

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра соціальної роботи

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до магістерської роботи

на тему: «ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ»

Виконала: студентка V курсу, групи СРзм-51,
галузі знань 1301– «Соціальне забезпечення»,
спеціальності 8.13010201 – «Соціальна робота»,

Іжко Алла Володимирівна

Керівник: к. психол. н., доцент **Гірняк А.Н.**

Рецензент: _____

ТЕРНОПІЛЬ – 2013

ПЛАН

Вступ

Розділ I.

Інтелект як соціально-психологічне явище суспільного повсякдення

1.1. Поняття про інтелект в історії соціально-психологічної науки

1.2. Види інтелекту та їх характеристика

Висновки до розділу 1

Розділ II.

Психодіагностична технологія вивчення інтелектуального потенціалу студентів коледжу в системі соціально-психологічної роботи

2.1. Зміст тесту інтелекту, методика підготовки і проведення тестового обстеження

2.2. Кількісна обробка результатів тестування інтелекту

2.3. Якісна обробка результатів тестування та побудова інтелектуальних портретів студентів

Висновки до розділу 2

Розділ III.

Психолого-педагогічні умови зреалізування інтелектуального потенціалу студентів коледжу в навчальному процесі

3.1. Зміст, форми і методи роботи викладачів коледжу, спрямовані на оптимізацію інтелектуального розвитку студентів

3.2. Соціально-психологічний клімат освітнього процесу і способи його поліпшення

Висновки до розділу 3

Висновки

Список використаної літератури

Додаток. Тест Равена

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ I.	
Інтелект як соціально-психологічне явище суспільного повсякдення	
	8
1.1. Поняття про інтелект в історії соціально-психологічної науки	8
1.2. Види інтелекту та їх характеристика	18
Висновки до розділу 1	32
Розділ II.	
Психодіагностична технологія вивчення інтелектуального потенціалу студентів коледжу в системі соціально-психологічної роботи	
	34
2.1. Зміст тесту інтелекту, методика підготовки і проведення тестового обстеження	34
2.2. Кількісна обробка результатів тестування інтелекту	40
2.3. Якісна обробка результатів тестування та побудова інтелектуальних портретів студентів	47
Висновки до розділу 2	51
Розділ III.	
Психолого-педагогічні умови зреалізування інтелектуального потенціалу студентів коледжу в навчальному процесі	
	53
3.1. Зміст, форми і методи роботи викладачів коледжу, спрямовані на оптимізацію інтелектуального розвитку студентів	53
3.2. Соціально-психологічний клімат освітнього процесу і способи його поліпшення	74
Висновки до розділу 3	87
Висновки	89
Список використаної літератури	93
Додаток. Тест Равена	99

ВСТУП

Актуальність теми. Розв'язання конкретних психологічних проблем, пов'язаних з навчанням і вихованням студентів, є головним завданням ВНЗ, у тому числі й коледжу. Його потрібно вирішувати постійно, систематично долучаючи викладача до діагностично-розвивальної, дослідницької роботи. У певному розумінні можна навіть сказати, що дослідницькі психодіагностичні методики – це *«пробний камінь для інтелекту викладача»* (А.В. Фурман) [див. 60].

Поняття про інтелект досить концептуально різноманітні, але загалом маються на увазі індивідуальні особливості, що належать до сфери пізнавальної, насамперед це мислення, пам'ять, сприйняття, увага, уява тощо. Іншими словами, інтелект – це певний рівень розвитку розумової діяльності особистості, що уможливорює добування нових знань та їх ефективне використання під час життєдіяльності. В окремих психологічних концепціях інтелект ототожнюється із: а) системою розумових операцій, б) стилем та стратегією вирішення проблем, в) ефективністю індивідуального підходу людини до ситуацій, що вимагають від неї пошукової пізнавальної активності, г) когнітивним стилем та ін. До основних критеріїв, за якими оцінюється розвиток інтелекту, належать глибина, узагальненість і швидкість опанування знань, способами кодування, перекодування, інтеграції та генералізації ментального досвіду на рівні уявлень і понять [див. 15; 63-66].

У структурі інтелекту велике значення має мовна діяльність й особливо – мовлення, а також благодатні внутрішні умови для об'єднання різноманітної інформації про світ речей і явищ у єдину систему поглядів, які визначають моральну позицію особистості і сприяють формуванню її спрямованості, здібностей і характеру. Важливою ланкою цієї роботи є проблема конкретного професійного використання тестів інтелекту для

оцінки розумового розвитку студентів. Значуще, щоб усі психолого-педагогічні новації були глибоко виражені та продумані. Це дає змогу викладачеві позбутися поверхового погляду на практичну психодіагностику та її можливості щодо обґрунтованого розподілу студентів за інтелектуальним критерієм, тобто інтелектуальним потенціалом. Тут потрібен глибокий психолого-педагогічний аналіз і різнобічна інформація системи показників психічного розвитку студента (пізнавальні здібності, навчальна мотивація, особистісна адаптованість, темперамент, навчальна успішність та інше) з орієнтацією на найширші можливості його розумового та духовного зростання, а також на формування творчої особистості [див. 66].

Оволодіти психодіагностичною майстерністю за короткий проміжок часу досить складно. Викладач, ознайомившись із пропонованими тестами інтелекту, має відпрацьовувати техніку їх застосування в коледжі протягом кількох років, спостерігаючи за динамікою розумового розвитку своїх вихованців. Проте масштабне впровадження психодідактичної технології стане можливим лише за умови належного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, яке повинно бути спрямоване на інтелектуальне і духовне оздоровлення, психогігієну, психопрофілактику і психологічну реабілітацію особистості.

Вочевидь прискорити психологічне забезпечення освітнього процесу покликана соціально-психологічна служба, яка створена у системі освіти України і яка має на меті якісно поліпшити психологічну культуру населення, озброїти педагогів і батьків основами психологічної грамотності.

Проблема розумового розвитку студентів у процесі навчання є традиційно актуальною для педагогічної теорії і практики. Г. Песталоцці вперше сформулював ідею розвивального впливу навчання на студента понад двохсот років тому та різнобічно аргументував її. У психологічній

науці ця ідея трансформувалася у складну теоретико-методологічну проблему, яка й нині є центральною для педагогічної психології, а саме – проблему співвідношення навчання і розвитку. Проте навіть сьогодні не можна сказати, що ця проблема вирішена, навіть її постановка потребує уточнення. Щоб підтвердити наявність цієї проблеми, звернемося до найтипівішої навчальної ситуації: студент оволодіває все новими і новими знаннями, але не розвивається інтелектуально, емоційно та духовно [2, с. 6–15].

Метою дослідження є обґрунтування соціального змісту психодіагностичної технології дослідження інтелектуального потенціалу юнаків і дівчат – студентів економічного коледжу. **Об’єктом дослідження** є психодіагностична технологія вивчення інтелекту студентів коледжу у системі цілеспрямованої соціальної роботи, а його **предметом** – інтелектуальний та соціальний потенціали кожного окремого студента та умови їх повноцінного зреалізування в організованому навчальному процесі.

Завдання дослідження:

- 1) оглянути історичний аспект вивчення поняття «інтелект»;
- 2) охарактеризувати види інтелекту;
- 3) запропонувати адаптовану психодіагностичну технологію вивчення інтелектуального потенціалу студентів коледжів;
- 4) дослідити психолого-педагогічні умови зреалізування інтелектуального потенціалу студентської молоді.

Методи дослідження: теоретичні (теоретичного вивчення, критичного аналізування, категоризації, систематизації наукових знань), емпіричні (психодіагностичні методики, кількісна обробка результатів).

Наукова новизна дослідження полягає у науковому обґрунтуванні моделі функціонування рефлексивних компонентів у процесі професійного

самовизначення, описано рівні, форми і методи діяльності із вивчення інтелекту молоді, яка навчається у коледжі.

Результати дослідження апробовані на методологічних семінарах НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ, опубліковані в спецвипуску журналу «Психологія і суспільство» (2013 рік).

Робота складається із вступу, трьох розділів та висновків після кожного з них, загальних висновків, одного додатку та списку 80 використаних літературних джерел. Загальний обсяг становить 131 сторінку.

Розділ І.

ІНТЕЛЕКТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ СУСПІЛЬНОГО ПОВСЯКДЕННЯ

1.1. Поняття про інтелект в історії соціально-психологічної науки

У сучасній соціально-психологічній науці найбільш розробленою є психометрична парадигма досліджень інтелекту, в якій інтелект визначається як природжена або успадкована властивість, на відміну від здібностей, які набуваються за допомогою індивідуального досвіду. Цього визначення, з деякими варіаціями, дотримуються майже всі прихильники психометричного підходу до інтелекту, додаючи до нього два основних принципи: по-перше, інтелект є природженим (або сформованим у перші роки життя) і незмінним, по-друге, він є унітарним об'єктом, який може бути вимірним (Г. Айзенк, Г. Алдер, А. Анастасі, А. Біне, А. Бойкін, Е. Борінг, Н. Броді, Т. Бучард, А. Дженсен, С. Меррай, У. Нейсер, С. Сесі, С. Спірмен, С. Урбіна, Д. Халперн, М.О. Холодна, Р. Хернстейн та інші фахівці) [див. дет. 50, с. 3-16].

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що обидва ці принципи в сучасній науці переглядаються. Так, на основі теоретичних та експериментальних досліджень показано, що інтелект не є унітарною конструкцією, а скоріше складається з окремих компонентів. «У цьому аспекті розглядають первинні розумові здібності Л. Терстоуна, 180 незалежних інтелектуальних здібностей Дж. Гілфорда, ієрархічну теорію структури інтелекту Ф. Вернона, теорію Г. Гарднера множинності форм інтелекту. Варіантами підходів до сутності інтелекту є також кристалізований і плинний інтелект Р. Кеттела та Дж. Хорна, 24 фактори

інтелекту Дж. Керрола. Доведено, що з цих варіантів найбільш цінним є розрізнення кристалізованого і плинного інтелекту» [50, с. 18].

Плинним називається інтелект, який характеризується, в основному, швидкісними характеристиками, зокрема, швидкістю запам'ятовування, а також індуктивним мисленням, оперуванням просторовими образами. Поступовий розвиток плинного інтелекту продовжується до закінчення юності, а потім знижується в дорослому та похилому віці, тому що цей тип інтелекту відображує в основному фізіологічні можливості нервової системи. Кристалізований інтелект – це форма інтелекту, яка приходить з досвідом і освітою, спирається на знання і вміння, які накопичені протягом тривалого часу. Це здатність встановлювати відношення, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язування задач. Ця форма інтелекту набувається шляхом інтенсивних контактів з культурним середовищем. Кристалізований інтелект часто підвищує свої показники протягом всього життя людини, поки вона зберігає здатність одержувати і опрацьовувати інформацію. Тести вербальні, словникові, розуміння соціальних вимог тощо вимірюють, в основному, саме інтелект кристалізований. За цими показниками люди в 50 років часто демонструють вищі результати, ніж в юності. Кристалізований інтелект є підґрунтям розвитку мудрості, тобто експертної системи знань, орієнтованої на практичний бік життя.

Стандартні психометричні тести вимірюють інтелект плинний, тому що орієнтуються на швидкість опрацювання інформації і сутнісно пов'язані з можливостями нервової системи. Оскільки останні з віком змінюються (після 30 років починають зменшуватися), плинний інтелект має високі вікові можливості саме в аналізованому нами віці – ранній юності. Кристалізований інтелект накопичує знання, навички, різноманітні культурні впливи, тому за механізмом функціонування не співпадає з плинним.

Компоненти інтелекту можна вивчити і розвинути. «Р. Стернберг аналізує в цьому зв'язку метакомпоненти, компоненти засвоєння знань і компоненти виконання, які відповідають аналітичному, творчому і практичному інтелектам. А. Анастасі та С. Урбіна розглядають інтелект як композицію кількох функцій, поєднання здібностей, необхідних для виживання й успіху в певній культурі. Д. Халперн говорить про навички, евристики, методи, стратегії, тактики як компоненти інтелектуального мислення, яких можна навчити» [45, с. 7-8].

Крім конкретного (практичного) та академічного інтелекту, виділяють також соціальний інтелект як вид інтелекту, який забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Інакше кажучи, це специфічна форма організації її ментального досвіду в сфері соціальної взаємодії. Соціальний інтелект виявляється в спілкуванні, спільній діяльності, груповій взаємодії, менеджменті тощо. Деякі автори виділяють в соціальному інтелекті емоційний – групу розумових здатностей, які допомагають сприйняти і зрозуміти власні почуття і почуття інших людей, а також регулювати власні почуття [2; 6; 8; 18; 21; 42; 58]. Однак сьогодні мало хто говорить окремо про інтелект практичний і академічний, соціальний, емоційний, оскільки численні дослідження вітчизняних та зарубіжних фахівців показали, що інтелект – це багатоаспектний конструкт [51; 64; 68-80].

Нами проаналізовані також дослідження інтелекту людини в його культурній та етнічній різноманітності, в яких висновуємо про те, що уявлення про інтелект, властиві різним культурам, відрізняються від базової концепції інтелекту західної культури «швидкість – аналітичність – абстрактність». Експліцитні кроскультурні теорії інтелекту зводяться до двох крайніх поглядів. «Перша позиція – культурний релятивізм – вважає, що кожна культура має власне уявлення про інтелект, яке можна зрозуміти тільки в рамках цієї культури, отже, жодні кроскультурні порівняння

виключаються (В. Чарльсворт, Р. Стернберг). Друга крайня позиція відповідає концепції універсальності, тобто вважає, що інтелектуальні здібності ідентичні в усіх культурах, тому немає потреби в їх кроскультурних порівняннях (Г. Айзенк)» [50, с. 23].

Інша сфера досліджень охоплює імпліцитні теорії, моделі щоденної поведінки або побутові уявлення про інтелект. Все це неформальні підходи, яких додержуються люди в своїх оцінках інтелекту. Такі кроскультурні дослідження дають підстави твердити, що теорії інтелекту не є адекватними без урахування культурного оточення. Вони проводилися на африканських, азійських і західних популяціях. «Дослідження виявили певну спорідненість в уявленнях про інтелект африканських та азійських популяцій та їх принципову відмінність від західних уявлень. Це пов'язано з принциповою перевагою соціального компонента в оцінках розумної людини в афро-азійських концепціях і акцентом на індивідуальних когнітивних здібностях і досягненнях в західній та австралійській культурах (Г. Азума, Дж. Беррі, С. Ірвін, С. Хіт та інші дослідники)» [48, с. 99].

У роботах М.Л. Смульсон [див. дет. 42-53] серед альтернативних психометричній парадигмі підходів окремо виділено діяльнісний підхід до інтелекту та психодіагностики інтелектуального розвитку, який розробляється в школі П.Я. Гальперіна та Н.Ф. Талізінної. Проведені в межах цього підходу дослідження дають можливість констатувати, що для діагностики стадіального розвитку зрізові методи неадекватні, і тому необхідно використати генетичні (формувальні) методики. При цьому критеріями (показниками) визначення стадії інтелектуального розвитку є: а) вищий план, у якому досліджуваний може зрозуміти пояснення нової дії; б) вищий план, в якому досліджуваний може вперше виконати нову дію. Ці критерії еквівалентні, отже, при діагностиці стадіального розвитку досить використовувати тільки один із них. Вважається також, що описаний підхід

може бути успішно використаний для оцінки реальних можливостей традиційних інтелектуальних тестів.

«Серед інших альтернативних психометричному підходів переважають інтегративні концепції, яких дотримуються Ж. Піаже та його послідовники, Л.М. Веккер та його учні, зокрема Р.М. Грановська, М.О. Холодная. Інтегративним є також підхід до розгляду процесу становлення інтелекту з точки зору розуміння освіти як інкультурації (Дж. Барон, Д. Перкінс, Е. Джей, С. Тішман, Г. Саломон)» [67].

Концепція інтелектуального забезпечення ґрунтується на прагматичній концепції ефективного мислення Дж. Барона, який називає так мислення, що досягає своєї мети в дії [21; 33; 38; 53; 65]. Субстанцію мислення створюють узагальнені процеси прийняття рішень, розв'язування задач, розуміння і водночас відтворення у пам'яті, кодування інформації, класифікація проблем, метакогніції, такі, як самоспостереження і самооцінка). Для ефективної дії цих процесів необхідно забезпечити їх відповідними вміннями і стратегіями. «Під стратегіями розуміють процесуальні прескриптори, які визначають кроки, інакше кажучи, організують процес з підпроцесів. Уміння, у свою чергу, це фіксовані субпроцеси, які характеризуються точністю і швидкістю. Інтелектуальна діяльність значною мірою залежить від репертуару й якості інтелектуальних стратегій та умінь, тому можна вважати, що інтелект розвивається і активізується з розширенням цього репертуару» [50, с. 34].

Коли ж йдеться про професійний інтелект (про роботу експертів, скажімо, шахістів, медичних діагностів, фізиків тощо), то узагальнені процеси не замінюють відповідну знаннєву базу, тому вказується на важливість специфічно-контекстуальних знань і процесів, на відміну від узагальнених процесів, які деталізуються через підпроцеси.

В інтелекті одночасно співіснують і смислові структури, і стратегії, і диспозиції, а також абстрактні схеми, епістемічні форми та ігри, мова

мислення тощо. Сучасні дослідження інтелекту наполягають на надзвичайно складній структурі розумового забезпечення, однак істотним моментом є інтеграція (коаліціювання, злиття) складників в єдиний інтелект.

Ця інтеграція, прогресивне збагачення інтелекту за рахунок взаємодії різних складників відбувається в діяльності, зокрема, в інтелектуальній діяльності на ґрунті різноманітних смислових контекстів. При цьому розвиваються і збагачуються концептуальні категорії (метакогнітивні інтелектуальні структури, метакогнітивний моніторинг, рефлексія, мови мислення), абстрактні схеми (епістемічні форми), відбувається асиміляція системи цінностей і переконань і відповідне становлення інтелектуальних диспозицій.

Для забезпечення засвоєння цього «інтелектуального різномаїття» фахівці пропонують звернутися до найбільш поширеного контексту навчання й учіння: культури, яка оточує учня чи студента [3; 13; 24; 32; 44; 57; 66]. При цьому широкий та комплексний процес засвоєння культурних знань названий інкультурацією. Найоптимальніші умови для інтеграції різних видів інтелектуального забезпечення створює інкультуральний квартет, тобто такі чотири складники, як використання культурних артефактів, культурний зміст навчання, культурна активність і культурна взаємодія.

