності дорослого і дітей, а так само самих дітей як джерела розвитку свідомого мислення, їх способи взаємодії при вирішенні навчально-пізнавальних завдань, оптимальні форми організації спільних дій, психологічні фактори, визначають ефект навчальних дій (вміння слухати і чути іншого, знаходження спільного і різного в розумінні предмета діалогу. Рефлексія носить змістовний характер в акті аналізу досліджуваного об'єкта та його перетворення. Продуктом такого роду рефлексії стає побудова ідеальних предметних уявлень, що відбивають закон трансформації (руху, зміни) досліджуваного об'єкта як цілісного.

На підставі вищезазначеного ми можемо виділити основні критерії рефлексивно мислячої особистості як педагога, так і учня: - Здатність критично мислити; - Прагнення до доказовості та усвідомленості своєї позиції; - Здатність і прагнення ставити питання в цілях прояснення позиції іншого або визначення своєї; - Прагнення і здатність вести дискусію в конструктивному ключі; - Готовність до адекватної самооцінки своїх дій і способів діяльності. У живому навчальному процесі важко визначити індивідуального носія рефлексії, так як рефлексія тут існує в інтерпсихічній формі. Індивідуального носія рефлексії можна виявити за допомогою індивідуальної діагностики, яка повинна бути валідна і відображати рівень сформованості вищих психологічних функцій школяра. Таким чином діагностика психічного розвитку учнів дає можливість вибудувувати системи методик, здатних виявляти способи відтворення дітьми основних форм людської діяльності в осягненні і присвоєнні тих чи інших наукових, предметних знань. Створення об'єктивних діагностичних засобів, що розрізняють змістовні і формальні способи засвоєння наукових знань дозволяють визначити глибину і міцність систем знань, навичок і умінь учнів.

РОЗДІЛ 2. Психолого-педагогічні засоби розвитку інтелектуального компоненту педагогічного персоналу

2.1. Психологічні умови розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу.

Попередньо мною було встановлено, що інтелектуальна складова духовної культури педагогічного персоналу, представляє собою багатогранну структуру, в якій важливе місце відводиться, як загальному інтелекту представленим набором пізнавальних психічних процесів, пам'яті, мислення, уваги, уяві, так і соціальному та емоційному інтелектам представленими вмінням гармонійно взаємодіяти з оточуючими розуміючи їх поведінку, почуття емоції, цінності та потреби.

Високий рівень розвитку інтелектуальної складової, разом з іншими психологічними складовим особистості педагога є запорукою його професіоналізму від так і запорукою якості освіти, яку він забезпечує. Зважаючи на те, що загальний, соціальний та емоційний інтелект детерміновані природою не в повній мірі надає можливість розвивати їх, тим самим підвищуючи вихідний продукт освітнього процесу.

Оскільки загальний інтелект є набором когнітивних пізнавальних процесів, то для його розвитку працювати необхідно саме з компонентами які формують його. А саме розвивати мислення, пам'ять, уяву, увагу. Кажучи про дані психічні процеси, стосовно особистості педагога більшої уваги слід приділити розгляду особливостям мислення, а саме тим типам мислення, які є професійно важливими в діяльності педагога. Цими типами є позитивне, критичне та рефлексивне мислення.

На основі опрацювання наукових джерел з проблеми духовної культури та інтелектуальної сфери особистості мною було виділені основні умови, що сприяють розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу:

1. Провідною умовою, яка є підґрунтям для розвитку інтелектуального компоненту духовної культури, є наявність достатнього рівня

розвитку пізнавальних психічних процесів, що формують загальний інтелект: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви.

2. Розуміння сенсу буття, що породжує прагнення жити, самовдосконалюватись, рухатись до самоактуалізації, тим самим розвиваючи свої інтелектуальні здібності.

3. Залучення до евристичної діяльності у процесі вирішення педагогічних задач.

4. Розвиток критичного мислення.

5. Розвиток рефлексивного мислення.

6. Розвиток позитивного мислення.

7. Розвиток соціального інтелекту.

8. Розвиток емоційного інтелекту.

9. Важливим є розуміння того, що інтелект це лише інструмент, в досягненні духовності, відтак, необхідною умовою є гармонійний розвиток інтелектуальної сфери разом з ціннісно-смісловою, що спрямовує людину до ідеалів Добра, Краси, Істини.

10. Наявність духовних особистісних зразків - прикладів для наслідування.

