

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.М. Белорукова

Современное общество характеризуется развитием технического прогресса и увеличением совокупных знаний человечества, что объясняет рост потребности в людях, которые способны не только сосуществовать с окружающей средой, но и осваивать эту среду, ориентироваться в новом информационном пространстве. Становится наиболее значимым умение самостоятельно добывать, организовывать и применять необходимые знания в конкретной ситуации.

С другой стороны, научно-технический прогресс, совершивший переворот в материальной культуре общества, придал ему качественно иной облик и заметно изменил жизнь каждого человека. Однако если материальная сторона жизни людей под влиянием развития науки и техники изменилась, то духовный мир не был затронут в той же степени. Возникла потребность в гуманизации отношений между людьми, раскрытии их духовного и творческого потенциала.

Перемены, происходящие в современном обществе, вызвали изменения в философии образования, выдвинув на передний план идеи самоценности человеческой личности, саморазвития и самообразования, привели к возникновению новой картины мира, где человек предстаёт как высшая ценность социального бытия.

Гуманистическая направленность образования изменила целевые ориентиры, поставив в центр внимания личность учащегося с его нуждами, потребностями и интересами, свободу и творчество, индивидуальность и инициативу. Первостепенное значение приобрело становление особого типа интеллектуального поведения учащихся, связанного с желанием и умением самостоятельно ориентироваться в различных областях знания. Поэтому в педагогической теории и практике продолжается поиск путей повышения эффективности образовательного процесса, обогащения интеллектуальных возможностей школьников, формирования способности к самообучению и самосовершенствованию. Основной проблемой в данном контексте оказывается проблема повышения активности

учащихся. Средством её решения выступает развитие интеллектуальной инициативы.

Особую значимость развитие интеллектуальной инициативы приобретает в начальный период гимназического образования. Начальная школа как первый этап обучения призвана расширять и усложнять интеллектуальные ресурсы учащихся средствами изучаемых предметов, создавая основу для дальнейшего интеллектуального роста.

Возрождение гимназического образования связано с требованиями, предъявляемыми обществом к выпускникам учебного заведения, ориентировано на развитие у школьников способностей адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира и готовности действовать вопреки сиюминутным обстоятельствам. Поэтому все без исключения гимназии исходят из принципиальной установки на развитие творческих начал в обучении, при этом речь идёт не о поиске баланса между творческой и воспроизводящей деятельностью учащихся, а о том, чтобы репродуктивные акты рассматривать в контексте творческой активности гимназистов, как подчинённые решению определённой учебной или жизненно-практической проблемы.

Интеллектуальная инициатива выступает качеством, характеризующим творческое мышление, а потому установка на её развитие заложена в целях функционирования инновационного образовательного учреждения гимназического типа.

Сложность исследования данного явления определяется тем, что сама дефиниция «интеллектуальная инициатива» в зависимости от методологических позиций определяется исследователями по-разному: «как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности» (Д.Б. Богоявленская), как «желание по собственному побуждению отыскивать новую информацию» (М.А. Холодная), как «формально-динамическая характеристика поисковой доминанты» (Я.А. Пономарёв), как «способность к поиску новых задач, проблем, новых способов действий» (Л.М. Попов).

С другой стороны, ряд психологов различными терминами определяют очень близкие феномену интеллектуальной инициативы явления: «выход за пределы требуемого» (К.А. Абульханова-Славская), «чувствительность к проблеме» (В.Е. Ключко), «продуктивная деятельность» (А.М. Матюшкин), «надситуативная активность» (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский).

Многообразие позиций в исследовании проблемы интеллектуальной инициативы позволяет утверждать, что полное раскрытие сущности данного явления ещё далеко от завершения. Анализ сложившихся к настоящему времени научных подходов позволил выделить следующие сущностные характеристики данного феномена:

- интеллектуальная инициатива представляет собой высшее проявление интеллектуальной активности, качественную характеристику творческого действия;

- специфическим признаком интеллектуальной инициативы является её надситуативный характер, выражающийся в преодолении ситуативных ограничений в процессе познавательной деятельности;

- основанием проявления интеллектуальной инициативы выступает внутренняя познавательная мотивация, определяющая нестимулированность инициативной познавательной деятельности;

- результатом интеллектуальной инициативы оказывается особый продукт, которым является новое знание;

- интеллектуальная инициатива формируется прижизненно под воздействием средовых влияний.