Становлення інтелекту людини на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з динамічними перетвореннями і змінами на початку нового століття, необхідністю встигати за цими перетвореннями й адекватно реагувати на них, зберігаючи і накопичуючи інтелектуально-творчий потенціал. Проблема інтелектуального розвитку студентської молоді, накопичення сукупного інтелекту в наш час є проблемою зберігання еліти нації, суспільства, більше того, проблемою виживання людства. Не можна не зазначити, що ця проблема – нагальна для нашої країни і всього пострадянського простору, де сьогодні гостро актуальною є необхідність

перетворення застарілих, ригідних ментальних моделей світу. Суспільна актуальність проблеми дослідження інтелектуального розвитку саме в ранній юності, тобто в період старшого шкільного віку і початку післяшкільного життя, суттєво зросла у зв'язку з перебудовою системи освіти в Україні, яка потребує відповідного психолого-педагогічного забезпечення.

Коротко оглянемо історію становлення цієї наукової проблеми. Дуже довго існувало дві думки відносно інтелекту. Згідно першої думки, інтелект – риса суто спадкова: або людина народжується розумною, або ні. Відповідно до другої точки зору, інтелект пов'язаний зі швидкістю сприйняття або реагування на зовнішні стимули. У 1816 році німецький астроном Г. Бессель запевняв, що він може визначити рівень інтелекту в своїх співробітників за швидкістю їхньої реакції на світловий спалах. У 1884 році англійський вчений А. Гальтон пропонував серію тестів відвідувачам Лондонської всесвітньої виставки. Він був переконаний, що представники певних сімей біологічно та інтелектуально вище інших людей, а також, що жінки в цьому відношенні поступаються мужчинам. На виставці вчений пропонував десяти тисячам людей пройти різні вимірювання (зріст, окружність голови та ін.) і випробовування (тести на зорове розпізнавання і м'язову силу). За цими даними відомі діячі науки не відрізнялися від простих смертних. Крім того він констатував, що у жінок багато показників виявилися кращими, ніж у чоловіків [див. дет. 41].

У 1885 році Дж. Кеттелл розробив психологічні тести, які називав «ментальними». В цих тестах визначалась швидкість рефлексів, час реакції, час сприйняття певних подразників, больовий поріг при натисканні на шкіру, кількість літер, які запам'ятались після прослуховування буквених рядів та ін. За допомогою цих тестів дослідник визначив параметри реакцій на подразники різної сили. Виявилось, наприклад, що середній час сприйняття звуку складає близько 0,1 секунди, а середній час реакції на цей звук –

приблизно 0,2 секунди. Особливо важливим результатом є той факт, що якщо в більшості людей ці показники лише ненабагато відхиляються від середнього рівня, то в деякої частини піддослідних час реакції був значно більший або менший за типові величини. Представивши ці дані графічно, вчений одержав криву, подібну до кривих розподілу деяких фізичних або хімічних показників. Уявлення, які сформувалися в результаті цих двох різних досліджень, лягли в основу способів об'єктивної оцінки інтелекту. При цьому була створена певна концепція людського розуму, яка утримувалася протягом багатьох років [Там само].

У тестах, які були розроблені пізніше, показником ефективності був час, який витрачався піддослідним для вирішення запропонованих завдань. Головним вимірювальним приладом психологів став хронометр: чим швидше виконував завдання піддослідний, тим більше він набирал балів. Дзвіноподібний розподіл часу реакції, одержаний Дж. Кеттелом, був використаний для оцінки інтелекту з допомогою різних тестів і для в'яснення питання про те, як розподіляється рівень інтелекту серед населення. При цьому з однієї сторони від середнього рівня опинилися «відсталі», а з іншої – «надобдаровані». І, врешті, періодично впливало уявлення про те, що інтелект повинен бути успадкованою властивістю і складати в основному перевагу білої раси. Це уявлення і досі дискутується на сторінках наукових журналів. Між іншим вчені, які розробили перші тести на інтелект, розглядали цю властивість більш ширше. На їхню думку, людина, яка володіє інтелектом, – це та, яка «правильно думає, розуміє і розмірковує» і хто завдяки своєму «здоровому глузду» та «ініціативності» може «приспосовуватися до обставин життя». Цю точку зору поділяв і Г. Векслер, який створив в 1939 році першу шкалу інтелекту для дорослих. Він вважав, що «інтелект – це глобальна здібність розумно діяти, раціонально думати і

виходити зі складних життєвих обставин» тобто «успішно мірятись силами з навколишнім світом» [цит. за 46, с. 31].

Сьогодні більшість психологів погоджуються саме з цим визначенням інтелекту, який розглядається як здатність індивіда адаптуватися до навколишнього середовища (синонім – доквілля). Проте ті ж вчені, котрі сформулювали таку концепцію, в запропонованих тестах взяли за головний показник інтелекту швидкість виконання визначених завдань. Схожий показник, так само як і побудова кривих розподілу за інтелектом, погано узгоджується з широким поняттям адаптації. Цей парадокс можна пояснити тільки уже згаданими історичними традиціями і визначеною системою шкільного виховання.

Що стосується самих тестів на визначення інтелектуальних здібностей, то вони почасти залежать від того як кожен дослідник уявляє собі цю властивість особистості. І хоча на даний час психологи дійшли згоди стосовно загального визначення інтелекту, проте, його компоненти і способи їх оцінки все ще викликають суперечки.

Інтелект – це мислительні здібності людини. Існує два типи інтелекту текучий інтелект та кристалізований інтелект, які мають різний характер динаміки свого розвитку.

Під терміном «інтелект» розуміють «відносно стійку, динамічну структуру розумових здібностей індивіда» або «відносно стійку, динамічну структуру пізнавальних властивостей особистості, яка формується і проявляється в діяльності, зумовлена культурно-історичними умовами і здебільшого забезпечує адекватну взаємодію особистості з навколишнім оточенням, спрямовану на перетворення останнього». Термін «мислення» традиційно визначається як процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [див. 17; 44; 55; 63 та ін.].

Підструктурами загального інтелекту є невербальний і вербальний інтелект. Вербальний інтелект показує особливості вербально-логічної форми загального інтелекту з переважною опорою на знання, які, у свою чергу, залежать від освіти, життєвого досвіду, культури, соціального довкілля кожного окремого індивіда. Невербальний інтелект залежить не стільки від знань, скільки від умінь індивіда і його психофізіологічних особливостей, що знаходять свій відбиток в сенсомоторних показниках. Загальна оцінка інтелекту здійснюється після підсумовування окремих показників успішності виконання кожного із завдань, причому отримана сума співвідноситься з віком випробуваного. Слід зазначити, що якщо в завданнях із визначення вербального інтелекту оцінюються здатність до логічного узагальнення, вміння робити висновки, самостійність і соціальна зрілість мислення, то в завданнях з визначення невербального інтелекту оцінюється розвиток інших психічних процесів і властивостей – уваги, сприйняття, зорово-моторної координації, швидкості формування навичок.

Інтелект – це стійка динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка формується і проявляється у діяльності, зумовлена культурно-історичними умовами і здебільшого забезпечує адекватну взаємодію особистості з навколишнім середовищем.

Категорією «розум» здебільшого позначається узагальнена характеристика інтелектуальних можливостей людини. У психологічному аспекті «розум» – це індивідуально-психологічна характеристика мисленнєвих та творчих здібностей індивіда. Отже, наявний рівень розумового розвитку студента являє собою реальний стан його пізнавальних і творчих можливостей, який і спричиняє здебільшого ефективність навчання – особливий різновид пізнавальної діяльності.

Мислення – процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

«Інтелектуальний розвиток як особливе діалектичної системи розвитку індивідуальності являє собою складний феномен, який відображає істотні моменти діалектичної єдності розумових і мислительних процесів, є своєрідною мірою і способом поєднання узагальнених й одиничних структур розумової життєдіяльності особистості. Прояви інтелекту різноманітні та нестабільні. І все ж загальною, домінантною ознакою, за допомогою якої можна відрізнити інтелект від інших особливостей поведінки особистості, є активація у будь-якому акті мислення, пам'яті, уяви всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу» [28, с. 236-237].

Поняття інтелекту визначається досить різноманітно, але в загальному сенсі мають на увазі індивідуальні особливості, що належать до сфери пізнавальної, насамперед до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо. Під цим розуміють певний рівень розвитку розумової діяльності особистості, що забезпечує можливість здобувати все нові знання й ефективно використовувати їх у ході життєдіяльності.

У ряді психологічних концепцій інтелект ототожнюється із системою розумових операцій, стилем та стратегією вирішення проблем, ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, когнітивним стилем [1; 6; 11; 13; 22; 26; 39; 55; 56; 64]. Основні критерії, за якими оцінюється розвиток інтелекту, – глибина, узагальненість і швидкість опанування знань, способами кодування, перекодування, інтеграції та генералізації почуттєвого досвіду на рівні уявлень і понять.

1.2. Види інтелекту та їх характеристика

У останні роки достатньо широкої популярності набула теорія, в якій при розгляді проблем інтелектуального розвитку людини виділяють два

різних типи інтелекту. При чому вважається, що ці два типи інтелекту можна відносно легко виміряти звичайними інтелектуальними тестами.

Перший поєднує в собі досить широку сферу інтелектуального функціонування, називають *текучим* інтелектом. Це ті здібності, з допомогою яких людина вчиться чомусь новому. До них належать швидкість і результативність запам'ятовування, індуктивні судження, оперування просторовими образами і сприймання нових зв'язків і відношень. Більшість авторів, які розглядають проблему інтелекту в рамках даної теорії, вважають, що поступовий розвиток текучого інтелекту продовжується до закінчення юнацького періоду життя людини, а потім відбувається поступове його зниження. Цей тип інтелекту, на думку вчених [50; 64; 77], відображає біологічні можливості нервової системи – її працездатність та інтегративність.

Другим типом інтелекту є *кристалізований* інтелект, який приходить до людини з досвідом та освітою. Набуття даної форми інтелекту пов'язане з освідомленістю людини і тими знаннями, які вона набула упродовж довгого часу життя. Це здатність людини встановлювати відносини, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні нею стратегії для вирішення задач. На відміну від попереднього типу інтелекту, «кристалізований інтелект часто підвищується протягом життя, поки люди зберігають здатність одержувати і зберігати інформацію. Коли проводяться тести когнітивних навиків, які передбачають використання даного типу інтелекту, піддослідні часто показують в свої 50 років результати більш високі ніж ті, які були в 20-ть» [35].

Ці два типи інтелекту мають різний характер динаміки свого розвитку. Максимального розвитку текучий інтелект досягає в юності, а в період середньої дорослості його показники знижуються. Для кристалізованого інтелекту характерна друга особливість. Його максимальний розвиток

робиться можливим тільки при досягненні періоду середньої дорослості. Дана закономірність динаміки розвитку текучого і кристалізованого інтелекту була підтверджена великою кількістю різних досліджень. Разом з тим розвиток і збереження інтелектуальних можливостей, йде в різних людей по різному.

Так, «С. Пако вважає, що в загальному оптимум інтелектуальних функцій людини досягається в юності – ранній молодості, а інтенсивність їх інволюції залежить від двох чинників. Внутрішнім чинником є обдарованість. В більш обдарованих людей інтелектуальний прогрес тривалий і інволюція настає пізніше, ніж у менш обдарованих. Зовнішнім, який залежить від соціально-економічних і культурних умов, є освіта, яка на думку С. Пако, протистоїть старінню, гальмує інволюційний процес. Тому, особливості інтелектуального розвитку і показники інтелектуальних можливостей людини залежать від її особистісних особливостей, життєвих установок, планів і життєвих цінностей» [67].

На думку психологів [3; 8; 14; 21; 31; 33; 67], розв'язок одних задач потребує конкретного, а інших – абстрактного інтелекту. Конкретний, або практичний інтелект допомагає нам вирішувати повсякденні проблеми і орієнтуватися в наших взаємовідносинах з різними предметами. «У зв'язку з цим А. Енсен відносить до першого рівня інтелекту і так звані асоціативні здібності, які дозволяють використовувати певні навички чи знання і взагалі інформацію, що зберігається в пам'яті. Що стосується абстрактного інтелекту, то за його допомогою ми оперуємо словами і поняттями і вчений відносить його до другого рівня інтелекту – рівня когнітивних здібностей. На його думку, співвідношення між цими двома рівнями у кожної людини визначається спадковими чинниками» [51, с. 463].

«Найбільш розробленою і впливовою із когнітивних теорій розвитку вважається генетична епістемологія Ж. Піаже. В ній поєднані уявлення про

внутрішню природу інтелекту і його зовнішні прояви. Згідно автору, процес розвитку інтелекту складається із трьох великих періодів, в межах яких відбувається зародження і становлення трьох основних структур (видів інтелекту)» [Там само].

У 1904 році Ч. Спірмен зробив висновок, що він може, виходячи з поведінки індивіда, виділити деякий «генеральний» чинник інтелекту, який він назвав «фактором G». Але при розв'язуванні арифметичної задачі, ремонті двигуна чи вивченні іноземної мови мозок працює по-різному. Деякі люди більш здатні до одних видів діяльності ніж до інших, хоч загальний рівень інтелекту в них може бути подібним. Тому вчений увів ще «фактор S», який є показником специфічних здібностей. З точки зору Ч. Спірмена, кожна людина характеризується визначеним рівнем загального інтелекту, від якого залежить, як ця людина адаптується до навколишнього середовища (довкілля). Крім цього, у всіх людей є по-різному розвинуті специфічні здібності, які проявляються при розв'язуванні конкретних задач такої адаптації [див. 14].

Психологи розуміли, що уявлення про єдиний інтелект не зовсім відповідає дійсності і не відображає всієї різноманітності завдань, котрі виникають при адаптації до оточуючого світу. Кожна людина в повсякденному житті діє по-своєму, і її інтелект при цьому проявляється в її перцептивних, мнемічних, мовних, лічильних та інших здібностях.

«Г. Терстоун за допомогою статистичних методів дослідив ці різні сторони загального інтелекту, які він назвав первинними розумовими потенціями. Він виділив сім таких потенцій: 1) лічильну здібність, тобто здібність оперувати числами і виконувати арифметичні дії; 2) вербальну (словесну) гнучкість, тобто легкість з якою людина може спілкуватися; 3) вербальне сприйняття, тобто здатність розуміти усну і писемну мову; 4) просторову орієнтацію, або здатність уявляти собі різні предмети і форми в

просторі; 5) пам'ять; 6) здатність до роздумів; 7) швидкість сприйняття подібностей і відмінностей між предметами або зображеннями, а також їх деталей» [41, с. 188].

На думку дослідника, достатньо тільки розробити тести на кожен з цих здібностей, і можна буде вималювати профіль інтелектуального потенціалу індивіда. Проте, виявилось, що всі ці здібності залежні між собою, і що необхідна ще більша деталізація факторів інтелекту.

Деякі психологи виділили до 120 факторів інтелекту, виходячи з того, для яких розумових операцій вони потрібні, до яких результатів приводять ці операції і який їх зміст (як ми знаємо він може бути образним, символічним, семантичним або поведінковим).

На відміну від вищезгаданих психологів, «Г. Томсон не зупинився на аналізі здібностей чи факторів, завдяки яким можуть вирішуватися різні задачі. Він зайнявся вивченням цих задач і всієї сукупності факторів, котрі потрібні для їх вирішення. Він відзначав, що для виконання будь-якого завдання потрібна одночасна участь багатьох різних, і як правило, специфічних чинників. Крім того, становлення кожного із них індивідуальне. Воно залежить від накопиченого багажу знань і від особливостей мислення та дій, які можуть бути вродженими або набутими. Тому, як вважає вчений, дуже важко або навіть неможливо виміряти і порівняти між собою настільки різні та індивідуальні здібності» [41, с. 189].

Розвиток інтелекту залежить від тих самих чинників, що й розвиток інших функцій організму, тобто від генетичних та інших вроджених, з одного боку, і від довкілля – з другого.

Генетичні чинники є тим потенціалом, який дитина одержує з спадковою інформацією від своїх батьків. Саме цей потенціал слугує основою для тих можливостей, які будуть використовуватися організмом в міру його росту і дозрівання для ефективної взаємодії з оточуючим

середовищем. Про ці генетичні чинники майже нічого не відомо. В сотнях тисяч генів, розташованих в хромосомах, криється ще багато загадок. До цих пір були виявлені лише деякі з цих генів, які відповідають за ряд фізичних ознак організму, або зумовлюють сильні дефекти його розвитку. В більшості випадків про наявність або відсутність того чи іншого генетичного фактору можна судити тільки після народження дитини. Крім того, ми ще не знаємо про те, чи зумовлюється певна здібність окремими генами чи їх поєднаннями, і нам не відомо, як відбувається формування цих здібностей на рівні фізіології нервової системи.

«Єдине, що ми знаємо точно, – це те, що у визначеній степені від цих факторів залежить напрямок інтелектуального розвитку індивіда. Проте, якщо ми можемо з впевненістю стверджувати, що людині по спадковості передаються якісь інтелектуальні механізми, то це ще не означає, що індивід успадкує визначений рівень інтелекту, який залежить від його рівнів у батьків» [61, с. 124-125].

Інші вроджені чинники – це чинники, які діють під час розвитку організму від моменту запліднення до народження. До них можуть відноситися хромосомні аномалії, які виникають ще до запліднення, неповноцінне харчування або певні захворювання матері під час вагітності, а також вживання нею лікарських або інших речовин, шкідливих для плоду.