Оскільки соціальний інтелект включає в себе здатність правильно розуміти поведінку людей, вміння швидко адаптуватися в суспільстві реалізацію навичок побудови відносин, то розвивати його можна на основі проведення тренінгів, які будуть включати вправи на сумісну взаємодію: спільні ігри, групові проекти та обговорення.

Зважаючи на те, що емоційний інтелект включає в себе розуміння емоцій і думок, а також здатність їх контролювати, щоб розвивати його необхідно вчитися розпізнавати, аналізувати і глибоко розуміти свої емоції, настрої, бажання, потреби, сильні і слабкі сторони, тип особистості, звички, стиль спілкування.

2.3. Методи та методики розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу

Ефективним методом розвитку інтелектуальної складової педагогічного персоналу може бути впровадження та залучення педагогів до психологічного театру. Діяльність педагогічного театру за змістом у даному випадку можна поділити на два напрямки: 1 - розвиток ідентичності з прикладами для наслідування, переймаючи їх духовну культури та духовний досвід. Входячи в роль видатних мислителів, педагогів, духовних вчителів; 2 - Розвиток рефлексивного та критичного мислення шляхом моделювання освітнього процесу, де педагоги мали б можливість виконувати роль учнів.

Розвитку емоційного інтелекту полягає в розвитку самосвідомості, навичок усвідомлення і розуміння емоцій, як своїх, так і чужих, вміння керувати своїми і чужими емоціями і на цій основі будувати ефективну взаємодію з людьми.

Першим кроком у розвитку EQ буде формування здатності ідентифікувати свої емоції, усвідомлювати їх, оцінювати їх модальність і інтенсивність. Для цього корисно періодично ставити собі запитання: «Що я зараз відчуваю». Найпростіше починати з базових станів: радість, смуток, злість, страх.

Далі можна навчитися визначати джерело емоції і ступінь її інтенсивності. Для оцінки сили емоції краще використовувати досить широку шкалу, наприклад від 1 до 10, де:

1 - мінімальна інтенсивність, коли управління емоцією не вимагає від вас ніяких зусиль;

5 - середня інтенсивність, коли ви відчуваєте, що емоційні прояви починають виходити з-під контролю, тобто для регулювання емоції вам необхідно докладати деякі зусилля;

10 - дуже висока інтенсивність, коли емоція некерована, і ви готові вибухнути від люті чи злетіти до небес від щастя.

Така шкала дозволить вам усвідомити і оцінити найдрібніші нюанси ваших відчуттів. Це, в свою чергу, допоможе навчитися спочатку тільки в уяві, а потім і в реальності знижувати модальність емоції до оптимального рівня.

Наступний крок - розширення діапазону емоцій. Для цього можна скласти свою абетку емоцій, тобто постаратися на кожну букву алфавіту назвати максимальну кількість різноманітних за модальності та інтенсивності емоційних станів. Можна також спробувати визначати і оцінювати емоційні стани інших людей. Коли ви спілкуєтеся з людьми, читаете книгу, займаєтеся будь-якою приємною і важливою для вас справою, фіксуйте свій стан, намагайтеся зрозуміти і усвідомити, що з вами відбувається. Вчіться говорити про свої емоції, облачати почуття і емоційні стани в слова. Адже говорити про власні почуття і розуміти почуття інших надзвичайно важко. Дуже рідко люди відкрито і чесно говорять про своїх реакціях на дії інших. Більшість з нас стримує і пригнічує відчуття (навіть з тими, хто дуже важливий і дорогий нам), оскільки ми боїмося образити іншого, розсердити його, або бути відкинутими. Не знаючи, як бути конструктивно відкритим, ми просто нічого не говоримо, і наш партнер залишається в повному невіданні щодо нашої реакції на його дії. Точно так само ми нічого не знаємо про результат наших власних дій. Як наслідок багато взаємини, які могли бути продуктивними і приємними, поступово погіршуються під вантажем накопичених дрібних непорозумінь, нерозуміння і образ, про які ніколи відкрито не говорилося.

Якщо ви навчитеся усвідомлювати, розуміти, виражати і називати свої емоції, і поступово цей навик стане звичним і природним, вам буде набагато простіше зберігати самовладання в стресових ситуаціях, на складних переговорах, у випадках, коли необхідно відстоювати свою позицію. Сенс розвитку емоційного інтелекту - вибудовувати конструктивні відносини і домагатися успіху в будь-яких ситуаціях.