Интеллектуальная инициатива рассматривается нами как интегративное качество личности, побуждающее школьника к осознанному совершению не стимулированных извне действий по преобразованию ситуации из объекта заданной деятельности в предмет познания и самостоятельному исследованию новой проблемы, в результате которого совершается открытие нового знания.

Особенностью интеллектуальной инициативы в младшем школьном возрасте оказывается нестабильность проявлений, выражающаяся в её становлении как устойчивого качества личности.

Структура интеллектуальной инициативы представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, характеризующегося выраженной познавательной потребностью и стремлением реализовать свои возможности в познавательной

деятельности; операционального, включающего общие умственные способности и способность к постановке проблем; эмоционально-волевого, интегрирующего в своём составе интеллектуальные эмоции, стремление к преодолению трудностей и ответственное отношение к делу; рефлексивного, отличающегося адекватной самооценкой и способностью к критическому мышлению.

Исследование мотивационного компонента интеллектуальной инициативы М.Р. Гинзбургом показало, что ядром его является познавательная потребность. Однако мотивационная структура личности всегда полимотивированна, и в ней, с одной стороны, существуют мотивы, способствующие проявлению интеллектуальной инициативы, с другой стороны, – препятствующие ей. По мнению исследователей, к первым относятся познавательная потребность, широкие социально обусловленные интересы и высшие духовные потребности, ко вторым – потребность в одобрении, в достижении результата, в оправдании своей самооценки, престиж и честолюбие. Между этими элементами возникает мотивационный конфликт, и если он разрешается в сторону познавательной мотивации, человек проявляет интеллектуальную инициативу.

Ряд исследователей (Л.М. Попов, Э.А. Симановский) утверждают, что потребность в достижении не мешает проявлению интеллектуальной инициативы, поскольку стремление к самоутверждению нередко является отличительной чертой творческой личности. Мы же, различая понятия «самоутверждение» и «самореализация» личности, считаем, что мотивация достижения и престижа способствует развёртыванию мыслительной деятельности по собственной инициативе до определённого предела, и по достижении личностью результата, соответствующего её притязаниям, угасает.

Вслед за Э.В. Галажинским и В.Е. Ключко, мы рассматриваем самореализацию личности как форму саморазвития, утверждение в настоящем себя как субъекта жизнедеятельности, способного к формированию новых возможностей. Поэтому ключевым мотивом для развёртывания мыслительной деятельности по собственной инициативе, на наш взгляд, выступает потребность личности в реализации своих познавательных способностей.

Таким образом, мотивационный компонент интеллектуальной инициативы, отвечающий за побуждение к выходу за границы

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

познавательной ситуации, характеризуется наличием познавательной мотивации и потребностью в реализации своих возможностей в познавательной деятельности.

Операциональный компонент интеллектуальной инициативы, способствующий преобразованию исходной ситуации в ходе постановки новой проблемы на основе найденного решения, имеет, по нашему мнению, две составляющих: группу умений, отвечающих за исследование ситуации и нахождение решения, и группу умений, опосредующих действия по постановке новой проблемы.

Чтобы выйти за пределы ситуации, её необходимо «освоить» - решить задачу. Это обеспечивает, на наш взгляд, первая группа умений - общие умственные способности (по определению Д.Б. Богоявленской), которые рассматриваются нами в узком смысле как операции анализа, синтеза и обобщения.

Вторая группа умений представлена, во-первых, способностью обнаруживать познавательное противоречие. Как утверждает В.Е. Ключко, обнаружение проблемы происходит тогда, когда при столкновении с ситуацией у человека «в неформальной, ценностно-смысловой структуре происходят такие трансформации, в силу которых человек начинает переживать некоторое несоответствие того, что знает, умеет, может, тому, с чем ему приходилось сталкиваться в действительности. Это переживание указывает на ... «разрыв понимания». Проблемная ситуация потому и выступает как источник мышления, что человек не знает готовых способов поведения в этой ситуации» [5, с. 36]. Следовательно, возможность поставить проблему зависит от способности самостоятельно обнаружить познавательное противоречие.