Під час пренатального розвитку дитина живе практично «одним життям» з матір'ю. Тому сильні порушення фізичної або психічної рівноваги у матері в цей час можуть вплинути на реалізацію генетичного потенціалу дитини і ускладнити наступну взаємодію її з навколишнім середовищем. Деякі хромосомні аномалії передаються по спадковості, проте дуже багато з них пов'язані з певними порушеннями в процесі утворення сперматозоїда чи яйцеклітини. Це стосується хвороби Дауна, а також деяких аномалій, пов'язаних з набором статевих хромосом. «Для хвороби Дауна характерний

типовий зовнішній вигляд хворого, проте вся складність цього захворювання обумовлена тими наслідками, які воно має для розумового розвитку дитини. Тільки в 3–4 % випадків хвороба Дауна передається спадково. В інших випадках, головним чинником цього захворювання є немолодий вік батьків. В середньому воно зустрічається у одного із 700 дітей; якщо мама не старша 25 років, то ймовірність цього захворювання складає $1/2000$, а якщо їй більше 45 років – $1/40$. Відомо також, що в одному випадку із 4 хвороба Дауна пов'язана з аномалією сперматогенезу у немолодого батька. У дітей з цим захворюванням переважно спостерігається дебільність в легкій степені, яка частково компенсується тим, що вони люблять спілкуватися, і це допомагає їм адаптуватися» [55, с. 63].

Що стосується аномалій, пов'язаних з патологією статевих хромосом, то вони зумовлені тим, що в ядрі заплідненої яйцеклітини або відсутня одна хромосома X чи Y, або є зайва статеві хромосома того чи іншого типу. Подібні аномалії не тільки приводять до змін статевих ознак, а й найчастіше супроводжуються затримкою розумового розвитку, яка нерідко може бути причиною розумового відставання.

З яким би потенціалом не народилася людина, очевидно, що необхідні їй для виживання форми інтелектуальної поведінки можуть розвиватися і вдосконалюватися лише при контакті з тим довкіллям, з яким вона буде взаємодіяти все життя. Дійсно, якщо з самого початку життя інтелектуальні функції, визначаються тільки спадковими чинниками, то дуже швидко ситуація стає іншою. Вже починаючи з року чи двох, дитина набуває здібність більш чи менш ефективно взаємодіяти зі своїм фізичним і соціальним оточенням. При цьому все більш і більш складні обставини і ситуації, в які вона попадає, можуть виявитися вирішальними для її подальшого життя.

Серйозна недостатність харчування дитини, особливо сильно проявляється в перші шість місяців. Проте, якщо в подальшому дитина почне харчуватися нормально і жити в стабільних умовах з достатньою психічною стимуляцією, то вже до 4–5 років може наздогнати в своєму розвитку ровесників, які нормально харчувалися з моменту народження. Проте, зрозуміло, що така компенсація неможлива для дітей Бангладешу, Індії, Ефіопії; у них порушення, які виникли ще у зв'язку з несприятливими умовами протікання вагітності, будуть тільки посилюватися і більш чітко проявлятися в результаті щоденного недоїдання.

Психічна стимуляція вже з перших місяців життя може мати вирішальне значення для інтелектуального розвитку дитини – можливо навіть, ще більше, ніж правильне харчування чи фізичний догляд. Наприклад, було практично доведено, що у дітей які виховувались в закладах, де спілкування було недостатнім (на 10 дітей була тільки одна вихователька), вже з другого року життя спостерігається значне відставання в руховій і мовній сфері. Навпаки, якщо діти росли з батьками, які постійно стимулювали їхню психіку, даючи їм можливість спілкуватися з різними людьми, маніпулювати з новими предметами і освоювати нові навички, то вони розвивались гармонійно.

«У 1967 році Дж. Хебер і його співробітники відібрали для вивчення 40 новонароджених негрят із кепських районів Мілвоккі (США). У їх матерів були явні інтелектуальні дефекти, а батьків в більшості випадків, в сім'ї не було. Половина цих дітей була залишена зі своїми матерями без будь-якого втручання експериментаторів, а 20-ти інших дітей виховувались за спеціальною програмою, в ході якої їхні сім'ї одержували рекомендації по догляду за дітьми а також постійну професійну допомогу. У віці 2,5 роки ці діти були взяті в заклади, де вони до поступлення в школу (в 6 років) одержували спеціальну освіту із розрахунку 35 годин на тиждень. Коли через

три роки дослідник провів тести з усіма дітьми, то виявилось, що ті з них, котрі виховувались за спеціальною програмою, одержали бали більш високі або такі самі як діти їхнього віку (незалежно від кольору шкіри). Що стосується інших дітей, то їхній інтелектуальний рівень був значно нижчий від середнього: різниця в IQ (коефіцієнті інтелектуальності) між піддослідною і контрольною групами складала 20–30 балів» [22, с. 203].

Проте, ще більш вражаючі результати одержав Б. Скілз з співробітниками за допомогою менш складних методів. «В 30-і роки він займався малолітніми дітьми в одному із сирітських пансіонатів штату Айова (США). Цих немовлят вважали розумово відсталими, і вони цілодобово залишалися одні в своїх ліжечках. При цьому вони були відділені один від одного високими занавісками, і оскільки вихователів в пансіонаті не вистачало, то вся психічна стимуляція зводилась до малочисельних контактів з нянями під час догляду та годування. Експериментатор вирішив спробувати помістити 13 таких дітей в інші умови, а саме в заклади для розумово відсталих жінок. При цьому він вважав, що дітей хоч будуть колисати та пестити. Дуже скоро жінки прийняли цих немовлят як своїх. З цього моменту розвиток дітей з кожним днем почав змінюватися. У них сформувалася мова, і скоро їхній інтелект досяг норми. Одна із співробітниць підтримувала зв'язок з ними близько 40 років, і вона повідомляє, що всі вони стали повноправними членами суспільства. Багато з них мали сім'ю і дітей, а четверо одержали вищу освіту. Що стосується інших 12-и дітей, які залишились в тих самих умовах в пансіонаті, вони так і не досягли нормального інтелектуального рівня, і кілька років тому третина з них ще жила в спеціальних закладах» [22, с. 209].

Отже, існує, очевидно, тісний зв'язок між інтелектуальним розвитком та можливостями спілкуватися з дорослими протягом досить довгого часу.

Зрозуміло, що це можна здійснити тільки в невеликих сім'ях, які найбільш поширені в середніх і привілейованих шарах суспільства.

Дослідження, проведені у Франції, теж показали, що IQ у дітей, які народилися в бідних родинах, але вихованих у родинах із привілейованого прошарку, приблизно на 20 балів вище, ніж у їхніх братів і сестер, вихованих батьками. Здається безсумнівним, що між соціальним середовищем, в якому виростає дитина і її шкільною успішністю існує тісний зв'язок [22].

До початку нашого століття в більшості західних країн на дитину дивилися як на «дорослого в мініатюрі», який більш чи менш швидко (в залежності від соціального походження) прилучається до світу дорослих. Якщо дитина належала до забезпеченого шару, то її вихованням займалися гувернер або вчителі, які навчали її законам життя суспільства і тому, як правильно себе в цьому суспільстві вести. Навпаки, діти «з народу» із семи чи восьми років поступово прилучались до праці – чи в полі, чи у лісі, чи в майстерні, або на заводі. У цьому трудовому світі інтелектуальний розвиток був тісно пов'язаний із засвоєнням професійних навичок і значною мірою залежав від трудового колективу і від взаємовідносин між колективом і начальством.

Найважливішим чинником розвитку інтелекту був рід занять дитини: в одних випадках потрібно було постійно думати про підвищення майстерності, а в інших, навпаки, була потрібна монотонна робота, яка отупляє. Так непомітно дитина вступала в доросле життя, і треба сказати, що цим шляхом поки ще йдуть три чверті всього населення Землі. Мислення та інтелектуальні прояви формувалися у визначених рамках, характерних для того середовища, у якому належало жити майбутній дорослій людині. У представників привілейованих шарів інтелект розвивався в більш абстрактному напрямку відповідно до їхнього рівня культури. У народних масах інтелект повинен був мати практичний характер і відбивати професійні

навички. Що стосується жінок, то через традиційний підхід до їхньої ролі у суспільстві відмінності були виражені в меншій степені. Від них вимагався достатньо практичний розум для ведення господарства. На це могли нашаровуватися, в залежності від соціального походження жінки, деякі елементи культури.

При демократизації початкової, а потім середньої освіти було поставлене завдання дати кожній людині можливість максимально розвинути свої здібності з тим, щоб вона могла цілком реалізувати наявні в неї можливості. У той же час школа взяла за основу стару модель навчання, і в ній збереглися цінності і уявлення про культуру й інтелект, властиві (як раніше, так і досі) привілейованим прошаркам. Це було зроблено з надією на те, що уявлення, характерні для нижчих класів, зможуть змінитися на користь елітної культури. При цьому не була врахована соціальна дійсність, що не може мінятися настільки швидко – проходять сотні років, а вона усе ще залишається колишньою.

У нижчих прошарках і неблагополучних етнічних меншинах життєва реальність і далі розглядається як щоденна боротьба за виживання, а не як можливість естетичного й інтелектуального розвитку. Тому такі групи населення усе ще не сприймають культуру, яка не пов'язана з їх повсякденними потребами.

Тести для оцінки інтелекту з'явилися ще на початку нинішнього століття, коли французький уряд доручив скласти шкалу інтелектуальних здібностей для школярів. У 1881 році було введено загальне обов'язкове навчання. Це швидко привело до того, що в переповнених класах опинилися разом і «обдаровані», і явно «відсталі» діти, об'єднані лише по віковій ознаці. Завдання Ж. Біне полягало в тому, щоб більш правильно розподілити школярів за ступенями навчання в залежності від їх інтелекту [2; 6; 8; 29; 51; 61; 67].

Вимога, що школа пред'являла до учня – це швидке виконання завдань, що вимагає мобілізації пам'яті, формування понять і рішення проблем, що мають часом лише віддалене відношення до повсякденного досвіду дитини. Головною проблемою викладачів при цьому стала повільна робота деяких дітей, через яку відставав весь клас. У зв'язку з цим знадобилися критерії для того, щоб «повільних» дітей направляти в більш молодші класи, а «середні» і «швидкі» учні могли просуватися з достатньою по прийнятих педагогічних критеріях швидкістю.

Саме виходячи з такої концепції навчання і відповідного їй типу інтелекту, Ж. Біне створив свою шкалу, що була опублікована ним у 1905 році. Спочатку він зібрав дуже велику інформацію про ті знання і навички, що давалися школою. З'ясувалося, що від учнів потрібно, наприклад, знати назви частин тіла, повторювати якісь фрази чи цифри, порівнювати між собою два відрізки прямих чи дві крапки, змальовувати квадрат чи ромб, здійснювати зворотній рахунок, описувати якісь картинки і т. ін. Дослідник запропонував завдання по всіх цих пунктах дітям з вибірки, що включала представників різного віку, і для кожної вікової групи відібрав ті завдання, з якими впоралися 50–80 % дітей цієї групи. Після кількох додаткових перевірок він відібрав 10 наборів по 6 завдань в кожному, при цьому кожен набір відповідав певній віковій групі від 3-х до 12-и років.

При використанні таких тестів, дитині визначеного хронологічного віку (ХВ) (тобто віку від дня народження) пропонують набори завдань для дітей 3, 4 і далі років, до тих пір поки не виявлялося, що вона вже не в змозі за обмежений час (як в школі) виконати три завдання відразу.

«Оскільки для кожної вікової групи (яка відповідає діапазону в 12 місяців) було розроблено по 6 завдань, потрібно було зарахувати два місяці за кожне виконане завдання і скласти всі ці цифри, щоб одержати кількість місяців, які відповідають розумовому віку (РВ) дитини. Так, якщо

хронологічний вік дитини 7 років (84 місяці) і вона розв'язала всі завдання для дітей 3, 4 і 5 років, чотири завдання для дітей 6 років, і два завдання для дітей 7 років, то в цілому її розумовий вік складе $24 \text{ місяці} + 12 + 12 + 8 + 4 \text{ місяці} = 72 \text{ місяці} = 6 \text{ років}$. Звідси випливає висновок, що за рівнем інтелекту така дитина відстає від своїх ровесників на рік» [68].

Проте, незабаром стало відомо, що різниця, наприклад, в 30 місяців (2,5 роки) між розумовим і хронологічним віком для дитини 5-ти років і 12,5 років – не одне і теж. В першому випадку ця різниця складає половину хронологічного віку, а в другому – тільки 1/5. У зв'язку з цим німецький психолог К. Штерн [68] в 1912 році запропонував математичне рівняння, яке дозволяє незалежно від хронологічного віку дитини «порівняти» її з «нормальними» дітьми цього ж віку. В результаті дуже простих розрахунків він одержав певний показник, який відображає зв'язок між розумовим і хронологічним віком; він назвав цей показник коефіцієнтом інтелектуальності (IQ). Концепція такого коефіцієнту основана на уявленні про те, що нормальна дитина – це така дитина, у якої розумовий вік відповідає хронологічному. Проте, у цього метода залишається один недолік. Починаючи з певного хронологічного віку ставало вже незрозуміло, чому відповідає розумовий вік. Наприклад, що можна сказати, якщо у 40-літнього чоловіка розумовий вік складає 37,5 років? Виявилось, що після 20–25 років IQ, розрахований по розумовому віку, вже втрачає свій зміст.

Для того, щоб усунути цей недолік, в 40-х роках були розроблені таблиці IQ на основі результатів, одержаних при тестуванні представників кожної вікової групи. Це дало можливість безпосередньо «класифікувати» піддослідного за його показниками, порівнюючи їх з показниками такої референтної групи.

Тест Ж. Біне був адаптований до умов США Терменом і був названий в Америці тестом Стенфорд-Біне. В ті часи Америка готувалась до вступу в

першу світову війну 1914–18 років, і тому виникла необхідність в тестах для відбору солдат. У зв'язку з цим військова влада звернулася із проханням розробити такий тест. Так з'явилися перші тести для дорослих, призначені для масового обстеження: «армійський тест альфа» для грамотних і «армійський тест бета» для неграмотних. Перший із цих тестів був досить схожий на тести, які були розроблені для дітей. Він складався із різних вербальних завдань, одне з яких вимагало практичного судження, друге – пошуку синонімів, третє було інформаційним, а четверте полягало в тому, щоб продовжити послідовність чисел. У другому тесті (для неграмотних) оцінювалося виконання невербальних завдань, де треба було, наприклад, складати кубики за даним зразком, доповнювати зображення, знаходити шлях у намальованих лабіринтах, будувати геометричні фігури і т. ін. З цього видно, що в залежності від того, чи вміла людина читати і писати, підходи до його інтелекту і відповідно до його кількісної оцінки були зовсім різними [68].

«Ідею поєднання цих двох тестів, з метою оцінки обох сторін інтелекту в однієї і тієї ж людини, приписують Векслеру. У 1939 році той створив шкалу інтелекту для дорослих, а в 1949 році – шкалу інтелекту для дітей. Тести цих обох шкал являють собою набір вербальних і невербальних завдань, відносно подібних до армійських тестів. Однак ці завдання на відміну від тесту Стенфорд-Біне, були однаковими для усіх вікових груп. Основою для оцінки була кількість правильних відповідей, які давав піддослідний. Вона порівнювалася із середнім числом для відповідної вікової групи, що дозволяло досить просто перейти до IQ» [8].

Нині для оцінки інтелекту найчастіше використовують тест Стенфорд-Біне і шкали Векслера. Однак, щоразу необхідно враховувати, який тип інтелекту досліджується і наскільки зв'язані між собою, з одного боку, способи вирішення повсякденних проблем (чи по господарству, чи на роботі

або при соціальних взаєминах), а з іншого боку – знаходження аналогій, рішень головоломок або геометричні побудови, особливо тоді, коли ці завдання повинні бути виконані за обмежений час.

Тільки в 70-х роках реальна цінність тестів для загальної оцінки інтелекту була поставлена під сумнів, і фахівці в галузі шкільної та ВНЗівської психології почали поступово від них відмовлятися. Сьогодні всі ці тести використовуються лише деякими дослідниками, що на підставі результатів, отриманих для різних популяцій, намагаються показати спадковий характер інтелекту і стверджують, що соціальну нерівність легко можна пояснити вродженою інтелектуальною неповноцінністю певних рас або нижчих класів. Подібні гіпотези, що суперечать приведеним вище фактам, обґрунтовуються головним чином тим, що результати тестування дають розподіл з відхиленнями в обидва боки від середнього, і що так само розподіляються будь-які показники при великих вибірках. На думку прихильників таких гіпотез, положення максимуму інтелекту на кривій визначено генетично.

Висновки до розділу I

1. Теоретико-методологічний аналіз сутності, структури та функцій інтелекту засвідчив, що продуктивним підходом до інтелекту є його витлумачення як цілісного інтегрованого психічного утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу. Таке розуміння дає можливість не зводити інтелект до природженої властивості, побачити теоретичні перспективи для тлумачення інтелекту як психічного утворення, яке є відкритим для розвитку

і саморозвитку, і, відповідно, розробити і експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних впливів на ці процеси.

2. Інтелект має переважно когнітивну структуру, однак принципово не зводиться ані до конкретних психічних функцій, ані до їх конгломерату. Міжфункціональна природа інтелекту забезпечується метакогнітивними інтеграторами, серед яких метапізнання, метакогнітивний моніторинг, рефлексія, мови мислення, інтелектуальні стратегії та уміння, епістемічні схеми, інтелектуальні атитюди, інтуїція і психологічні захисти. Ці різнопланові психічні утворення взаємодіють та інтегруються, створюють коаліції в інтелектуальній діяльності, забезпечуючи відповідну ампліфікацію та перетворення ментальних моделей світу, тобто інтелектуальний розвиток.

3. Структурно-функціональна повнота аналізу інтелекту потребує також урахування трьох провідних функцій інтелекту – відображувальної, яка забезпечує конструювання ментальних моделей та ментальних репрезентацій, ціннісно-орієнтувальної або смислової, яка забезпечує особистісну своєрідність інтелекту, ціннісне структурування дійсності, та прогностично-перетворювальної, яка відповідає за прогнозування і перетворення.

Розділ II.

Психодіагностична технологія вивчення інтелектуального потенціалу студентів коледжу в системі соціально-психологічної роботи

2.1. Зміст тесту інтелекту, методика підготовки і проведення тестового обстеження

Як слушно зазначає професор А.В. Фурман [60], кваліфіковане проведення тестового обстеження включає, як правило, такі етапи: а) попередню підготовку того, хто проводить обстеження; б) створення стандартних умов для тестового обстеження учнів чи студентів; в) налагодження контакту (взаємний інтерес, взаєморозуміння тощо) між наставником і наступником; г) організаційне забезпечення самого процесу тестового обстеження. Зазначені етапи і становлять зміст технології тестового випробовування.