Інтелектуальна вправа «Досьє на перехожих»

Вправа призначена для індивідуального використання. Вона допоможе навчитися складати словесний портрет, швидко запам'ятовувати зовнішній вигляд інших людей, їх характерні особливості. Розвиває соціальний інтелект та пам'ять тим самим покращуючи вміння розбиратися в людях.

Зміст: Заведіть собі зошит, або текстовий файл на комп'ютері, в якій, або в якому ви будете вести досьє на перехожих людей. Що це означає?

Прогулюючись по вулиці, або поспішаючи на роботу (у другому випадку складніше) виділіть з зустрічних людей одну людину. Окиньте її поглядом. Постарайтеся запам'ятати якомога більше різних дрібниць. Повернувшись додому, де у вас зошит, або добравшись до комп'ютера, де у вас файл з досьє, занесіть свої спостереження в базу даних.

Для цього спочатку дайте назву перехожому. Ця назва має бути яскравою і унікальною. Інші люди з досьє не повинні мати точно такого прізвиська. Потім опишіть зовнішність людини. Все, що змогли запам'ятати. Нехай навіть буде один тільки факт - для початку і цього вистачить. Наприкінці спробуйте скласти психологічний портрет: який у людини характер? які здібності? які зацікавлення? який рід діяльності?

Чим довше ви будете робити цю вправу, тим більш високих результатів ви досягнете. З часом портрети незнайомих будуть все більш довгими, а характеристики все більш точними.

Якщо в перших спробах у вас виникнуть труднощі, пов'язані з тим, що не виходить взагалі запам'ятати що-небудь істотного, спробуйте використовувати ситуації, в яких маєте можливість хоча б кілька хвилин спокійно розглядати іншу людину (у громадському транспорті, в черзі в магазині, на роботі).

Вправа цікаво і тим, що іноді ви будете повторно зустрічати людей з вашого досьє. Користуйтеся нагодою і спробуйте запам'ятати ще якусь істотну інформацію, щоб потім розширити досьє на цю людину.³²

Інтелектуальна вправа «Закони»

³² . Інтелектуальна вправа "Досьє на перехожих " [Електронний ресурс] // А. Я. Психологія (azps.ru): [веб- сайт] . 5.05.2013 . - Режим доступу: http://azps.ru/training/intelligence/dosye_na_prohozhih.html (5.05.2013)

Процедура призначена для групового психологічного тренінгу. Спрямована на розкриття інтелектуальних здібностей необхідних для ефективної взаємодії людині в соціумі.

Зміст: Закон - не важливо який, науковий? або соціальний - фактично є обмеження ходу речей. Наприклад є перший закон Ньютона - тіла можуть рухатися так і тільки так, а не інакше. Є Кримінальний кодекс - і переважна більшість людей намагається дотримуватися його, не виходити за дозволені рамки.

Суть цієї вправи полягає в тому, що учасникам пропонується перенести якісь закони зі сфери природничо в соціальну. І навпаки. Тобто від учасників вимагається придумати якийсь новий закон, спираючись на аналогічний з іншої області науки.

Ведучий відзначає, що придумати цей закон можна і на повному серйоз, і в жартівливій манері. Він наводить приклади:

- Ось є закон збереження енергії. У людей цей закон теж діє: коли одні люди на планеті сплять, то інші не сплять. Одні встають - інші лягають. Отже кількість сплячих людей завжди однаково.

- От є в Кримінальному кодексі стаття про шахрайство. А в світі молекул цей закон теж діє. Жоден атом не має права прикинутися іншим атомом. Якщо і прикидається, то його чекає за це покарання.

Вправа дуже добре допомагає учасникам усвідомити поняття закону, розвинути у себе критичне та аналітичне мислення, прагнути до точних формулювань та суджень³³.

Інтелектуальна вправа «Знайди шпигуна»

³³ Інтелектуальна вправа "Закони" [Електронний ресурс] // А. Я. Психологія (azps.ru): [веб- сайт] . 19.10.2012 . - Режим доступу: <http://azps.ru/training/intelligence/zakony.html> (19.10.2012) .

Вправа з розвитку спостережливості, вміння швидко оцінювати особисті якості інших людей, розвиває уміння розбиратися в людях.

Зміст: Напевно ви дивилися хоча б один фільм про шпигунів, або читали книгу. Якщо це так, то у вас міг скластися певний образ «типового шпигуна» (якщо вам не подобається слово «шпигун», то можете використовувати «розвідник»). Спробуйте застосувати це знання на практиці.