Во-вторых, чтобы проблему поставить, увидеть её мало, нужно ещё её сформулировать. По мнению Ю.И. Голубевой, вопрос и проблема соотносятся как форма и содержание.

Мы солидарны с точкой зрения исследователей (М.М. Бахтин, Э.Н. Гусинский, Т.В. Певчева, Ю.В. Сенько, А.В. Хуторской и др.), которые считают, что вопрос можно рассматривать не только как мыслительное явление, но и как субъективное незнание. И здесь вопрос выступает в роли важного познавательного средства, своего рода указателя, намечающего направление и цель познания, а потому умение формулировать проблему в виде вопроса является важным умением, способствующим постановке проблемы силами учащегося.

В-третьих, для постановки новой проблемы школьнику необходимо умение формулировать цель, поскольку последняя представляет собой смоделированный результат ещё неосуществлённой деятельности, представленный в психике чаще всего образом, мысленной моделью будущего продукта, а иногда качественными и количественными характеристиками, системой понятий и знаков. Другими словами, сформулированная цель помогает лучше осознать проблему и предвосхитить результат решения. В данном случае речь идёт о внутреннем целеполагании, которое мы, вслед за В.Н. Пушкиным, считаем основой интеллектуальной активности и инициативы.

Рефлексивный компонент, являясь основанием как операционального, так и мотивационного компонентов интеллектуальной инициативы, рефлексия, с одной стороны, способствует объективному анализу информации, с которой работает человек, а с другой - позволяет объективно оценить собственные возможности в работе с данной информацией. Таким образом, главная функция рефлексии заключается в самоопределении школьника и обосновании им собственного права на отклонение от заданного алгоритма и компенсацию его недостаточности своими предписаниями с учётом особенностей ситуации.

Составляющими рефлексивного компонента интеллектуальной инициативы являются, на наш взгляд, способность к критическому мышлению и адекватная самооценка, позволяющие проанализировать исходную задачу и совершить выбор, определяемый уровнем стремлений и ценностей.

Д.Б. Богоявленская, проводившая исследование интеллектуальной активности, исключает связь между проявлением интеллектуальной инициативы и волевыми усилиями личности, полагая, очевидно, что в структуре интеллектуальной инициативы познавательный интерес доминирует настолько, что человеку нет необходимости проявлять специальные усилия для осуществления познавательной деятельности. Мы же, считая продуктивность - открытие нового знания - важной характеристикой интеллектуальной инициативы, полагаем необходимым выделить в структуре данного качества личности эмоционально-волевой компонент.

Исследователи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Селиванов и др.) подчёркивают регулятивную функцию воли в осуществлении действия по собственному замыслу.

Операции, составляющие содержание операционального компонента, определяют развитие познавательной деятельности и обеспечивают возможность проявления интеллектуальной инициативы, однако без определённых волевых усилий, на наш взгляд, не произойдёт привлечение операциональных структур к интеллектуальной деятельности.

Речь в данном случае идёт об интеллектуальной инициативе, проявляемой младшими школьниками. В этот возрастной период ни познавательная мотивация, ни операциональные структуры познавательной деятельности не являются настолько развитыми, чтобы функционировать в едином режиме: у учащихся ещё нет опыта присвоения навязанной извне деятельности, в данном случае учебной. Воля в этом случае отвечает за подключение обязательного для исполнения действия к смысловой сфере личности, превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с мотивами и ценностями человека, создавая основание для проявления интеллектуальной инициативы.

Наблюдения за поведением младших школьников в заданной ситуации и всесторонний анализ исследуемого феномена позволили нам выявить типы проявлений младшими школьниками гимназии интеллектуальной инициативы. В качестве ведущего основания в данном случае выступает отношение учащихся к преобразованию заданной ситуации.