Ми подаємо як взірцеву методику прогресивних матриць Равена (див. додаток), яка може застосовуватися для групового обстеження учнів та студентів. Далі оглянемо увесь процес проведення такого тестування [див. 60, с. 69-105]. Насамперед потрібно підготувати (розтиражувати) у достатній кількості тестові задачі (*рис. 2.1*). Досвід експериментаторів показує, що найкраще мати 15 комплектів цих задач, щоб при тестуванні кожного раду охоплювати дослідження не менше половини учнів класу чи студентів групи.

Тестові задачі кожного комплекту бажано наклеїти на картон, що дасть змогу користуватися ними тривалий час. Можна також їх просто підшити (переплести) у вигляді альбому. Крім того, мінімум два завдання мають бути підготовлені для проведення інструктування (зони наведені на початку

додатка 1), тобто для пояснення того, як саме слід розв'язувати тестові задачі.

	Початок	Кінець	Всього, хв
Час			

Сума балів по кожному субтесту				
A	B	C	D	E
Всього балів.		Середній бал		IQ

Профіль інтелектуального розвитку					
Бали	A	B	C	D	Бали
12					12
10					10
8					8
6					6
4					4
2					2
0					0
	A	B	C	D	E
	С у б т е с т и .				

Задачі A												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
№ відповіді	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
Задачі B												
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
№ відповіді	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
Задачі C												
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
№ відповіді	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
Задачі D												
	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
№ відповіді	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
Задачі E												
	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
№ відповіді	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											

Рис. 2.1.
Банк Тесту Равена

Для проведення обстеження також слід мати секундомір. Організація самого процесу тестування розпочинається з розташування учнів у класній кімнаті: їх садовлять за парти по одному в ряд. Потім роздають комплекти задач, бланки відповідей і просять нічого поки не чіпати. Після цього вчитель розповідає про хід розв'язування тестових задач.

У психодіагностиці, як відомо, до інструктування ставляться особливі вимоги. Та це й зрозуміло: адже часто видозміна інструкції, зайве чи не сказане слово, сухість емоційного контакту або ж невиправдані афективні реакції істотно змінюють режим функціонування психічної діяльності учнів. Внаслідок цього учень (студент) буде працювати намарне або ж покаже нетипові дані. Тому одна з основних вимог до роботи психолога-діагноста – ні в якому разі не можна відступати від інструкції. Ознайомлення з нею учнів не допускає ані вільності, ані душевної черствості.

Інструкція. «Друзі! Сьогодні кожний з вас самостійно розв'язуватиме інтелектуальні задачі. Інтелектуальними вони називаються тому, що дають змогу визначати рівень інтелектуального (розумового) розвитку людини. Ви, мабуть, зустрічалися з такими поняттями, як «інтелект», «інтелектуал». Інтелект – це пізнання, розуміння, розум. Людину, яка володіє високими, а може, навіть видатними розумовими здібностями, називаємо інтелектуалом. Інтелектуал, як правило, спроможний розв'язувати різноманітні складні задачі – математичні, теоретичні і практичні, задачі-ребуси й задачі-головоломки. Вам потрібно протягом 30 хв розв'язати 30 задач (викладач демонструє комплект завдань). На картках і малюнках не можна писати, робити які-небудь позначки. Кількість правильно розв'язаних задач кожним свідчатиме про рівень його інтелектуального розвитку. Для чого це потрібно? По-перше, це важливо для вас, адже цікаво дізнатися про свої розумові здібності і прагнути максимально розвинути їх, що цілком

посильно. По-друге, знаючи рівень вашого інтелектуального розвитку, вчителі зможуть пред'являти посильні навчальні вимоги. Можливо, у школі будуть створені різні типи диференційованих класів і груп, скажімо, з поглибленим вивченням фізико-математичних, гуманітарних, природничих чи прикладних предметів. Отже, візьміть бланк відповідей і розгляньте його. Спочатку заповніть верхню частину бланка: вкажіть своє прізвище, ім'я, вік, школу, клас і сьогоднішнє число. Далі розгляньте вгорі таблицю, з якою ви будете працювати. Відшукайте напис «Задачі» та їх номери: «1, 3, 5, 7 ... (або ж «2, 4, 6, 8, ...»)). Задачі під тими самими номерами лежать на ваших партах. Зліва і справа в таблиці подано номери відповідей. Вам треба буде знайти до кожної задачі номер правильної відповіді і закреслити відповідну клітинку в таблиці. Тепер розповім, як потрібно розв'язувати тестові задачі та фіксувати свої відповіді. Дивіться на дошку. Наприклад, ви розв'язуєте задачу (вчитель звертається до першого завдання). Аналізуєте композицію всередині великого прямокутника з незаповненим правим нижнім кутом. Нижче бачимо шість зображень. Це своєрідні ймовірні заставки. Вони мають різні малюнки, і тільки одна заставка може доповнити композицію великого прямокутника. Отже, потрібно відшукати заставку з відповідним малюнком.

Передумовою правильного розв'язку є логічні розмірковування про те, яка закономірність лежить в основі створення композиції великого прямокутника, тобто за яким правилом підібрано у певному порядку заставки з малюнками. Перше завдання у серії тестових задач найлегше. Однак їх складність поступово зростає. Ви матимете змогу самі відшукати у кожному випадку потрібну заставку.

У площині прямокутника зображено три геометричні фігури. Треба відшукати четверту. Для цього з'ясуємо взаємозалежність між ними. Очевидно, фігури за логікою розташування мають утворити прямокутник.

Вибираємо потрібну фігуру з шести наведених нижче. Вона за № 6. Заносимо правильну відповідь до бланка.

Тут викладач називає парні або непарні номери задач залежно від того, яка форма неповного тесту Равена (А чи В) пред'являється учням (студентам).

Дотримуйтесь наступності під час розв'язування задач. Будьте уважні, не поспішайте і не зволікайте, довго не затримуйтеся на перших задачах. Якщо хвилинні роздуми не дають бажаного результату, тоді заносьте до протоколу ту відповідь, яка, на вашу думку, може бути правильною, хоч ви в цьому до кінця і не впевнені. Далі переходьте до наступної задачі».

Тільки після цих детальних пояснень викладач запрошує до праці і вмикає секундомір. Тут ми ще раз мусимо наголосити на вкрай важливому моменті. Вчитель-діагност мусить вивчити зміст інструкції напам'ять. Інакше, як свідчить практика, втрачаються чіткість і смислова доступність інструктажу.

Потрібно створити належні умови для виконання тестових завдань. У полі зору керівника мають перебувати усі обстежувані, він має запобігати будь-яким спробам розмовляти, списувати тощо. Слід зауважити, що створити морально-психологічну атмосферу розумової праці не важко. Новизна, незвичність та досить висока трудність завдань повною мірою полонять увагу й думки учнів.

Допомога надається лише в опосередкованій формі, тобто у вигляді непрямих підказувань. Причому це відбувається за двох обставин: а) коли досліджуваний не зумів після інструктажу включитися в інтелектуальну роботу. Тоді експериментатор має право спільно з учнем виконати перші дві задачі; б) коли досліджуваний не розуміє умови завдання і просить допомоги. У цьому разі дослідник може вдатися до підказування (здебільшого напівголосно), але знову ж тільки в узагальненій формі.

Наприклад, порада може бути такою: «Бачиш, на малюнку відбувається видозміна (перестановка) фігур по горизонталі і по вертикалі. З'ясуй правило, за яким ця видозміна (перестановка) стає можливою, й уяви на вільному місці образ шуканої фігури, а потім знайди цю фігуру внизу і занеси її номер до бланка відповідей».

Отже дослідник наводить фрагмент інструкції. Проте учні (студенти) здебільшого працюють самостійно і рідко хто з них звертається по допомогу.

Викладач-діагност упродовж виконання завдання інформує учнів: «Минуло 10,15, 20 хв...»; «Залишилося 5, 3, 1 хв». Проте майже в кожній діагностичній групі є кілька учнів, які виконують завдання дуже швидко (за 15–25 хв для неповного тесту Равена і 40–50 хв – повного). їм треба запропонувати перевірити свої розв'язки. І головне: у будь-якому випадку – дострокового, своєчасного чи наднормативного виконання тесту – вчитель у бланку відповідей зазначає реальний час індивідуальної роботи учня над усіма тестовими задачами.

Коли нормативний час на виконання тесту (30 або 60 хв) минав, у класі (групі), як правило, залишається невелика група досліджуваних (2–7 осіб), які не впоралися із завданнями.

У класичному варіанті методики Равена час виконання тесту не обмежується. Обстежуваний працює у звичному для нього темпі. Хоча час у психодіагностиці є одним з критеріїв, але в цій конкретній діагностичній ситуації він виступає другорядним показником – свідчить лише про темп і динаміку інтелектуальної діяльності учня. Основне ж завдання психолога – об'єктивно дослідити пізнавальні можливості кожного досліджуваного.

2.2. Кількісна обробка результатів тестування інтелекту

Незважаючи на те, що кількісна обробка результатів тестування є порівняно проста, усе ж розпочнемо її з неповного тесту Равена. А для того, щоб дослідникові легше було засвоїти цей матеріал, пропонуємо проводити кількісну обробку результатів поетапно, як зазначає професор А.В. Фурман у своїй класичній праці «Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання» (К.: Освіта, 1993. – 224 с.) [див. 50].

Перший етап. Викладач перевіряє правильність індивідуальних розв'язків за допомогою трафарету з вирізаними клітинками («віконцями»). Інакше кажучи, використовуючи один з двох поданих у додатку 3 контрольних бланків, що є ключами до тестових форм А та Б неповного тесту Равена. Співпадання вирізаної клітинки із зафіксованою відповіддю учня оцінюється 1 балом. Дані по кожному субтесту заносяться до відповідної таблиці індивідуального бланка відповідей, і за результатами цієї роботи будується профіль інтелектуального розвитку. Викладач також підраховує загальну суму балів, яку набрав досліджуваний, та середній бал. У результаті отримує повністю заповнений бланк відповідей, приклад якого наводиться нижче (*рис. 2.2*). Цей бланк є офіційним протоколом психологічного обстеження інтелекту, на основі якого ставиться той чи інший психолого-педагогічний діагноз.

Другий етап. Первинні індивідуальні результати учнів заносяться до узагальнюючих таблиць. У них, крім зазначається також правильно («+») чи неправильно («-») він розв'язав тестові задачі всіх п'яти серій, загальна кількість розв'язаних задач та час розв'язування. Тут таки на основі двох останніх показників виставляється рейтинг або ж серед колег. За допомогою таких таблиць можна лінійно розмістити учнів залежно від їхніх пізнавальних здібностей: від найвищого рівня інтелектуального розвитку до

найнижчого. Усі ці дані мають неабияке значення для проведення якісного аналізу результатів тестування.

Третій етап. Первинні результати тестового обстеження (так звані сирі оцінки) не дають потрібної інформації. Тому діагност має перевести ці первинні оцінки у стандартизовані. Найбільш поширеними у психодіагностиці формами шкального стандартного оцінювання є шкала станайнів, IQ-показник та шкала процентилів. А.В. Фурман зазначає, як же грамотно перевести «сирі» оцінки учнів у стандартні.

1. Шкала станайнів, або дев'ятибальна шкала являє собою зразок нелінійних перетворень, «поєднуючи у собі переваги стандартних шкальних показників і простоту процентилів». Вона дає змогу стандартизувати і пропорційно розподілити досліджуваних за рівнем інтелектуальних здібностей від найнижчого (1-й станайн) до найвищого (9-й станайн). Отже, шкала станайнів дає змогу упорядкувати дані тестового обстеження інтелекту. Отримані стандартизовані дані виводять на науково виважену систему диференціації, причому не систему взагалі, а систему конкретного класу, конкретної школи (останні дві колонки). Показники IQ досить вдало співвідносяться з відповідними станайновими оцінками. Отож очевидно, що у визначенні критеріїв диференціації навчання найкраще поєднувати кілька стандартних оцінок, аби результат був надійніший і точніший. Далі наведено приклади вдалого поєднання процентильних оцінок і IQ-показників.

2. Дослідник має змогу співвіднести результати тестового обстеження своїх вихованців із стандартизованим IQ. Для цього варто бодай приблизно визначити рівень інтелектуального розвитку того чи іншого досліджуваного (На жаль, для неповного тесту Равена не існує надійної стандартизованої шкали, як, скажімо, для повного). Відшукавши місце, яке посідає досліджуваний на шкалі стандартизованого IQ, викладач зможе глибше зрозуміти досліджуваного як особистість, його актуальні і потенційні

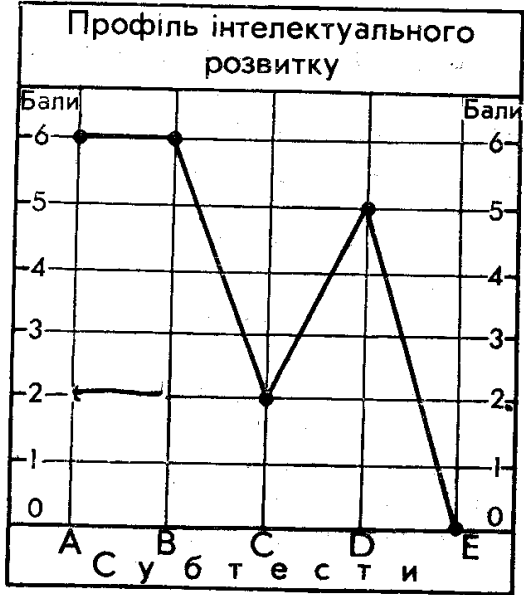
Форма Б

Прізвище Довженко Ім'я Ірина Вік 10 років
 Школа №244 м. Київ Клас 3Д Дата 15.05.1990 р.

№ відповіді	С у б т е с т и						№ відповіді																												
	A	B	C	D	E																														
	з а д а ч і																																		
	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50	52	54	56	58	60					
1																																		1	
2		X		X				X																										2	
3			X		X					X																								3	
4				X							X																							4	
5	X																																	5	
6								X				X																						6	
7																																			7
8																X	X																		8

Час виконання тесту 21 хв

Сума балів по кожному субтесту	
A	=6
B	=6
C	=2
D	=5
E	=0
Всього балів	19
Середній бал	3,2



Висновок психолога:

- Загальний рівень інтелектуального розвитку учениці децю вищий середнього показника для цієї вікової групи.
- Потрібно приділити особливу увагу формуванню динамічних уявлень, уважності, вищих інтелектуальних функцій – аналізу, синтезу, порівняння, класифікації тощо.

Рис. 2.2.

Взіреть заповнення бланку відповідей (див. [59, с. 77])

розумові можливості. Це водночас дає змогу аргументованіше виконати якісний аналіз результатів тестового обстеження.

3. Найскладніше завдання третього, основного етапу кількісної обробки результатів тестування: переведення первинних рейтингових оцінок у процентилі – типові стандартні оцінки. Вони є досить інформативним типом похідних оцінок. Суть цієї форми оцінювання полягав у співставленні індивідуального результату з груповими даними. Процентиль являє собою рейтингову шкалу, розподілену на 100 рангів, що передбачає ґрунтовніше диференціювання учнів за їхніми здібностями. Процентилі не мають нічого спільного зі звичними процентними показниками, що складають долю правильних індивідуальних розв'язків від загальної кількості завдань тесту. Процентиль, – як зазначають фахівці, – це процентна частка індивідів з вибірки стандартизації, результат яких нижчий за даний первинний показник. Зокрема, процентильна оцінка вказує, який відсоток членів стандартної вибірки мають вищі, а який – нижчі «сирі» оцінки. Процентильна шкала дає змогу чи не найкраще стандартизувати виконання інтелектуальних тестів у системі диференційованого навчання. Однак слід дотримуватися умови: для забезпечення високої точності оцінок вибірка має включати 100–150 досліджуваних. Досить легко підраховувати процентилі тоді, коли маємо справу з стандартними вибірками: 50, 100, 200 осіб і т. д. Так, якщо $N = 50$, то слід подвоїти значення сукупної частоти cf ; якщо $N = 100$, то $PR = cf [50]$.

Як перевірити правильність кількісних підрахунків. Останнім штрихом кількісної обробки результатів тестування повинен стати процес зведення різних форм шкального стандартного оцінювання (у балах, станайнах, процентилях, IQ-показниках) між собою, а головне – з кривою нормального розподілу. Кількісно визначивши інтелектуальний розвиток учнів класу чи паралелі і відшукавши місце кожного на кривій, що близька до нормальної,

диференціюємо їх за рівнями організації навчального процесу. Це дасть змогу узагальнити і разом перевірити правильність одержаних кількісних даних.

Кількісна обробка результатів повного тесту Равена. Вона змістовно і поетапно багато в чому аналогічна обробці під час кількісного аналізу результатів неповного тесту Равена. Водночас обробка результатів повного варіанта має свої особливості.

Перший етап. Як і в попередньому випадку, дослідник перевіряє правильність індивідуальних розв'язків учнями задач за допомогою трафарету з «віконцями» (*рис. 2.3*). Дані по кожному субтесту заносяться до відповідної таблиці бланка відповідей і за результатами цієї роботи будується профіль інтелектуального розвитку досліджуваного.

Крім того, фіксуються загальна сума балів, середній бал, індекс варіабельності та коефіцієнт інтелекту. Заповнивши бланк відповідей, викладач фактично з'ясовує рівень інтелектуального розвитку учня чи студента.

Другий етап. Первинні індивідуальні результати учнів різних класів (студентів різних груп), як і в попередньому випадку, заносяться до зведеної таблиці. Загалом показник успішності завжди враховується при обґрунтуванні критеріїв диференціації навчання.

Третій етап. Зміст третього етапу кількісної обробки результатів виконання задач повного тесту Равена значно спрощується, оскільки коефіцієнт інтелекту вже відомий з таблиці, а переводити «сирі оцінки» в шкалу станайнів недоцільно. Тому відразу слід приступити до складання процентильної таблиці.

Задачі		A											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
№ відповіді	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
Задачі		B											
		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
№ відповіді	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
Задачі		C											
		25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
№ відповіді	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
Задачі		D											
		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
№ відповіді	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
Задачі		E											
		49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
№ відповіді	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												

Рис. 2.3.