Проходжуючись вулицями, буваючи в різних громадських місцях (державних установах магазинах.), спілкуючись на роботі, придивляйтеся до людей. І, природно у жартівливій манері ставте собі питання: Що незвичайне є в манерах цієї людини?; Чим можна пояснити це незвичайне?; А чи можна це пояснити тим, що вона шпигун?; Чому, з якою метою її могла завербувати іноземна розвідка?; Уміло, або не дуже вміло вона тримається? Яку гру вона зараз грає?; Чи можна якось «розколоти» її як шпигуна?.

Ця вправа побудована на введенні в своє життя ігрової підозрливості. Вона допоможе вам ефективно розвинути спостережливість і вміння розбиратися в людях. Але не загравайтеся і нікого не ображати своєю нав'язливою увагою. Зрештою, це теж важлива компетенція - вміти проявляти свою увагу непомітно³⁴.

ВИСНОВКИ

³⁴ Інтелектуальна вправа "Знайди шпигуна" [Електронний ресурс] // А. Я. Психологія (azps.ru): [веб-сайт]. 11.10.2012. - Режим доступу: http://azps.ru/training/intelligence/naydi_shpiona.html (11.10.2012).

Підбиваючи підсумки слід зазначити, що професія педагога, зважаючи на її роль яку вона виконує у суспільстві вимагає від особистості високого рівню розвитку всіх її психологічних складових. А від так необхідною умовою професійного зросту та розвитку духовної культури є усвідомлення функцій які виконує кожна з цих складових, яка з них потребує вдосконалення, на що слід більше звернути уваги при бажанні саморозвитку.

Інтелектуальна складова духовної культури педагогічного персоналу в даному випадку полягає у високому рівні розвитку пізнавальних психічних процесів, що надають змогу особистості відповідати на питання про свою роль і місце у педагогічному колективі, здатності бачити не лише свій сегмент діяльності, а й усвідомлювати весь масштаб колективу, сприймати його, як єдиний механізм, відчувати себе його частиною, проте не втрачаючи власної ідентичності, в свою чергу усвідомлюючи місце і роль самого педагогічного колективу у освітньому просторі, його значенні для суспільства в цілому. Інтелектуальний компонент також надає можливість усвідомлювати відповідальність особистості педагога за свої вчинки на всіх рівнях організації соціального життя.

Проте необхідно розуміти, що наявність високого рівня загального інтелекту самого по собі не вказує на розвиненість духовної сфери особистості, це лише засіб досягнення духовності, а саму орієнтацію на духовність визначає ціннісно-смилова сфера людини. Різні рівні загального інтелекту у співвідношенні з направленістю ціннісно-смилової сфери породжують п'ять типів особистості. Врахування даних типів є важливим у виборі індивідуальної стратегії розвитку інтелектуальної складової педагога.

Оскільки загальний інтелект є набором когнітивних пізнавальних процесів, то для його розвитку працювати необхідно саме з компонентами які формують його. А саме розвивати мислення, пам'ять, уяву, увагу. Кажучи про дані психічні процеси, стосовно особистості педагога більшої уваги слід приділити розгляду особливостям мислення, а саме тим типам мислення, які є

професійно важливими в діяльності педагога. Цими типами є позитивне, критичне та рефлексивне мислення.

Важливо розуміти, що не лише рівень загального інтелекту є показником сформованості інтелектуальної складової. Зважаючи на те, що професія педагога належить до типу людина-людина особливої уваги потребує розгляд соціального та емоційного інтелекту. Дані типи інтелектів напряду впливають на рівень сформованості духовної культури. Вони надають педагогу змогу отримувати максимум інформації про поведінку учнів їх емоційні стани, «відчувати клас».

Важливо виділити, що духовна культура не лише формує певні гуманістичні позиції суб'єкту до оточуючого світу, вона також проявляється у поведінці суб'єкта, тобто, духовно розвинена людина орієнтована на ідеали гуманності набуває певної моделі поведінки відмінної від духовно не розвинутої. Відтак, можна зробити висновок, що духовна культура має свою модель поведінки, а значить, вона може засвоюватись шляхом наслідування.

Таким чином для того щоб ефективно засвоювати та примножувати духовну культуру необхідний достатній рівень соціального та емоційного інтелекту, для здійснення аналізу та синтезу поведінки з метою її освоєння та інтеграції в свою структуру особистості. Таким чином, інтелектуальний компонент є важливим не тільки для засвоєння духовної культури, а й для її адекватного прояву та відтворення.