Особенностью исследуемого феномена является устойчивость структурных связей, и выпадение одного из элементов или целого компонента ослабляют или разрушают связи, что приводит к деформации поведения школьника в заданной ситуации. При этом полное разрушение одного из системообразующих компонентов – мотивационного или операционального – приводит к полному исчезновению интеллектуальной инициативы. Одновременно с ослаблением связей происходит ослабление взаимосвязанных компонентов.

Четыре типа интеллектуальной инициативы мы отнесли к преобразующему уровню: продуктивный, ограниченно продуктивный, частично продуктивный и непродуктивный. Особенностью данных проявлений интеллектуальной инициативы является самостоятельный выход за границы заданной ситуации и постановка новой, более сложной для младших школьников познавательной проблемы собственными силами.

Три типа интеллектуальной инициативы имеют отношение к неустойчивому уровню проявлений данного качества личности: продуктивный, частично продуктивный и эгоцентрический. Учащиеся данных типов проявления интеллектуальной инициативы требуют определённой внешней стимуляции в виде разрешения, помощи или создания ситуации, стимулирующей потребность в самоутверждении.

Два типа интеллектуальной инициативы были отнесены нами к формальному уровню: интуитивный и заданный, которые отличаются отсутствием способности к постановке проблемы собственными силами, но обладают потенциалом к её развитию.

В нашем исследовании уровни интеллектуальной инициативы различаются не степенью развитости, поскольку интеллектуальная инициатива, являясь высшим проявлением интеллектуальной активности, по определению, является высшим уровнем, а степенью устойчивости данного качества личности.

В ходе теоретико-экспериментального исследования нам удалось выявить ведущие тенденции развития интеллектуальной инициативы младших школьников, к которым мы отнесли зависимость развития интеллектуальной инициативы от педагогической поддержки проявлений интеллектуальной инициативы; обусловленность данного процесса внутренним стремлением учащихся к активности; возрастания устойчивости интеллектуальной инициативы от степени усвоения системы теоретических понятий уже в младшем школьном возрасте.

В связи с этим особую значимость в развитии интеллектуальной инициативы приобретает образовательная среда гимназии, целевые установки которой направлены на развитие в обучении творческих начал, в том числе интеллектуальной инициативы. Уже на начальном этапе гимназического образования она отличается не только широтой и глубиной, но и открытостью.

Особенностью детей, поступающих в гимназию, является готовность к школьному обучению, которая выражается не столько в овладении базовыми навыками учебной деятельности, сколько в физиологической и психологической готовности к школьной жизни, а главное мотивами высокого познавательного уровня. Более того, определённая часть детей (хотя и небольшая), несомненно, принадлежит к категории одаренных. Учителя, работающие в гимназии, отличаются инновацион-

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ным стилем мышления, развитой методологической культурой, способностью к системному видению педагогической действительности, высоким уровнем профессионализма в целом.

Анализ тенденций развития интеллектуальной инициативы позволил определить исходные положения, направляющие деятельность педагога, к которым мы отнесли принципы индивидуализации и дифференциации; творческой самостоятельности; свободного обучения; сотрудничества; диалогизации; активности и самостоятельности; проблемности. Раскрытие сущности и особенностей проявлений интеллектуальной инициативы явилось основой для определения механизма развития данного качества личности на начальной ступени гимназического образования. Сущность данного механизма заключается в создании условий и осуществлении учителем индивидуальной помощи в обнаружении учащимися доступной для их восприятия проблемы, формулировании её в виде вопроса, осуществлении целеполагания и действий по её решению. Важной особенностью механизма развития интеллектуальной инициативы является эмоциональное закрепление инициативной познавательной деятельности и накопление младшими школьниками опыта проявления интеллектуальной инициативы, после чего они начинают осуществлять самостоятельную познавательную деятельность.

Дальнейшее исследование позволило нам теоретически определить, обосновать и в дальнейшем реализовать комплекс педагогических условий, способствующих развитию интеллектуальной инициативы, к которым мы отнесли следующие: смыслопорождающую направленность образовательного процесса; открытость содержания образовательного процесса гимназии; оптимизацию межпредметных связей в организации обучения младших школьников; реализацию личностно-дифференцированного подхода в развитии интеллектуальной инициативы.