Контрольний бланк тесту Равена (див. [59, с. 220])

За всієї простоти шкальні показники є статистичними характеристиками, що дають змогу лише вказати на місце даного результату у вибірці серед множини аналогічних за характером результатів. Показник являє собою лише одну з форм вияву вимірюваних тестових величин, яка не охоплює повного психологічного змісту інтелектуальної діяльності особистості. До того ж один тест не дає змоги отримати достовірну інформацію про пізнавальні здібності індивіда. Тому, по-перше, не треба дивуватися, коли, скажімо, відмінник показує за результатами тестування низький інтелект; потрібно розібратися, чому учень (студент) погано розв'язує задачі саме цього типу; крім того, цей же учень (студент), як переконує досвід, виконуючи інші тести, показує цілком пристойний результат.

По-друге, кількісний аналіз результатів тестового обстеження обов'язково повинен доповнюватися якісним вивченням причин, що призвели до того чи іншого індивідуального результату, враховуючи якнайбільше документальних відомостей з історії розвитку особистості, а також її психічний стан на даному відтинку життєвого шляху і на час тестового обстеження. Причому якісне вивчення індивідуальності учня матиме вирішальне значення. А проявлятися така тенденція щодо оцінювання особистості учня повинна насамперед у гуманістичній позиції викладача коледжу: кожний учень (студент) є неповторною індивідуальністю, яка перебуває у постійному розвитку і психічні процеси якої полідетерміновані як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. І тому почасти не вдається уникнути багатозначності будь-якого отриманого за допомогою тестів психологічного факту, а відтак і різнорівневого і багатоваріантного тлумачення результатів тестування.

2.3. Якісна обробка результатів тестування та побудова інтелектуальних портретів студентів

Щоб осмислити одержані результати, сформувати цілісне уявлення про інтелектуальний розвиток кожного студента коледжу, треба [див. 50, с. 97-105]: 1) ґрунтовно проаналізувати дані таблиць, які фіксують зведені результати тестового обстеження за методикою Равена, 2) співвіднести їх з карткою навчальної успішності, 3) внести поправки, беручи до уваги індивідуально-типологічні особливості та особистісні спонукання кожного (насамперед сформованість пізнавальної мотивації, розвиток наполегливості та інтелектуальної активності) і на основі цього визначити ступінь реалізації ним своїх розумових здібностей у процесі навчання, 4) зробити висновки щодо індивідуальної зони найближчого розвитку досліджуваних та спланувати створення для кожного з них найсприятливіших психолого-дидактичних умов щодо реалізації інтелектуально-особистісних можливостей.

Іншими словами, перед дослідником стоїть невідкладне завдання: потрібно здійснити таке цілісне психологічне вивчення студента коледжу, за якого можна досить точно охарактеризувати його індивідуальність.

«Готуючись до психолого-педагогічного консилиуму, дослідник чітко диференціює своїх вихованців на групи. До першої він включає тих, яких вважає інтелектуально розвиненими; до другої – основну кількість, які мають переважно середні показники IQ; і до третьої – тих, які відзначаються низькими розумовими здібностями; вони складають групу з низьким рівнем задатків до навчання та співробітництва, мають низьку успішність» [50, с. 97].

Якісний аналіз результатів тестування дає змогу внести також відповідні корективи у розподіл по групах і в ситуації з групою, у якій проблемним залишалось визначення типу.

Отже, якісний аналіз результатів тестування потрібний для того, щоб, по-перше, за кількісними показниками побачити внутрішній світ кожного студента коледжу, визначити його індивідуальні особливості, по-друге, щоб уточнити кількісні дані, які характеризують інтелектуально-вольову сферу особистості і, по-третє, внести корекцію у постановку психолого-педагогічного діагнозу щодо вибору оптимальних для учня форм і методів диференціації навчання.

Психологічний аналіз результатів тестування учнів класної паралелі. Він є складнішим порівняно з попереднім, тому що збільшення вибірки обстежуваних природно утруднює процедуру вивчення психічних особливостей окремих учнів, вимагає від учителя значних інтелектуально-вольових зусиль для врахування різнобічної психологічної інформації. Зупинимось на проблемних питаннях, які виділяє А.В. Фурман [див. 50].

Студентка правильно розв'язала 16 задач, що відповідає 47-му перцентилю (53-й рейтинг). Цей результат дещо нижчий за середній (середній показник інтелектуального розвитку становить у нашому випадку 17 розв'язаних задач). Водночас Б. І. помітно вирізняється серед більшості ровесників старанністю і кмітливістю, показує стабільно високі результати навчальної успішності. За відгуками викладачів, вона спроможна витримувати значне навчальне навантаження, бути цілеспрямованою і наполегливою в учінні.

У цій ситуації психологічний діагноз такий: студентка має досить високий рівень сформованості навчальної мотивації і нетипові, для свого віку спрямованість і цільність особистості на фоні посередніх розумових здібностей, які вона реалізує у навчанні майже повністю (на 90–95 %).

Важливо, що для неї основними мотивами свідомого учіння є природне прагнення підготуватися до майбутньої діяльності та інтерес до знання, провідних у структурі особистості. Отже, студентку цілком можна рекомендувати до класу поглибленого вивчення кількох предметів. Психологічний прогноз такий: якщо ставлення до навчання не зміниться в інший бік, то вона навчатиметься на «5». Її чекають неабиякі труднощі в оволодінні якісними знаннями. Але при додатковій індивідуальній роботі вона зможе ґрунтовно оволодіти основами наук.

Із зовсім іншою психологічною ситуацією зіткнеться викладач, коли співставить дані щоденних спостережень, успішності тестового обстеження, які одержав студент Б. Він показав третій, тобто дуже високий результат інтелектуального розвитку у вибірці з 90 осіб. Але, як не дивно, навчається на «3» і «4». Для його навчальної діяльності характерні безініціативність, внутрішня пасивність, байдужість, відсутність скільки-небудь предметно окреслених пізнавальних інтересів. На думку більшості вчителів, цей учень має посередні, а то й низькі здібності.

Отже, перше, що привертає увагу, це несформованість пізнавальних мотивів студента і, як наслідок – ситуативне включення його в навчальний процес, відчуження його від школи. Саме ці психологічні чинники не дають змоги зреалізувати свої значні від природи розумові потенції (коефіцієнт продуктивності його пізнавальних процесів становить 0,25 – 0,30). Аналіз навчальної успішності хлопця за чотири останніх роки виявив поступове її зниження. Так, якщо він мав серед річних оцінок дві четвірки, а решту – п'ятірки, то вже далі половину оцінок становили трійки. Це свідчить про затухання пізнавальної вмотивованості, поступове втрачання особистісної значущості навчальної діяльності. До цього слід додати складні сімейні обставини хлопця, адже він проживає з матір'ю та однорічною сестричкою,

Йому часто доводиться доглядати за останньою замість того, щоб іти до школи, а це також вносить елемент безсистемності у процес навчання.

В описаній ситуації студент може бути зарахований до спецгрупи лише за умови своєчасної психокорекції спрямованості його особистості, тобто після істотної переорієнтації його актуальних потреб, пізнавальних мотивів, перспективних цілей, соціальних орієнтирів. Саме така робота й була проведена з ним. Зокрема, рекомендувалося переосмислити значення навчання, матері – допомогти синові визначити конкретну мету найближчих років, викладачам – попрацювати з студентом додатково, щоб усунути прогалини в знаннях і вміннях.

Багато що з попередньої психологічної ситуації характерне для найдібнішого студента Ф., який за 25 хв правильно розв'язав 29 тестових задач. Навчається він переважно на п'ятірки, не проявляючи при цьому особливого розумового напруження, захоплюючись вагомими, як на нього, справами (ігри, спортивні заняття, перегляд кінофільмів, заняття музикою тощо). Про його загальну розумову обдарованість свідчить і те, що він із задоволенням бере участь у предметних олімпіадах майже з усіх навчальних дисциплін. І все ж у цього здібного студента відсутні глибокі пізнавальні мотиви та інтереси. Водночас він скаржиться на те, що йому не цікаво на уроках. Фрагментарні включення у навчальний процес призводять до навчальних зривів: на фоні оцінок «5» він час від часу отримує оцінки «4» і навіть «3».

Отже, очевидно, що коледж не розвиває повною мірою значні його інтелектуальні можливості (коефіцієнт реалізації їх знаходиться у межах 0,5). Йому потрібні ускладнене індивідуалізоване навчання, яке б забезпечувало прискорений темп засвоєння навчальних програм, інтенсивні проблемно-діалогічні контакти з наставниками. Зазначимо, що істотні відмінності між

успішністю, пізнавальною умотивованістю та рівнем інтелектуального розвитку здебільшого незначні або ж зовсім відсутні.

Висновки до розділу II

1. Студенти коледжу по-різному реалізують свої інтелектуальні можливості у ході навчання: перші ближче до індивідуального оптимуму, другі – ближче до мінімуму, треті – наполовину тощо. Вони мають різну здатність до навчання та індивідуальні показники реального використання розумових здібностей у навчальному процесі, які можна цілеспрямовано змінювати, впроваджуючи нові педагогічні технології і способи організації навчання.

2. Навчальна успішність не відображає ступеня реалізації ними своїх інтелектуальних можливостей. Так, студент з середнім інтелектом, максимально зреалізовуючи свої здібності, може навчатися на відмінно, а з високим інтелектом, не будучи внутрішньо включеним у навчальний процес, – посередньо. Серед психологічних чинників оптимального розвитку інтелектуальної активності наступників провідне місце належить внутрішній вмотивованості учіння.

3. Розбіжність між результатами тестового дослідження інтелекту і навчальною успішністю студентів здебільшого незначна. Вона свідчить про природну взаємозалежність процесів навчання й розвитку особистості. Статистично значуще неспівпадіння між психологічними і дидактичними показниками становить, за нашими даними, близько 15% від загальної вибірки. Проте наставник повинен умотивовано пояснити як більшу чи меншу розбіжність між оцінками психічного розвитку студента і результатами навчання, так і повне їх неспівпадіння.

4. Поглибленого психологічного вивчення потребують студенти, які мають максимальні й мінімальні показники IQ та навчальної успішності, у яких виявлено повне неспівпадіння інтелектуальних і навчальних показників, у кого значення індексу варіабельності понад сім і чиї результати потребують уточнення.

5. Викладач-діагност має піддати результати тестування якісному аналізу й зваженій інтерпретації, повною мірою врахувавши їх взаємозв'язок і динаміку з іншими характеристиками психічного розвитку та навчального процесу. Може скластися враження, що пропонована методика, як, між іншим, і будь-яка інша стандартизована шкала, дав змогу поставити точний і надійний психолого-педагогічний діагноз. Це, як випливає з наведених прикладів, не завжди так. Тести інтелекту, навіть найдосконаліші, не можуть системно відобразити особистість досліджуваного та виявити її найближчі перспективи інтелектуального і духовного розвитку. Тому викладач або психолог коледжу, готуючись до засідання психолого-педагогічного консилиуму, зобов'язаний глибоко осмислити, зважити результати тестування і об'єктивно оцінити психологічний портрет студента.

Розділ III.

Психолого-педагогічні умови зреалізування інтелектуального потенціалу студентів коледжу в навчальному процесі

3.1. Зміст, форми і методи роботи викладачів коледжу, спрямовані на оптимізацію інтелектуального розвитку студентів

Необхідність виведення України з тривалої кризи актуалізує завдання максимального долучення молоді в процесі інноваційних змін, оптимального використання її інтелектуального потенціалу. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують залежність прогресивного просування суспільства від рівня розвитку його інтелектуального і управлінського ресурсу. Ще в XIX столітті французький учений Л. Пастер передбачав, що зі всіх народів першим буде завжди той, хто випередить інші в сфері думки і розумової діяльності.

Цей висновок стає особливо актуальним в період переходу від індустріальної до постіндустріальної стадії розвитку, коли зростає роль знання і інформації. Природним наслідком даного процесу є посилення значення інтелектуального потенціалу особи, який все більш визначає її соціальний статус і життєві перспективи. Одночасно високий рівень розвитку інтелектуального потенціалу громадян і наявність можливостей для його реалізації є умовами для нормального функціонування соціальної системи.

Цілком закономірно, що сьогодні посилюється роль інтелектуальних ресурсів держави і зростають вимоги до стратегії формування і управління ними.

Реалізація цієї стратегії в багатьох аспектах пов'язана з молодим поколінням. Від того, як вчитиметься, житиме і працюватиме сьогоднішня молодь, залежить розвиток того або іншого регіонів і країни в цілому. Молодь, а більшою мірою найосвіченіша її частина – студентство, потенційно здатна виступити активною творчою силою в процесі перетворення соціуму. Саме в студентському середовищі готуються сьогодні необхідні в майбутньому кадри інтелектуальної еліти.

Питання про національні високоінтелектуальні кадри одночасно є і питанням про національну безпеку. Суверенна, економічно розвинена країна – це країна, по-перше, самодостатня в своєму кадровому потенціалі, по-друге, така, котра володіє конкурентоздатними фахівцями у всіх сферах суспільно-перетворюючої діяльності. Підготовка таких кадрів первинно зосереджується в системі вищої професійної освіти. Проте освітня система вищої школи, що склалася донині, не забезпечує необхідного рівня підготовки випускників, який відповідає швидко змінним суспільним потребам у фахівцях нового покоління. Особливу заклопотаність викликає рівень інтелектуального розвитку майбутніх фахівців – випускників коледжів. Внаслідок цього в діяльності із модернізації системи освіти домінуючою повинна стати лінія на розвиток інтелектуального потенціалу студентської молоді і суспільства загалом. Така діяльність в даний час здійснюється почасти спонтанно. Вона не є пріоритетною в освітніх установах і в більшості випадків не дає необхідного ефекту.

Все це актуалізує значення досліджень стану інтелектуального потенціалу студентів коледжів. Особливу роль в даному разі відіграє розробка технологій управління процесом формування і розвитку інтелектуального потенціалу. Таким чином, актуальність постановки і дослідження проблеми управління процесом формування і розвитку

інтелектуального потенціалу студентів у коледжі обумовлена наступними чинниками:

по-перше, радикальними змінами у всіх сферах суспільного життя України, які вимагають формування підвищених вимог до рівня інтелектуального розвитку особистості;

по-друге, необхідністю модернізації системи освіти, у тому числі і професійної освіти, в процесі якої інститут освіти повинен зорієнтовуватися на цілеспрямоване формування і розвиток інтелектуального потенціалу студентів;

по-третє, відсутністю ефективно діючих механізмів формування і розвитку інтелектуального потенціалу студентської молоді;

по-четверте, збільшеною увагою соціологічної науки до досліджень в сфері інтелектуального потенціалу студентів коледжів і розробки соціальних технологій управління.

Проблема формування і розвитку інтелектуального потенціалу молоді є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених. «Публікації із даної теми можна розподілити на декілька груп. Першу групу складають наукові праці видних вітчизняних і зарубіжних учених М.О. Бердяєва, В.І. Вернадського, Н. Вінера, А. Камю, П. Сорокіна та ін., у яких розглядаються загальний методологічні і соціально-філософські аспекти взаємозалежності розвитку інтелекту людини і еволюції системи управління в суспільстві» [65].

Зарубіжні і ряд вітчизняних дослідників біологічних, психічних і духовних явищ і процесів, властивих людині, нерідко виходять з суб'єктивно-ідеалістичних позицій, що трансформувалися з часом в різні філософські течії: прагматизм, неопозитивізм, екзистенціалізм, персоналізм й ін. Їх представниками звичайно недооцінюється вплив суспільства на виникнення і розвиток сутнісних сил людини (його психіки і інтелекту), а

духовний світ людини розглядається як «чиста», трансцендентальна свідомість, джерелом якої виступає якась безтілесна «абсолютна ідея». В дослідженнях останніх років універсальним началом всіх почав в природі, суспільстві і мисленні є «інформація».

«З виділенням соціології в самостійну науку з середини ХІХ століття, не дивлячись на відмінність підходів, учені-соціологи намагаються знайти відповідь на актуальний і сьогодні питання, поставлене К. Марксом, яким чином «суспільство продукує людину як людину», тобто пізнати людину в її соціальній оболонці, через сукупність соціальних відносин. Ідеї К. Маркса, що уділив в своїх працях велике місце соціально-філософському аналізу закономірностей розвитку людини, її сутнісних сил, досі мають значний вплив і на сучасних дослідників» [53].

«Другу групу наукових робіт складають дослідження вітчизняних учених Б.Г. Ананьєва, Р.О. Зобова, В.П. Казначеева та ін., в яких на основі марксистської парадигми в сфері людинознавства, проведений всебічний, аналіз основних підходів до дослідження інтелекту людини. Вітчизняні учені розглядають «людину розумну» в єдності її біологічних, психологічних, соціальних і духовних якостей. При цьому як одна з інтегральних якостей і ведучих детермінант долучення «людини розумної» до суспільної сфери життєдіяльності виділяється інтелект» [12].

Третю групу складають праці вітчизняних і зарубіжних учених А. Анастасі, Г.Ю. Айзенка, Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніна, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Кулагіна, С.Л. Рубінштейна, М.О. Холодної у сфері розробки різноманітних методик дослідження когнітивних здібностей і інтелектуальних можливостей особистості. Ця група публікацій представлена в основному роботами психологів, що досліджують процес розвитку інтелектуального потенціалу з позицій цієї галузі наукового знання [див. 3; 15; 64; 65].

Четверту групу наукових робіт складають праці фахівців в сфері дослідження інтелекту студентів і соціального управління їх розвитком. «Це роботи В.Ф. Ануріна, Ю.Г. Волкова, О.М. Воробйова, Л.А. Гегель, М.Д. Дворяшина, В.І. Добренкова, Ю.А. Зубок, І.М. Ільїнського, Ф.Д. Кадарія, Л.М. Москвичової, Т.Е. Петрової та ін.» [67]. У публікаціях підкреслюється, зокрема, що підвищення уваги до досліджень в сфері вивчення інтелекту студентів зумовлене структурною перебудовою всього народногосподарського комплексу країни на основі високих технологій виробництва, у тому числі інформаційних, які висувають особливі вимоги до рівня і якості утворення майбутніх фахівців. У роботах названих авторів обґрунтовується теза про те, що управління складними суспільними системами, національними економіками вимагає глибоких фундаментальних знань, які доступні тільки високоосвіченим, інтелектуально розвиненим людям.