Целевые ориентиры развития интеллектуальной инициативы младших школьников связаны с развитием их смысловой сферы – формированием внутренней готовности к инициативной познавательной деятельности; развитием системы умений, необходимых для постановки и решения проблем; овладением опытом надситуативной познавательной деятельности; переводом младших школьников из режима развития в режим саморазвития.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить девять групп учащихся, которые распределились следующим образом: большинство учащихся проявили неустойчивый продуктивный тип (25,4% от общего числа). Формальный интуитивный и формальный заданный типы проявили по 12,5%. Преобразующий ограниченно продуктивный, преобразующий частично продуктивный и неустойчивый продуктивный типы обнаружили 10,3% (соответственно по каждому типу). Наименьшее количество учащихся продемонстрировало преобразующий продуктивный (5,8%) и неустойчивый эгоцентрический (8,3%) типы.

Такое распределение учащихся позволяет сделать вывод, что высший тип проявления интеллектуальной инициативы не является характерным для младших школьников гимназии. Преобладающим на начальной ступени образовательного процесса гимназии оказывается неустойчивый продуктивный тип интеллектуальной инициативы. Для учащихся данного типа значимой является учебная деятельность, что ограничивает проявление интеллектуальной инициативы, но создаёт благоприятные предпосылки для её развития посредством внесения изменений в образовательный процесс гимназии.

Наличие большого процента учащихся (25,2%) формального уровня интеллектуальной инициативы объясняется, очевидно, недостаточной развитостью операциональных возможностей детей, начинающих своё обучение.

Характерной особенностью младших школьников гимназии является низкий показатель учащихся неустойчивого эгоцентрического типа интеллектуальной инициативы. Мы объясняем этот факт широкой любознательностью, присущей учащимся данной возрастной группы.

Сравнение полученных результатов по уровням устойчивости интеллектуальной инициативы позволяет утверждать, что у учащихся начальных классов гимназии преобладающим оказывается неустойчивый уровень интеллектуальной инициативы (40,1%). Вместе с тем, выявление значительного количества школьников преобразующего уровня интеллектуальной инициативы (35,6%) открывает широкие перспективы для её дальнейшего развития.

Сопоставление данных, полученных с помощью методов продольных и поперечных срезов, позволяет сделать вывод о снижении у школьников к концу обучения в начальной

школе частоты проявлений интеллектуальной инициативы и возникновении тенденции перехода от высших типов интеллектуальной инициативы к низшим.

Подобного рода ситуация обусловлена, на наш взгляд, низким уровнем проблемного видения у младших школьников, слабым использованием методов проблемного обучения на начальном этапе образовательного процесса, заданием учителем внешней цели деятельности, отсутствием ситуаций выбора, отсутствием специальной работы по развитию смысловой сферы личности, внешним характером оценки познавательной деятельности младших школьников.

При этом демонстрация некоторыми младшими школьниками высших уровней интеллектуальной инициативы обусловлено личностными особенностями, условиями дошкольного развития, атмосферой в семье и т.п.

Изменение создавшегося положения оказалось возможным благодаря созданной нами модели процесса развития интеллектуальной инициативы младших школьников, основное содержание которой составляют педагогические условия.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение четырёх лет в начальной школе муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 42» г. Барнаула. В эксперименте приняли участие 43 школьника 1 – 4-х классов.

Главная задача формирующего эксперимента заключалась в создании педагогических условий, способствующих развитию интеллектуальной инициативы младших школьников.

Особая роль в развитии интеллектуальной инициативы принадлежит смыслопорождающей направленности образовательного процесса гимназии, поскольку «под воздействием личностных смысловых структур и формирующегося познавательного мотива происходит становление познавательного личного смысла ситуации и отдельных её компонентов. Вместе с тем формируется смысловая установка на познание. Посредством этих смысловых структур уже и происходит непосредственная регуляция мыслительной деятельности» [4, с.118].

Смыслопорождающая направленность образовательного процесса предполагает раскрытие учащимися смысла познавательной деятельности за счёт цепочки нравственных выборов и реализацию своих способностей в познавательной деятельности, что оп-

ределяет особенности складывающегося образа мира младших школьников, где познавательная деятельность наполняется личностным смыслом, превращаясь в пространство для реализации своих познавательных способностей. Это создаёт мотивационное основание для преобразования заданной ситуации в ситуацию познания. В связи с этим в образовательный процесс включались ситуации рефлексивного диалога, ситуации успеха, осуществлялась целенаправленная работа по развитию ответственного волевого поведения.

Значимым способом придания образовательному процессу в начальной школе смыслопорождающей направленности, является эмоциональное закрепление смысла самостоятельной познавательной деятельности в игровой ситуации. Примером такой игры может выступать разработанная нами дидактическая игра «Путешествие по Удивляндским островам», особенностью которой явилось моделирование реального исследовательского поведения и эмоционально-личностное воздействие на младших школьников в результате чего произошло возникновение устойчивого интереса к познавательной деятельности.

Важным средством корректировки смысловой сферы личности младших школьников является организация на уроке диалога не только по поводу выявления значимости познавательной деятельности, но общий диалогический подход к изучению любой темы. Посредством эвристического диалога происходит ориентация учащихся на самостоятельный поиск решения, что способствует формированию смысловой установки на познание и реализацию своих познавательных способностей или поиск выгоды.

Подобные уроки позволяют младшим школьникам вступить в диалог с учителем или соклассниками, осознать свою позицию и реализовать на практике свои познавательные способности.

Обращение к волевой сфере младших школьников за счёт формирования ответственного отношения к делу выступало в нашей опытно-экспериментальной работе важным средством придания образовательному процессу смыслопорождающей направленности. Мы исходили из положения, согласно которому развитие ответственности происходит и проявляется в любой деятельности.

Реализация системы педагогических условий развития интеллектуальной инициативы предполагала придание содержанию

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

образовательного процесса открытости. Данную цель мы достигали посредством включения в материал урока ситуаций, имеющих избыточные возможности или недостающие данные и предполагающих постановку младшими школьниками новой проблемы собственными силами. Это неизбежно требовало реконструкции изучаемого материала, которая осуществлялась посредством включения в содержание урока дополнительных, не обязательных для изучения в курсе начальной школы, но доступных для восприятия младшими школьниками фактов, событий и явлений, а также за счёт введения в проблемную ситуацию избыточных данных, позволяющих переносить на них найденный принцип решения.

Реконструкция учебного материала с целью придания содержанию характера открытости осуществлялась нами также посредством включения в материал урока процессов, явлений, имеющих скрытые свойства. Поскольку учебный материал начальной школы, предполагающий знакомство с основами изучаемых объектов, обладает многообразными возможностями для создания ситуаций подобного рода, то главная наша задача заключалась в особой организации изучаемого предмета, предоставляющем возможность усмотреть эти скрытые возможности.

Важным средством придания открытости содержанию образования в нашей опытно-экспериментальной работе выступали задачи, содержащие противоречия и предполагающие их разрешение, – изобретение решения или поиск разумного объяснения.

Существенным условием развития интеллектуальной инициативы младших школьников является оптимизация межпредметных связей в организации обучения младших школьников, поскольку способствует целостному развитию воображения, способности детального анализа ситуации и содержательного обобщения.

В нашей опытно-экспериментальной работе это нашло отражение, в первую очередь, в проведении межпредметных уроков, особенностью которых являлось рассмотрение изучаемого объекта с точки зрения различных предметов. Подобная организация образовательного процесса способствовала накоплению младшими школьниками опыта всестороннего анализа изучаемого объекта, способствовала становлению навыков исследовательского поведения.

Межпредметные уроки оказались чрезвычайно эффективными для развития интел-

лектуальной инициативы, поскольку не только стимулировали у младших школьников познавательную активность, способствовали развитию целостного восприятия и становления навыков самостоятельного поиска информации, но и позволили индивидуализировать образовательный процесс, предоставляя возможность проявить интеллектуальную инициативу.