Аналіз показує, що до теперішнього часу, не дивлячись на проведення численних досліджень інтелекту, в науковій теорії і практиці відсутні єдині підходи до вивчення процесу його формування і управління розвитком.

Уявлення про актуальність теми дослідження, а також аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових робіт дозволяє висновувати, що вивченню проблеми управління розвитком інтелектуального потенціалу студентів коледжів приділено мало уваги. Недостатньо вивченим є питання про невідповідність розвитку інтелектуального потенціалу молоді вимогам суб'єктів соціального управління, а також потребам і інтересам студента.

Теоретичний аспект проблеми зводиться до того, що, не дивлячись на потребу у формуванні і розвитку інтелектуального потенціалу молоді, в даний час немає чіткої концепції, яка дозволила б обґрунтувати стратегію і тактику цієї діяльності. Практичний аспект проблеми полягає в тому, що за наявності різноманітних філософських, соціологічних і психологічних концепцій інтелектуального потенціалу, до теперішнього часу відсутня

ефективна політика, спрямована на планування і проектування перспектив розвитку майбутнього інтелектуального потенціалу країни і на вироблення довгострокових технологій управління в цій сфері.

Цілісність особистості припускає єдність соціального і біологічного. Цілісність припускає збалансованість внутрішнього розвитку і зовнішніх взаємодій. Тільки в єдності впливу зовнішнього середовища і внутрішнього єства можливий максимальний інтелектуальний розвиток особистості. Вона – відкрита система, що постійно піддається дії зовнішнього середовища (довкілля). В процесі соціальної діяльності людина, з одного боку, інтегрує політичні, культурні, соціальні відносини довкілля, а з іншого – виробляє своє відношення до зовнішнього світу. Соціальні відносини перетворюються через внутрішній зміст людини і виявляються в її діяльності як її особистісне відношення до навколишньої дійсності.

Для дослідження представляє значний інтерес висновок про вплив на формування і розвиток інтелектуального потенціалу студентів коледжу соціокультурного розвитку суспільства, сформульований в рамках соціологічної концепції інституціоналізації інтелекту [67]. Перш за все, положення про те, що інтелект (у всіх її функціях і проявах) в різних інституційних і традиційних контекстах по-різному прищеплюється до тканини соціокультурного життя – певних заданих нормативів і способів тут не існує.

Тож рівень розвитку інтелектуального потенціалу студентів у коледжі залежить як від об'єктивних умов, так і від суб'єктивних чинників. Найважливішим серед суб'єктивних чинників є соціально-технологічний механізм формування і розвитку інтелектуального потенціалу.

На розвиток інтелектуального потенціалу студентів впливають різноманітні чинники, серед яких можна виділити ті, що більшою чи меншою мірою піддаються управлінській дії. Для виявлення і ранжирування цих

чинників має бути спеціально розроблена комплексна дослідно-експериментальна програма дослідження, елементами якої повинні стати: загальнонаукова частина (основні методи проведення соціологічного дослідження), а також спеціальна частина (конкретно-соціологічні методи дослідження чинників розвитку інтелектуального потенціалу студентів).

Сучасній вищій школі необхідний соціально-технологічний механізм, що забезпечує вирішення завдання розвитку інтелектуального потенціалу студентів, у т. ч. і коледжів та технікумів. Він може бути розроблений на основі системного підходу, що враховує особливості об'єкту дії і специфіку освітньо-виховного простору навчального закладу.

Новизна полягає у:

побудові чинника, структурної і динамічної моделей дослідження стану і розвитку інтелектуального потенціалу сучасних студентів;

обґрунтуванні і вживанні комплексної дослідно-експериментальної програми діагностики чинників, що визначають розвиток інтелектуального потенціалу студентів;

розробці соціально-технологічного механізму управління розвитком інтелектуального потенціалу студентів у коледжі і шляхів його оптимізації.

Модель чинника аналізу стану і розвитку інтелектуального потенціалу студентів слугує підставою для виявлення системи детермінант інтелектуального потенціалу, до числа яких відносяться макросоціальні чинники, представлені глобальними і регіональними соціальними зв'язками і відносинами молодих людей; мезосоціальні чинники, до яких може бути віднесено специфічним чином організоване середовище конкретного навчального закладу; мікросоціальні чинники – соціальні зв'язки і відносини людей в рамках первинного довкілля; індивідуально-соціальні, особистісні чинники – особистісні якості, що характеризують соціальну спрямованість

інтелекту на певну професію, вибір норм поведінки і життєвої позиції в суспільстві. Структурна модель є сукупністю параметрів багаторівневого порядку вроджених і надбаних – фізичних, психічних, духовних і соціальних – у їх цілісності, різноманітті і взаємозалежності. Динамічна модель розвитку інтелектуального потенціалу дає можливість виділити в процесі його становлення три етапи, які є ланками траєкторії розвитку даного процесу: етап адаптації студента; інтелектуального саморозвитку і професійної ідентифікації.

У основі управління розвитком інтелектуального потенціалу студентів коледжу лежить діагностика його стану і еволюції. Апробація дослідно-експериментальної програми підтверджує, що до числа найбільш значущих чинників розвитку інтелектуального потенціалу слід віднести внутрішні чинники, що є системою свідомих спонукань (соціальних мотивів, потреб, інтересів, поглядів, ідеалів, устремлінь і ін.). Саме вони визначають інтелектуальну спрямованість, що є специфічною системою спонукань і життєвих цілей особистості студента коледжу, що визначають характер і пріоритети його інтелектуального розвитку. Інтелектуальна спрямованість реалізується у вигляді траєкторій інтелектуального розвитку студентів, які визначаються як послідовна еволюція інтелектуального потенціалу, процес реалізації інтелектуальної спрямованості, в основі якої є індивідуальні цінності і настановлення. Нині в студентському середовищі реалізуються три варіанти траєкторій: траєкторія благополуччя, освіти, самореалізації і саморозвитку. При цьому переважаючою є траєкторія благополуччя.

Соціально-технологічний механізм управління розвитком інтелектуального потенціалу студентів коледжу є впорядкованою системою управлінських дій, спрямованих на формування інтелектуального розвиваючого середовища ВНЗ, показниками якої є виразно виражений у всіх елементах навчально-наукового і виховного процесу соціальний запит на

інтелектуально розвинену особистість; постановка адміністративними структурами перспективних задач із довгострокового розвитку інтелектуального потенціалу викладачів і студентів коледжу; існування наукових шкіл і наукових традицій; культивування суб'єктивного відчуття свободи і самовираження; матеріальне стимулювання інтелектуальної діяльності наставників і наступників у коледжі.

Оптимізація управління розвитком інтелектуального потенціалу студентів вимагає внесення коректив в концептуально-цільове настановлення підготовки студентів; підвищення мобільності системи управління; вдосконалення програмно-методичного забезпечення; підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу; вживання технологій управління мотивацією студентів до набуття навичок розумової праці; забезпечення нерозривності процесу навчання з вихованням і науково-дослідною роботою; створення матеріальних і технічних ресурсів.

Науково-практична значущість полягає в тому, що воно надає в розпорядження управлінських структур коледжу (адміністрації, науково-методичних відділів і викладацького складу) комплексну дослідно-експериментальну програму соціологічного дослідження еволюції інтелектуального потенціалу студентів і рекомендації щодо вдосконалення соціально-технологічного механізму управління його розвитком.

Також варто зазначити, що використання в інтелектуальних тренінгах студентів коледжу, запропонованої М.Л. Смульсон [50] психотехніки «очуження» (рос. – остранение) сприяє розвитку здатності до самостійного бачення проблем, особливо бачення їх там, де все видається досить звичайним і безпроблемним, – тобто для тренінгу одного з найважливіших інтелектуально-творчих моментів. Сама ідея взята нами з літературознавства, де воно проаналізоване дослідниками як один із ефектів створення та сприйняття нового. Очуження в літературній творчості як

спосіб виводу речі з автоматизму сприйняття вбачають у тому випадку, коли певна річ або ситуація описуються так, нібито автор (або його герой) вперше в житті зустрічається з ними і не сприймає їхнього реального життєвого смислу або функції. Принциповим моментом у використанні ефекту очуження є те, що йдеться про «відрефлексоване незнання», свідому постановку мислячою людиною себе в рефлексивну позицію незнання. Найбільш ефективно прийом очуження спрацьовував у комбінації з брейн-стормінгом (розумовою атакою), тобто вільним висуванням ідей і задумів у групі з заборonoю на критику, свободою від оцінок.

Наведені в роботі М.Л. Смульсон дані [49; 50] щодо використання прийому очуження в комбінації з брейн-стормінгом для винаходження нового годинника засвідчили, що він дає як значний об'єктивний, так і необхідний для тренінгу суб'єктивний ефект: міцна злива ідей, її невичерпність і різноманітність підсилювали в юнаках віру в свої інтелектуально-творчі можливості і сприяли своєрідному закріпленню самого прийому очуження, розумінню ефективності для інтелектуальної діяльності такого «свіжого погляду» на відомі речі, використанню очуження як само- і взаємостимульовального прийому. В дослідженні на базі використання прийому очуження показано, що можливим і потенційно реалізованим є вплив на інтуїцію через рефлексію, тобто керування рефлексивними процесами так, щоб вони сприяли роботі інтуїції. Тренінговий вплив, робота в інтелектуально-насиченому середовищі, починається з рефлексії, вибору творчої рефлексивної позиції. Ця рефлексивна позиція (скажімо, незнання), в свою чергу, активізує інтуїтивні складові, які рухають процес в межах своїх специфічних можливостей.

Варто взяти до уваги, що розвивальний потенціал таких спроектованих в дослідженні психотехнічних процедур (технологій) як використання надпредметного змісту інтелектуальної діяльності в проблемному

(задачному) середовищі, в тому числі проблем з елементами соціального та екзистенційного змісту, а також включення юнаків і дівчат коледжу не тільки до гомогенних, але й до гетерогенних різновікових груп інтелектуального тренінгу, разом з дорослими та людьми похилого віку. Вказані психотехніки набували принципового значення для становлення таких характеристик інтелекту як вторинна децентрація і семантизація.

Викликає увагу необхідність долучення екзистенціальної проблематики до змісту інтелектуального тренінгу юнаків. По-перше, поглиблення розуміння буттєвих проблем юнаком є механізмом досягнення его-ідентичності і, відповідно, шляхом до психічної зрілості. По-друге, вказані аспекти принципово пов'язані як з інтелектуальною децентрацією, так і з моделюванням світу як рушіями життєвого шляху особистості. По-третє, визначення місця буттєвих цінностей у загальній системі цінностей сприяє розвитку ціннісно-орієнтувальної підструктури інтелекту і реалізації відповідної функції (Р.М. Грановська, В.П. Зінченко, Е. Еріксон, Ж. Піаже, В.А. Роменець, В. Франкл). Інтелектуальна робота над проблемами буття є ефективною в плані розвитку інтелекту, як за змістом, так і за механізмами, бо вона неможлива без його глибинної децентрації та семантизації.

Показовим є аналіз процесу постановки і обговорення буттєвих проблем у тренінговій групі інтелектуально обдарованих студентів коледжу. Для вільної групової дискусії була запропонована відома відкрита задача Торенса: “Що трапиться, якщо вдасться продовжити життя людини до 250 років?”. Перший етап обговорення виявив, що студенти вбачають тільки негативні наслідки такого довгого життя людини як для людства в цілому (перенаселення, нестача продовольчих та енергетичних ресурсів, довге життя злочинців, приречених до ув'язнення “на все життя” та інших “поганих людей” тощо), так і для власне людини (багато хвороб через довге життя і багато екологічних катастроф на цьому довгому віці). Оскільки дискусія

сутнісно перетворилася з вільної на однобічно поляризовану (тобто на початку були зібрані і осмислені тільки аргументи «проти»), на другому етапі дискусії ми запропонували групі винайти і обговорити аргументи «за», тобто подумати над можливими позитивними наслідками продовження людського життя.

Після тривалих роздумів студенти почали генерувати ідеї щодо позитивних наслідків. Серед них найбільш цікавими були визнані такі: довгий вік геніїв та інших людей, що прикрашають людство, які в свою чергу зможуть винайти багато нового і, зокрема, розв'язати проблеми і перенаселення, і нестач; можливе переструктурування людського життя, внаслідок якого продовжиться не тільки і не стільки старість, скільки інші життєві періоди – дитинство, юність, молодість, активна зрілість. Інший, децентрований, погляд на проблему надав можливість обговорити переваги і недоліки спільного проживання великих сімей, які складатимуться з багатьох поколінь, безпрецедентне взаємозбагачення мудрістю старших і активністю молодих, потенціал медицини майбутнього тощо. У подальшому обговоренні група визначила, що обидві точки зору є взаємно децентрованими і мають однакове право на існування. Отже, використання в інтелектуальному тренінгу змісту, який потребував аналізу старшокласниками глобальних проблем буття, сприяло усвідомленню і операціоналізації децентраційних механізмів, семантизації інтелекту, його насиченню новими буттєвими смислами.

В розділі наведені результати психологічного аналізу розвивального ефекту змодельованих в експериментальних умовах інтелектуального тренінгу груп, гетерогенних за віком і, відповідно, за параметром “плинність – кристалізованість”. Для дослідження використовувались дилеми типу наступної, яка запропонована і всебічно проаналізована П.Балтесом: “П’ятнадцятирічна дівчина хоче вийти заміж. Що їй порадити?”.

Дослідження показало, що успішна взаємодія плинного і кристалізованого інтелектів і процеси інтелектуального розвитку в гетерогенних (різновікових) групах пов'язані з наявністю у представників старшого покоління мудрості, яка виявляється в підходах до розв'язування задач, а також і в спілкуванні, організації спільної діяльності, комунікації тощо. Мудрість, за деякими визначеннями, – це експертна система знань, орієнтована на практичний бік життя, яка дозволяє знаходити виважене судження і надавати корисні поради з життєво важливих питань. В основі мудрості лежить кристалізований, культурно обумовлений інтелект. Однак використання знань, що стосуються мудрості, може бути обмеженим неможливістю застосування старого досвіду до нових умов життя. Тому й було ефективним співробітництво мудрого кристалізованого інтелекту й інтелекту плинного, що доповнює досвід свіжими враженнями молодого віку.

Проведений аналіз засвідчив ефективність взаємодії плинного та кристалізованого інтелектів для розвитку інтелекту студентів коледжу, оскільки мудрість (кристалізований інтелект) ілюструвала провідні прийоми роботи розвиненого інтелекту, зокрема, децентраційні прийоми (пошук інформації “за” протилежну точку зору), інтелектуальну толерантність, прийоми роботи з недостатньою інформацією (виділення “місця”, в якому потрібно здійснити інформаційний пошук) тощо. В той же час плинний інтелект юнаків сприяв генерації гіпотез саме в тих невизначених, проблемних точках, які знаходив і визначав інтелект кристалізований. В результаті сукупна породжена в гетерогенній групі ментальна модель відповідала вимозі «мудрого» моделювання світу.

У роботі проаналізована проблема визначення ефективності тренінгу. Висновуємо, що тут має значення рівень розвитку всіх складників інтелекту – мислення, уяви, мови і мовлення, метакогнітивних складників

тощо. В дослідженні використовувався відповідний комплекс різноформатних методик, в тому числі комп'ютерних (методики визначення швидкості мисленнєвих процесів, глибини і широти мислення, гнучкості за Лачінсом, стратегічності за Брунером, схильності до інтелектуального ризику, завдання на образне мислення і уяву, понятійне мислення, розуміння мовлення; спеціальні завдання на рефлексію; комп'ютерний варіант прогресивних матриць Равена та інші методики) З'ясовано, що більшість існуючих методик дослідження складників інтелекту є частковими і, відповідно, слабо інтегрованими, тому вони безпосередньо не дають інтегративних показників інтелекту.

Контрольний експеримент проходив в кілька етапів, а саме: а) етап самооцінки кожним учасником рівня розвитку в себе досліджуваної властивості інтелекту (прогноз свого результату за шкалою відповідної методики, шкала надається експериментатором), а також індивідуальний прогноз відповідного рівня для групи; б) етап групової прогностичної оцінки середнього рівня розвитку досліджуваної властивості інтелекту (вираховується групою як середня індивідуальних прогнозів); в) етап виконання кожним учасником індивідуально завдань методики (залежно від її форми – у форматі бланковому, комп'ютерному, плакатному, груповому тощо, форма спеціально максимально варіювалася); г) обробка досліджуваним власних результатів відповідно до способу обробки, запропонованого експериментатором, і, якщо необхідно, за його допомогою (якщо йдеться про комп'ютерні методики, результат обробляє і видає комп'ютер); д) порівняння одержаного результату з власним прогнозом, одержання і оцінка кількісної характеристики розбіжностей між результатом і прогнозом по кожній методиці, а також усередненого власного метареультату контрольного експерименту (в процентах).

Нарешті, два останніх етапи включали є) взаємне порівняння метарезультатів всіх учасників групи, рефлексивний (метакогнітивний) аналіз причин того або іншого метарезультату; ж) одержання середньої кількісної оцінки, тобто метарезультату групи за кожною методикою, а також усередненого метарезультату групи, який ми і визначаємо як кількісну оцінку ефективності інтелектуального тренінгу.

Така методика доповнювалась спостереженням експериментатора за діяльністю кожного учасника, а також роботою фокус-групи експертів, які обговорювали і оцінювали інтелектуально-креативні результати групи і окремих учасників за двома-трьома останніми поставленими і обробленими групою задачами.

В усіх експериментальних тренінгових групах з інтелектуального тренінгу, в тому числі гетерогенних, прогнозовані результати, як індивідуальні, так і групові, корелювали з результатами за основними методиками на досить високому рівні значущості (не менш ніж 0,6). Кількісна оцінка ефективності інтелектуального тренінгу (усереднені метарезультати групи) була стабільно вища за 75-80 (при можливому максимумі в 100 балів). Абсолютні результати за більшістю використаних методик теж були досить високими. Таким чином, якісний і кількісний аналіз засвідчили, що використовувані в спроектованому інтелектуальному тренінгу технології, серед яких прийоми доведення наявності інтелектуального потенціалу, дискусії, інтелектуально-творчі ігри, «очуження», використання екзистенціального з місту, взаємодія плинного і кристалізованого інтелектів тощо мають значний потенціал в плані розвитку інтегрованого інтелекту, створення коаліцій його когнітивних і метакогнітивних складників в процесі групової інтелектуальної діяльності.