Особенностью разработанного нами комплекса педагогических условий явился личностно-дифференцированный подход в развитии интеллектуальной инициативы, который рассматривается нами как способ организации различного по содержанию, объёму, сложности, формам и методам обучения разных групп учащихся, позволяющий подойти к каждому школьнику как «целостной личности с учётом всей её сложности, истории её развития и всех её индивидуальных особенностей» [8, с. 198].

Личностно-дифференцированный подход в организации самостоятельной познавательной деятельности заключался в дифференциации заданий для самостоятельной работы по степени сложности и форме помощи. Нам было важно создать каждому учащемуся ситуацию успеха, эмоционально закрепив значимость познавательной деятельности.

С этой целью нами широко включались в ход урока ситуации выбора, которые с одной стороны, позволяли учащимся выбрать задание по силам и, самостоятельно найдя решение, добиться успеха. С другой стороны, ситуация выбора, предполагающая принятие решения, актуализирует смысл познавательной деятельности, способствуя его осознанию. При этом возможность выбора предоставлялась учащимся как при изучении нового, так и при закреплении изученного; как в выборе домашнего задания, так и в выборе формы работы и помощи.

Личностно-дифференцированный подход к игровой ситуации осуществлялся посредством работы в Дневнике Путешествия, где учащийся имел возможность решать «задачи на личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), определить значимость собственного поведения. Так, школьникам преобразующего уровня интеллектуальной инициативы (I, II, III, IV типы интеллектуальной инициативы) требовалась поддержка и расширение познавательной направленности, учащиеся неустойчивого уровня интеллектуальной инициативы (V, VI, VII типы интеллектуальной инициативы) нуждались в коррекции мотивационной сферы, учащиеся формального уровня (VIII,

IX типа интеллектуальной инициативы) – в формировании познавательной потребности.

Для учащихся преобразующего уровня интеллектуальной инициативы достаточным оказывалось работать в Дневнике Путешествия или в процессе «рефлексивных минуток» на уроке.

Для школьников неустойчивого уровня интеллектуальной инициативы необходимым было решать задачи, направленные на осознание значимости познавательной деятельности не только для себя, но и для окружающих их людей (семьи, друзей, одноклассников), и для общества в целом.

Учащиеся формального уровня интеллектуальной инициативы требовали не только корректировки мотивационной сферы, но и развития познавательной потребности. Это оказалось возможным посредством актуализации интеллектуальных эмоций в результате создания познавательных ситуаций, вызывающих удивление младших школьников и последующем переводе таких школьников от низшего к высшему уровню смысловой сферы в процессе решения «задач на смысл».

Наиболее действенными приёмами, вызывающими удивление младших школьников, являются занимательность изложения, необычные факты, эмоциональное преподнесение информации. Средством реализации данных приёмов в нашей опытно-экспериментальной работе стал выпуск тематических газет по изучаемой теме силами учащихся и учителя. Наибольшими возможностями для подобной работы в начальной школе обладают предметы естественнонаучного цикла.

Подобная работа стимулировала учащихся формального уровня интеллектуальной инициативы к самостоятельному поиску новой информации, что стало первым шагом в формировании познавательного интереса. Последующие усилия в работе с такими детьми учитель направлял на включение учащихся в решение «задач на смысл», что способствовало развитию их познавательной потребности.

Некоторые младшие школьники испытывают трудности в формулировке новой проблемы, совершения акта открытия (V, VII, VIII, IX типы интеллектуальной инициативы), поэтому личностно-дифференцированный подход в придании содержанию образования открытости в ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялся за счёт включения в ход урока так называемой «разминки» - этапа урока, на котором учащимся предоставля-

лась возможность выбрать или выполнить по заданию учителя задачу, требующую анализ ситуации и нахождение неточности.

Личностно-дифференцированный подход к оптимизации межпредметных связей осуществлялся в нашей опытно-экспериментальной работе посредством дифференциации степеней свободы при подготовке учащихся к различным урокам интегративного типа. Так, учащимся преобразующего продуктивного типа предоставлялась полная свобода в выборе формы и содержания подготовки к уроку; для учащихся преобразующего ограниченно продуктивного типа учитель алгоритмизировал этап проверки найденной информации; у школьников преобразующего частично продуктивного типа контролировал выполнение домашней работы, у учащихся преобразующего непродуктивного типа – качество выполнения. У школьников неустойчивого продуктивного и неустойчивого эгоцентрического типов учитель поощрял самостоятельную и бескорыстную активность. Учащиеся формальных типов интеллектуальной инициативы нуждались в четких указаниях при подготовке к подобным урокам.