Хоча діяльність майбутнього економіста безумовно не єдина, яка потребує розвинутого професійного інтелекту, однак вона є сьогодні

надзвичайно розповсюдженою (навіть якщо явно відрізнити її від діяльності кінцевих користувачів), «чорноробочою» інтелектуальною працею. Крім того, вона є інтелектуальною працею зі знаковими моделями, потребує постійного рефлексивного аналізу і метакогнітивного моніторингу професійних процесів, є як об'єктивно, так і суб'єктивно інтелектуально насиченою. В діяльності економіста вагомим є фактор відповідальності за результат і так званої необерненості професійних задач. Все це робить розвиток інтелекту досить репрезентативним відносно розвитку професійного інтелекту взагалі.

Досліджуваними були юнаки і дівчата, які проходили передпрофесійну підготовку з програмування (у Тальнівському економічному коледжі). Загальна кількість досліджуваних – 20 юнаків і дівчат. Проводилося динамічне відслідковування розвитку передпрофесійного і професійного інтелекту в умовах комплексного інтелектуально-насиченого довкілля.

Про наявність передумов розвитку професійного інтелекту програмістів в ранній юності ми судили за комплексними критеріями, які впливають з теоретичного аналізу інтелектуальної діяльності програмістів. Це такі критерії, як розвиток інтелектуального вміння гнучко співвідносити розв'язування задачі з наявними програмними засобами, близькість об'єктивної оцінки програмного продукту, створеного юнаком, і прогностичної самооцінки його якості, а також інтелектуальна активність юнаків при використанні нових комп'ютерних засобів.

Для створення нормативної моделі професійного інтелекту були проаналізовані сучасні тенденції інформатизації суспільства, а також проведений психологічний аналіз інтелектуальної діяльності економіста. В розділі показано, що сучасні тенденції інформатизації суспільства чинять принциповий вплив на проектування і формування професійного інтелекту фахівців в галузі інформаційних технологій. Серед цих тенденцій виділено

такі, як необхідність надзвичайно високої інтелектуальної працездатності і, відповідно, залежність ефективності праці від віку працюючого; інтенсифікація, прискорення відповідної підготовки, формування готовності на ці професії вже у середньому та старшому шкільному віці; поєднання глибокої спеціалізації та інтердисциплінарного характеру знань і умінь.

У зв'язку з побудовою нормативної моделі професійного інтелекту проаналізовано проблему підвищення відповідальності програмістів за “стан суспільства”, як у вузькому сенсі (техногенні катастрофи, пов'язані з вадами програмного забезпечення), так і в широкому (вплив на діяльність кінцевих користувачів і відповідні трудові процеси спроектованих і створених інформаційних технологій).

У розділі наведено результати психологічного аналізу професійної діяльності економіста, який показав, що в ній проявляються і водночас формуються такі складники професійного інтелекту як ефективне володіння засобами діяльності (можливостями комп'ютера), пов'язане з розвиненими інтелектуальною гнучкістю і стратегічністю; проектування діяльності користувачів і створення засобів, зокрема, засобів інтелектуальних; нестандартний сплав творчого характеру мислення і його логічного характеру, інтуїції з усвідомленим, рефлексивним аналізом власних засобів діяльності і мисленнєвих стратегій; ретельність і уважність, вміння знайти помилку і ліквідувати її наслідки; оперативність мислення, прийняття рішень в умовах обмеженого часу; а також елементи соціального інтелекту – вміння ефективно взаємодіяти і спілкуватися з колегами в умовах спільної діяльності.

Від економістів, які проходять курс інформатики, у наш час вимагається вміння не тільки програмувати, але й проектувати і створювати нові інформаційні технології, тобто системи діяльності для користувачів. А діяльність проектування є специфічною і принципово не співпадає ні з

науковою, ні з практичною діяльністю. Тому навчання проектуванню теж вимагає спеціальної розробки його процесу і відповідних нових, нестандартних методів. Основні сучасні проблеми проектування і створення інформаційних технологій зводяться до роботи в умовах принципово нового стану інформатизації суспільства, пов'язаного з поняттям «штучний інтелект».

Ефективне становлення професійного інтелекту студента-економіста залежить від інтересу до відповідної сфери діяльності, реального (а не декларованого) рівня загальної готовності до праці; інтелектуально-творчої активності і інтелектуально-творчого потенціалу особистості; загального рівня інтелектуального розвитку, особливостей понятійного мислення, швидкості мисленнєвих процесів, а також рефлексивних можливостей особистості.

Нами проаналізовані шляхи створення комплексного інтелектуально-насиченого середовища підготовки економістів, які забезпечують розвиток професійного інтелекту, описані технології динамічного відслідковування розвитку інтелектуальних складових готовності до праці. Такі технології пов'язані, у першу чергу, з встановленням ступеню готовності до праці на початкових етапах оволодіння професією: на етапі визначення профілю навчання і після перших одного-двох місяців навчання, а також на початку другого року навчання. Показано, що навчання в умовах інтелектуально-насиченого середовища поглиблює і розвиває метакогнітивні складники професійного інтелекту, рефлексивні складники відповідної діяльності.

Про високий рівень розвитку професійного інтелекту свідчила не тільки і не стільки безпомилкова робота (бо в завжди потрібний, як відомо, етап налагодження), а близькість об'єктивної оцінки продукту і самооцінки його якості, тобто оцінки його якості самим студентом. Одним із показників переконливої позитивної динаміки професійного інтелекту майбутнього

економіста на початку другого року навчання був також високий рівень інтелектуальної активності при освоєнні і роботі з відносно новими комп'ютерними засобами, оскільки професійний інтелект формується як активний і стратегіальний. Для визначення рівня інтелектуальної активності ми пропонували роботу з новим засобом діяльності – гіпертекстовою системою породження текстів. При цьому враховувався час роботи у середовищі, кількість відвідуваних ними вузлів, а також активність при створенні власного продукту. На матеріалі роботи з гіпертекстовим середовищем були одержані дані про рівні інтелектуальної активності майбутніх програмістів, які свідчать, відповідно, про рівні розвитку професійного інтелекту.

Найвищий рівень розвитку професійного інтелекту за параметром інтелектуальної активності виявили 45% студентів, які за власним бажанням працювали у гіпертекстовому середовищі не менш ніж 2 години, причому у деяких випадках цей час був значно більшим, відвідали не менш ніж 20 вузлів (до деяких з них повертаючись багато разів) і створили під час роботи хоча б один авторський текст. Середній рівень характеризувався роботою протягом однієї-двох годин, відвідуванням 10–20 вузлів, створенням авторського тексту або спробами виконати надані у середовищі завдання, зокрема, завдання на продовження фантастичного тексту. На середньому рівні знаходилися 40% досліджуваних. Низький рівень інтелектуальної активності виявили ті 15%, які працювали з гіпертекстовим середовищем відносно короткий час (до години), відвідали мало вузлів і не почали писати ні власний текст, ні працювати з запропонованими текстовими завданнями.

Загалом експериментальне дослідження показало, що комплексне інтелектуально-насичене середовище є ефективним джерелом розвитку професійного інтелекту майбутніх економістів.

Теоретико-методологічний аналіз сутності, структури та функцій інтелекту засвідчив, що продуктивним підходом до інтелекту є його тлумачення як цілісного інтегрованого психічного утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу. Таке розуміння дає можливість не зводити інтелект до природженої властивості, побачити теоретичні перспективи для тлумачення інтелекту як психічного утворення, яке є відкритим для розвитку і саморозвитку, і, відповідно, розробити і експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних впливів на ці процеси. Інтелект має переважно когнітивну структуру, однак принципово не зводиться ані до конкретних психічних функцій, ані до їх конгломерату. Міжфункціональна природа інтелекту забезпечується метакогнітивними його інтеграторами, серед яких метапізнання, метакогнітивний моніторинг, рефлексія, мови мислення, інтелектуальні стратегії та уміння, епістемічні схеми, інтелектуальні аттїтуди, інтуїція і психологічні захисти. Ці різнопланові психічні утворення взаємодіють та інтегруються, створюють коаліції в інтелектуальній діяльності, забезпечуючи відповідну ампліфікацію та перетворення ментальних моделей світу, тобто інтелектуальний розвиток.

Структурно-функціональна повнота аналізу інтелекту потребує також урахування трьох провідних функцій інтелекту – відображувальної, яка забезпечує конструювання ментальних моделей та ментальних репрезентацій, ціннісно-орієнтувальної або, інакше, смислової, яка забезпечує особистісну своєрідність інтелекту, ціннісне структурування дійсності, та прогностично-перетворювальної, яка відповідає за прогнозування і перетворення, створює підґрунтя для творчості як особистісного деривату інтелекту.

Проектувально-технологічна парадигма, яка відповідає методологічній функції проектування, є ефективним методологічним засобом дослідження інтелекту. Проектування набуває методологічної функції за таких умов:

- проект системи навчання спирається на нові теоретичні положення щодо психічної реальності, яка проектується;

- проект розробляється в контексті певної проектувально-технологічної парадигми, тобто проектування навчання супроводжується проектуванням відповідних технологізованих навчальних впливів;

- проект системи навчання реалізується і досліджується в умовах спеціально спроектованого формуючого експерименту.

Тренінг є однією з форм навчання, однак специфічною формою, яка характеризується принципово іншим співвідношенням між найближчими і віддаленими цілями учбової діяльності. Прямим продуктом навчальної діяльності в умовах спроектованого інтелектуального тренінгу є власне інтелектуальна діяльність та її розвинена зріла структура. Тому тренінг як форма навчання сприяє досягненню навчальних цілей, які традиційно вважаються віддаленими.

Психологічні чинники становлення інтелекту в умовах спроектованого тренінгу відповідають використуванню технологій і відображаються в побудові середовища. Це такі параметри, як проблемність і невизначеність середовища, його надпредметність, метакогнітивний характер, процесуальність, інтелектуальна потенційність, інтегративно-діяльнісний і груповий характер середовища, безоцінковість і толерантність, децентрованість, взаємодія плинного і кристалізованого інтелектів.

Слід розрізняти психологічні передумови становлення в ранній юності загального і професійного інтелекту. Залежно від того, які саме види інтелекту є метою формувальних впливів, по-різному проектується і будується інтелектуально-насичене навчальне середовище. Розвиток

професійного або передпрофесійного інтелекту потребує більш тісної взаємодії з предметним середовищем відповідної професії, утримання актуальних характеристик середовища на цьому змістовному рівні. Розвиток професійного інтелекту залежить також від вихідного рівня професійно спрямованого інтелектуального потенціалу, тобто від рівня інтелектуальної готовності до відповідної професійної діяльності, про що свідчить динамічне відслідковування генезу професійного інтелекту майбутніх економістів.

3.2. Соціально-психологічний клімат освітнього процесу і способи його поліпшення

Людська цивілізація XXI століття, за загальним визначенням – століття освіти, вперше в своїй історії виходить на практичну реалізацію завдання, яке до цього часу мислителі-гуманісти ставили лише в теоретичних роздумах та утопічних мріях – завдання використання суспільних ресурсів на потреби розвитку та життя людини. Освіта, зорієнтована на розвиток особистості, максимально адаптована до її потреб та інтересів по суті моделює на рівні цінностей, особистісних рис та життєвих пріоритетів кожної людини гуманоцентричний соціальний устрій. Відтак процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку у сучасному суспільстві. В таких умовах розуміння конкретних завдань, які стоять перед нашою освітою в контексті демократичної модернізації нашої країни є необхідною умовою успішного здійснення як освітянських, так і загальносистемних реформ.

«Гуманізація освіти, навчання, виховання, школи міжособистісних стосунків учасників освітніх процесів, управління освітою тощо – це далеко не повний перелік різноманітних аспектів реального глобального процесу,

який на наших очах змінює лице освіти. Очевидно, що у процесі розв'язання низки задач, пов'язаних з розбудовою системи освіти на засадах гуманізації та гуманітаризації, проблема соціально-психологічного клімату набуває виняткового значення, адже саме зміст освіти і особливості взаємовідносин учасників педагогічного процесу визначає у кінцевому рахунку можливість досягнення стратегічної мети освіти, а відтак і перспективу формування особистості як самоцінної, здатної до саморозвитку і самовдосконалення особистості» [58].

Головне завдання викладача коледжу у освітньо зорієнтованій виховній роботі зі студентами – розкрити особистість вихованця. Це здійснюється лише у процесі спілкування, яке будується в сприяючій для цього атмосфері. Відомо, що ставлення до викладача студенти часто переносять на предмет, що вивчається. У процесі навчання важливо так будувати викладання, щоб увійти в контакт зі студентом, зацікавити його, перетворити з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт. Тобто створити такий соціально-психологічний клімат в студентській групі, який би сприяв найбільш оптимальному досягненню цих цілей. Тому тут дуже важлива педагогічна культура викладача, конструктивні, організаційні і комунікативні уміння.

Водночас інтерес з боку науковців до проблематики соціально-психологічного клімату набуває упродовж останнього часу сталого характеру, зумовлюється низкою обставин як теоретичного, так і практичного порядку. З одного боку, це пояснюється внутрішньою логікою розвитку науки і відповідно до цього зміною ракурсу осмислення нею своїх засадних принципів, а з іншого – суспільними запитами до системи освіти, що вимагають від педагогічної психології дієвої допомоги у забезпеченні процесу переорієнтації її на нову навчально-виховну модель підготовки наступної генерації до самостійного життя.

У сучасній соціально-політичній і культурно-історичній ситуації, яка склалася в Україні, освіта повинна стати однією з умов відродження та розвитку самої держави: а психологізація й педагогізація свідомості громадян та психологічно грамотні і якісно підготовлені молоді спеціалісти – фундаментальними умовами кардинальних суспільних змін. Таким чином, актуальність обраної теми визначається, насамперед, завданням реформування освіти в Україні, необхідністю підготовки високо кваліфікованих й психологічно грамотних фахівців з особистісно-орієнтованою спрямованістю в навчанні та вихованні учнів.

Вивчення проблеми формування соціально-психологічного клімату репрезентовано в психолого-педагогічній літературі широким колом дослідників (Н.П. Анікієва, Б.Ф. Баєв, Л.В. Долинська, Л.М. Дунець, І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, Н.В. Кузьміна, М.В. Левченко, Г.В. Локарева, Л.І. Міщик, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, О.В. Петровський, О.О. Почерніна, Л.О. Савенкова, З.І. Слєпкань, А.В. та О.Є. Фурман, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін. [4; 18; 41; 59; 60]).

Більшість з них відзначають, що важливою умовою сприятливого соціально-психологічного клімату у групі є позитивна мотивація та зацікавлення студентів групи у досягненні позитивних результатів навчання, особистісна спрямованість викладача на успішне вирішення завдань педагогічної діяльності.

Проблема клімату, взагалі, та соціально-психологічного, зокрема, достатньо різнобічне висвітлена та розглядається як одна з найбільш суттєвих сторін колективу, яка характеризує його мотиваційну сферу в навчально-професійній діяльності. У формуванні цього структурного компоненту колективу значну роль відіграють психолого-педагогічні знання та усвідомлення студентами коледжів їх ролі в професійному становленні. Виходячи з цього положення соціально-психологічний клімат можна вважати

як таку динамічну психологічну атмосферу, що забезпечує студентам ефективність вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності.

Суть сприятливої соціально-психологічної природи в студентській групі полягає в тому, що процес психолого-педагогічного навчання, який протікає в позитивній атмосфері створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу у ВНЗ, але й розвитку і формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Ми розглядаємо сприятливий соціально-психологічний клімат як стрижень цілісного формування всебічно розвинутої особистості, від сформованості якого залежить, як саме, яким чином будуть вирішуватися колективом, взагалі, і кожним студентом, зокрема, професійно-педагогічні завдання.

Специфіка освітніх процесів в ВНЗ виявляється в складному, суперечному сплетінні індивідуального та колективного. З одного боку, викладач один на один спілкується з академічною групою і це спілкування постає його індивідуальною творчістю або співтворчістю зі студентами. З іншого – студенти спілкуються і домовляються між собою. В навчально-методичній сфері перед студентами проходять різні викладачі. І ефективність впливу кожного з них багато в чому залежить від згоди, домовленості їх зусиль.

Соціально-психологічний клімат (СПК) є комплексною психологічною характеристикою, що відображає стан взаємовідносин та ступінь задоволеності всіх учасників навчального процесу різноманітними факторами життєдіяльності колективу академічної групи. В психології часто застосовуються схожі категорії: «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», «психологічний клімат», «психологічна

атмосфера колективу». Найбільш поширене поняття «соціально-психологічний клімат».

Мета створення і підтримання сприятливого СПК – полягає в теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками побудови спілкування і взаємодій з студентами в різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних педагогічних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, у оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, але й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду, спрямованості майбутнього спеціаліста на активно-дієву роботу та суспільства в цілому.

Структура мети створення сприятливого СПК визначається особливостями тих якостей особистості студента, які стосуються його інтересів, намірів і мотивів його навчання. Досягнення мети формування сприятливого СПК студентської академічної групи передбачає тривалий процес взаєморозуміння у коледжі. Це те розуміння, до якого прагнуть студенти, і те, що намагаються сформувати у студентів, викладачі. Таким чином, мета створення сприятливого СПК є віддаленою в часі, і процес досягнення мети кінцевої (рівня сформованості навчальних здібностей) складається з окремих етапів, тобто мети і завдань на кожному окремо взятому курсі.

Соціально-психологічний клімат колективу студентської групи – це узагальнююча характеристика всього внутрішнього оточення, яке проявляється в поведінці і міжособистісних стосунках між основними суб'єктами навчального процесу. Основним показниками СПК виступають характер відносин між студентами, викладачами і студентами, студентами і керівництвом ВНЗ, викладачами. Проявляється він на рівні згуртованості та конфліктності.

Часто зміст СПК зводять до наступних психологічних явищ: стан колективної свідомості; відображенню особливостей взаємодії людей; емоційно-психологічному настрою групи; настрою групи; стану групи; психологічній єдності членів студентської групи; взаємовідносинам в групах та колективах тощо. Доцільно відмітити, що серед основних чинників соціально-психологічного клімату називають відносини людей та умови спільної діяльності. Вважають також, що соціально-психологічний клімат – це система норм, звичаїв та значень, що переважають в даній групі людей. Клімат виявляється способом залежності студентів групи один від одного (соціальні зв'язки), а також способом залежності студентів від спільно виконуваних функцій або завдань (зв'язки завдань).