Благодаря реализации разработанных нами педагогических условий процесса развития интеллектуальной инициативы младших школьников в экспериментальной группе произошли значимые изменения, определившие стабильный рост на протяжении четырёх лет высшего – преобразующего продуктивного типа интеллектуальной инициативы за счёт перехода учащихся от низших типов, в первую очередь, преобразующего частично продуктивного и преобразующего непродуктивного. Такие значимые изменения мы связываем с развитием общих умственных способностей и произвольного поведения за счёт развития смысловой сферы и операциональных возможностей младших школьников.

Исследование показало, что в экспериментальной группе происходит значительное снижение учащихся неустойчивого эгоцентрического и формальных типов интеллектуальной инициативы. Этот факт подтверждает вывод о том, что серьёзное влияние на развитие интеллектуальной инициативы в младшем школьном возрасте оказывает развитие способности к постановке проблем – проблемное видение. Данный вывод подтверждает выборка показателей одного и того же учащегося на протяжении четырёх лет обучения в начальной школе (результаты продольного среза).

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В ходе контрольного этапа опытно-экспериментальной работы нами зафиксирован медленный темп перехода школьников в контрольной группе от преобразующего ограниченного к преобразующему продуктивному, что очевидно, связано с рядом значимых обстоятельств и прежде всего с недостаточным вниманием к развитию критического мышления младших школьников.

В экспериментальной группе (четвёртый год обучения) 30,2% учащихся продемонстрировали проявления высшего типа интеллектуальной инициативы. Учащиеся такого типа рассматривают любую познавательную ситуацию как пространство для реализации своих познавательных способностей.

Исследование показало, что в экспериментальной группе происходит значительное снижение учащихся неустойчивого эгоцентрического (с 10,1% в первом классе до 5,4% в четвёртом) и формальных типов интеллектуальной инициативы (с 12,7% формального интуитивного в 1 классе до 6,6% в 4 классе и с 10,3% формального заданного в 1 классе до 4,8% в 4 классе). Этот факт свидетельствует о том, что серьёзное влияние на развитие интеллектуальной инициативы в младшем школьном возрасте оказывает развитие способности к постановке проблем – проблемное видение. Данный вывод подтверждает выборка показателей одного и того же учащегося на протяжении четырёх лет обучения в начальной школе.

Реализация разработанных нами условий развития интеллектуальной инициативы позволила в значительной степени изменить характер процесса развития интеллектуальной инициативы младших школьников гимназии: усилить позитивные тенденции, темп развития, ослабить, а значит и предупредить, воздействие некоторых деструктивных факторов и др.

Проведённое исследование не исчерпывает всех вопросов проблемы развития интеллектуальной инициативы младших школь-

ников гимназии. Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с выявлением условий, способствующих развитию интеллектуальной инициативы в период старшего дошкольного возраста и установлением степени устойчивости интеллектуальной инициативы при переходе из начальной школы в среднее школьное звено, обоснованием преемственности между данными этапами. Серьёзного рассмотрения требует проблема подготовки практикующих учителей к развитию интеллектуальной инициативы младших школьников в образовательном процессе гимназии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности. – М. – Воронеж, 1999. – 218 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: АCADEMA, 2002. – 318 с.
4. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Дис. ... докт. психол. наук. – 1998.
5. Ключко В.Е. Саморегуляция мышления и её формирование. – Караганда, 1987. – 80 с.
6. Матюшкин А.М. Исследование психологических закономерностей процесса мышления (анализа и обобщения). – Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). – М, 1960. – 16 с.
7. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: «РОУ», 1992. – 224 с.
8. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 190–217.
9. Пономарёв Я.А. Психологический механизм творчества // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – 184 с.
10. Попов Л.М. Признаки интеллектуальной активности // Теоретические и прикладные исследования по психологии. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1977. – С. 90–103.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.