СПК виражає загальний настрій та ступінь задоволеність студентами організацією навчального процесу, відносинами з іншими студентами та загальним рівнем організованості у ВНЗ. Такий настрій студентів та інших учасників навчального процесу причинне обумовлений внутрішньостудентськими, внутрісистемними чинниками і відносно нейтральний відносно позасистемних (контактів з населенням, форм проведення дозвілля, сімейних та побутових чинників та інше).

Особистісний еквівалент настрою – задоволеність студента різними чинниками життєдіяльності студентського колективу. В дослідженнях помічено вплив соціально-психологічного клімату на ефективність навчальної діяльності, мотивацію навчання та психічний стан учасників всього навчального процесу.

Спостереження та дослідження, проведені нами на базі будівельно-економічного коледжу дозволяють виділити п'ять основних груп чинників, що визначають стан соціально-психологічного клімату та, в кінцевому випадку, успішність та потяг до навчання студентів академічної групи.

1. Функціональні (умови навчання; забезпеченість навчання всіма необхідними засобами; режим навчання та дозвілля, чіткість розподілу функцій між студентами; функціональна визначеність структури діяльності кожного учасника, чіткість його обов'язків, прав та відповідальності; відношення викладачів до питань організації навчальної діяльності студентів тощо).

2. Економічні (система оплати праці та навчання; своєчасність отримання грошового заохочення; премії, надбавки тощо).

3. Управлінські (стиль й методи управління колективом; відношення викладачів до студентів; згуртованість викладацького складу; послідовність в оцінці та способів впливу на студентів; дистанція між викладачами та студентами; етика взаємодії викладацької та навчальної ланки тощо).

4. Психологічні (характеристика стилю міжособистісних стосунків між студентами; ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; орієнтація на спільні цілі роботи, характер сприйняття та оцінки студентами один одного тощо). За висловленням П. Жане, до поведінкової структури особистості «входить не тільки активність індивіда, що спостерігається зовні, але й внутрішній психічний зріст, що стає невід'ємною частиною поведінки, його регулюючою ланкою» [цит. за 41, с. 122]. Таким чином, з внутрішньо особистісної точки зору етапи мети створення СПК полягають в: а) усвідомленні необхідності психологічних знань у роботі, необхідності самопізнання й саморозвитку; б) виникненні інтересу до психологічних знань, до самопізнання й саморозвитку; в) прояву активності до оволодіння психологічними знаннями, до самопізнання й саморозвитку.

5. Чинники успішності характеристики групи (чисельність академічної групи; забезпечення адаптації та входження в колектив; перспектива

підвищення успішності з різних предметів; обґрунтованість підбору груп у ВНЗ та ін.). Основними параметрами сприятливого соціально-психологічного клімату є:

а) тривалість (характеризується стійкістю професійно-психологічних мотивів, їх незмінністю протягом всього періоду професійної підготовки, хронологічною послідовністю);

б) реалістичність (постійне оцінювання особистістю уявлень про професію з точки зору реалізації очікувань від неї; здатність особистості диференціювати в уявленнях про майбутню професійну діяльність реальне і фантазію; реально оцінювати себе як особистість та свої професійні знання і можливості);

в) диференційованість (вміння виділяти з традиційної загальної психолого-педагогічної підготовки необхідну інформацію для вирішення тих чи інших педагогічних завдань);

г) комплексність (синтезований підхід до інтегральних утворень, який включає як весь арсенал нагромаджених знань: методологічних, методичних, технологічних, так і фахові, психологічні, педагогічні, які забезпечують ефективне вирішення освітніх, виховних та розвивальних завдань);

д) активність (наполеглива робота в напрямку від надбаного до не досягнутого);

е) узгодженість (ступінь зв'язаності всіх мотивів активності студента);

ж) динамічність (характерною ознакою є рух формування і розвитку від умовного початкового рівня (інтерес до психології) до умовної сформованості (професійної зрілості);

з) оптимістичність (ступінь упевненості в досягненні професійної мети та у собі).

Підсумовуючи, можна сказати, що процес формування сприятливого соціально-психологічного клімату особистості в студентській академічній

групі коледжу – це формування таких головних, домінуючих, провідних мотивів поведінки та діяльності особистості студента, які підпорядковують собі другорядні мотиви, і в яких віддзеркалюється віддалена, узгоджена, тривала, життєво важлива професійна мета; загалом, це те, що студента цікавить, захоплює, над чим працює, що цінує, до чого прагне зараз (під час навчання) і в майбутньому як особистість.

Формування, у його загальному значенні, – це розвиток чого-небудь (із характерною для нього специфікою) під впливом цілеспрямованих дій.

Вивчення соціально-психологічного клімату можна будувати на основі практичних (спостереження, бесіда, аналіз результатів діяльності, стан навчальної дисципліни, узагальнення незалежних характеристик та ін.) та психологічних методів, що потребують спеціальної підготовки (соціометричне опитування, анкетування, референтометрія та інше).

При спостереженні та бесіді зі студентами цілеспрямовано використовувати непрямі ознаки (показники) рівня розвитку соціально-психологічного клімату.

«Для сприятливого (зрілого, здорового) СПК властиві:

переважання творчого, професійного настрою протягом дня навчання;

почуття групової згуртованості та товариськості;

високий рівень підготовки студентів;

гарні взаємозв'язки між викладачами і студентами;

рівномірність розподілу об'єму навчання та навантаження на кожного студента групи;

своєчасність та об'єктивність вирішення конфліктних ситуацій;

справедливість в оцінці діяльності студентів групи, а також розподіл винагороди;

використання можливостей неформального лідерства для розв'язання навчальних та виховних задач;

критика й самокритика;

колективне обговорення варіантів важливих рішень, що приймаються;

цілковита згода надати допомогу товаришам.

Для несприятливого (незрілого) СПК властиві:

систематичні запізнення та довготривала відсутність на лекціях та семінарах;

відкрите небажання навчатися;

неточне виконання рішень і дотримання порад викладачів, пряме їх ігнорування;

поширення чуток один про одного;

прихована критика умов навчання;

аремна трата часу, що розрахований на навчання та виховання;

часті конфлікти між студентами й відсторонення колективу від їх спільного вирішення;

часті порушення дисципліни;

низька активність при обговоренні навчальних та спеціальних питань;

– відсутність критики та самокритики» [79, с. 34-35].

На СПК здійснюють вплив як об'єктивні чинники (наприклад, тип організації), так і суб'єктивні (наприклад, оцінка поведінки оточуючих).

До основних показників рівня розвитку СПК відносять ефективність професійної діяльності, стан навчальної дисципліни й характер руху учасників навчального процесу. Серед суб'єктивних (психологічних) показників часто називають ступінь задоволеності членів колективу різними сторонами його життєдіяльності, особливості сприйняття та розуміння інших

людей, задоволеність взаємовідносинами, що склалися, психічний стан студентів, ефективну навчальну мотивацію та ін. [3; 6; 53].

Зазвичай при діагностиці соціально-психологічного клімату застосовуються комплекси методичних процедур: спеціально сконструйовані анкети, шкали показників групових взаємовідносин, шкали внутрігрупової сприятливості, соціометричні запити та інше.

Значною мірою формування сприятливого соціально-психологічного клімату залежить від врахуванні основних п'яти груп чинників, що впливають на нього. Наприклад, спостереження показують, що часто причиною незадоволеності студентів являються чинники *успішності* (рівень викладання знань, розуміння викладачами студентів та ін.), *функціональні* (нерівномірність навантаження студентів групи, нечіткість критеріїв та показників оцінки результатів навчання й др.), *управлінські* (неясність концепції викладача щодо студентів, необ'єктивність та несправедливість викладачів в оцінках, протягування керівництвом студентів до виконання ними невласливих для них функцій тощо), та *психологічні* (протиріччя та конфлікти, соціально-психологічна несумісність студентів, відхилення в групових нормах, поглядах та традиціях тощо).

Якщо в роботі з групою студентів намагатися усунути зазначені негативні чинники, то ця обставина, без сумнівів, буде сприяти розвитку сприятливого СПК, гарного навчального настрою студентів та задоволеності від знаходження в даній академічній групі.

Якщо при організації змісту навчання зберігається і превалює орієнтація на операційно-технічну, а не на смислову сторону діяльності, що формується, то вся навчальна ситуація буде зберігати суто адаптивну спрямованість. Такий тип діяльності не має потреби у різноманітності форм співпраці суб'єкта формування (викладача) з об'єктом формування

(студентами), ініціації навчальної поведінки у студентській групі («студент – студент», «підгрупа – студент», «підгрупа – підгрупа» та ін.)

Продуктивний тип організації навчання забезпечує оптимальну співпрацю викладача з студентами та в самій групі (студентів з студентами) у тому випадку, якщо він керується смисловою стороною діяльності, а не тільки операційно-технічною.

Таким чином, продуктивно-сумісний тип навчальної діяльності передбачає оптимальну реалізацію всіх можливостей співпраці викладача з студентами, водночас тих, які зв'язані з вихованням і самоуправлінням особистості.

Формування сприятливого СПК неможливо розглядати ізольовано від суб'єкт-суб'єктних відносин: «викладач – студент», «студент – студент».

Спільна діяльність студентів і викладача передбачає не тільки комунікативну, але й предметно-практичну взаємодію з колективом студентів у цілому, або взаємодію з групами студентів чи з окремими студентами, що є складовою частиною колективу. Виходячи з того, що в сучасній науковій літературі суб'єктивні стосунки особистостей розглядаються загалом як важливий фактор детермінації поведінки особистості, Б.Ф. Ломов стверджує, «щоб розкрити мотиваційну сферу індивіда (її склад, будову, динаміку), потрібно розглядати його зв'язки і стосунки з іншими особистостями» [25, с. 12].

Під дією суб'єктивних відносин у процесі навчально-пізнавальної діяльності у студентів виникають «психологічні новоутворення» [11, с. 44]. Вони проявляються у активізованій поведінці студентів на заняттях з курсів психології; у виявленні майбутніми педагогами інтересу до психологічних знань та до шляхів їх отримання; у прагненні до психолого-педагогічної самоосвіти; у виявленні позитивних емоцій до психології як навчального

предмета, до нової психологічної інформації, до себе самого та до інших людей.

Новий тип ставлення до предмета психології стимулює пізнавальну активність студентів. З її розвитком появляється усвідомлення значущості та важливості психологічних знань у педагогічній діяльності. Водночас, формується новий тип ставлення студента до себе як майбутнього професіонала, яке проявляється через вміння усвідомлювати своє призначення, направляти його розвиток у потрібному руслі, підпорядковувати мотиви декількох видів діяльності, змінювати, якщо необхідно, свою професійну мету та ін. Так відбувається поступове перетворення кожної особистості студента із пасивних суб'єктів педагогічного впливу в активних учасників навчально-виховного процесу. Це, в свою чергу, активізує взаємовідносини викладача і студентів та ефективно і результативно впливає на формування і розвиток сприятливого СПК.

Для розуміння впливу взаємодії наставника і наступника («викладач – студент») та взаємовідносин між наступниками («студент – студент») на формування і розвиток сприятливого СПК як одного із різноманітних засобів асертивно-педагогічного стилю спілкування необхідно розкрити його психологічний механізм.

Ряд дослідників (В.Я. Ляудіс, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна та ін. [27]) вказують на те, що спільна діяльність викладача з студентами виступає в якості необхідної сторони організації всієї системи змінних навчальної ситуації. Звичайно, налагоджені стосунки у відносинах «викладач – студент» уможливають просування вперед, перехід до нових навчальних дій. Такі стосунки мають позитивний вплив не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, на організацію такої діяльності, але й є для студентів живим

прикладом стилю спілкування і наглядним прикладом оптимальної організації навчальної роботи на занятті.

Якісним показником позитивних суб'єктивних стосунків «викладач-студент» є перегляд особистістю студента свого ставлення до засвоєння інформації, які знаходять своє відображення у позитивній зміні ціннісних орієнтацій, актуалізованій поведінці студентів під час занять і поза ними, у конкретизації професійної мети і мотивів навчання та самих способів взаємодії у стосунках між суб'єктами навчання. Безсумнівно, ніщо так не впливає на формування особистості студента в цілому та СПК зокрема як поведінка та позиція самого вихованця. Певним чином вони залежать від його міркувань, його поглядів, його життєвої позиції, від його володіння асертивним способом педагогічного спілкування, ерудованості, вміння залучати студентів до вирішення проблемних питань та багатьох інших педагогічних здібностей, умінь і якостей.

Висновки до розділу III

1. Загальновідомо, що студента неможливо «наповнити» знаннями – його потрібно мотивувати, пробудити в ньому внутрішнє бажання оволодіти цими знаннями. І це, головним чином, залежить від особистості викладача коледжу, його самопрезентації, інтелектуальних і педагогічних здібностей, які є головними носіями виховних функцій навчальної ситуації.

2. Навчально-комунікативні взаємодії викладача із студентами відіграють роль не тільки в полегшенні інтеріоризації засвоєння знань із навчальних курсів, але й позитивно впливають на формування й розвиток сприятливого соціально-психологічного клімату та особистості майбутнього педагога в цілому.

3. Цілеспрямоване створення і підтримання соціально-психологічного клімату – це форми, засоби та механізми усвідомлення та рефлексії спрямованості особистості студента коледжу на оволодіння професійними знаннями, фактична та прогностична картини професійної підготовки майбутніх особистостей, які мотивують і організують навчально-виховну діяльність, це те, що забезпечує особистісно-професійне зростання майбутніх фахівців та допомагає їм зрозуміти себе не тільки як особистість, але й як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Під терміном «інтелект» науковці розуміють відносно стійку, динамічну структуру розумових здібностей індивіда, або відносно стійку, динамічну структуру пізнавальних властивостей особистості, яка формується і проявляється в діяльності, зумовлена культурно-історичними умовами і здебільшого забезпечує адекватну взаємодію особистості з навколишнім оточенням, спрямовану на перетворення останнього. Натомість термін «мислення» традиційно визначається як процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності. Підструктурами загального інтелекту є компоненти невербальної і вербальної інтелектуальності. Вербальний інтелект показує особливості вербально-логічної форми загального інтелекту з переважною опорою на знання, які своєю чергою, залежать від освіченості, життєвого досвіду, культури, соціального середовища кожної окремої особистості. Невербальний інтелект залежить не стільки від знань, скільки від умінь особи та від її психофізіологічних особливостей, що знаходять відображення в сенсомоторних показниках. Загальна оцінка інтелекту здійснюється після підсумовування окремих показників успішності виконання кожного із тестових завдань, причому отримана сума співвідноситься з віком обстежуваного. Якщо в завданнях на визначення вербального інтелекту оцінюються здатність до логічного узагальнення, вміння робити висновки, самостійність і соціальна зрілість мислення, то в завданнях з визначення невербального – розвиток інших психічних процесів і властивостей – уваги, сприйняття, зорово-моторної координації, швидкості формування навичок.

2. Інтелектуальним розвитком як особливе діалектичної системи розвитку індивідуальності являє собою складний психологічний феномен, який відображає істотні моменти діалектичної єдності розумових і

мислинневих процесів, є своєрідною мірою і способом поєднання узагальнених й одиничних структур розумової життєдіяльності особи; він належить до інтегральних ментальних структур. Прояви інтелекту різноманітні і нестабільні. І все ж загальною, домінантною ознакою, за допомогою якої можна відрізнити інтелект від інших особливостей поведінки особистості, є активізація у будь-якому акті мислення, пам'яті, уяви всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу. Відповідно під інтелектом маються на увазі не всі прояви індивідуальності, а насамперед ті, які стосуються пізнавальних властивостей і особливостей.

3. Розумовий розвиток як загальне – це сукупність знань, умінь і сформованих під час їх засвоєння розумових дій, а також довільне оперування ними у процесах мислення й пошуку, яка забезпечує оволодіння новими знаннями і вміннями у повному обсязі. Отож, розумовий розвиток, інтелект і мислення – концепт, котрі хоч і пов'язані між собою, але не тотожні. Коли йдеться про розумовий розвиток та його рівень, то звертають увагу не тільки на певну сукупність розумових дій, якими володіє студент, а й систему знань і умінь, яка є причиною й наслідком формування таких дій. Водночас інтелект – доволі складна, майже незмінна протягом життя людини реальність її психічного світу. Не даремно Ч. Спірмен визначає інтелект як здатність до розуміння відношень і абстракцій, В. Штерн – як загальну здатність психологічного пристосування людини до нових умов і життєвих задач, Д. Векслер – як здатність особистості, яка проявляється у цілеспрямованій діяльності, правильних розмірковуваннях і розумінні, пристосуванні середовища до своїх можливостей. Незважаючи на відмінність усіх цих визначень, інтелект – це завжди відповідно усталена структура розумових (пізнавальних) здібностей особи, її наявний чи ситуаційно актуалізований ментальний досвід [див. 60; 63; 64].

4. Психодіагностика, як відомо, – це галузь психологічної науки і людської практики, яка розробляє і впроваджує методи виявлення і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей індивіда. Її основним об'єктом є теорія і практика постановки психологічного діагнозу. При цьому теоретичну діагностику цікавить те, як ставити діагноз, а практичну – як відбувається сам процес діагностування. Причому основним у психодіагностиці є тестовий метод – окремий різновид експериментального методу. Слово «тест» означає «випробування», «екзамен», «перевірка». Використовується тест завжди у вигляді стандартизованого завдання – системи тестових задач. Тестові методи зародилися як інструмент, засіб «вимірювання» психічного (інтелектуального і особистісного) розвитку індивіда. Тому їх називають ще психометричними методами, а галузь психодіагностики, яка їх розробляє, – психометрією. Суть цих методів полягає в тому, що за їх допомогою якісна даність психічних явищ полягає у тому, що за їх допомогою якісна даність психічних явищ трансформується у кількісну.

5. Тестування дає змогу виявити рівень розвитку особистості згідно з певними соціально-педагогічними нормативами (без цього не можна вирішити питання змісту і характеру освіти), здійснювати психологічне вивчення особистості і колективу за різних умов, швидко зібрати велику кількість експериментальних даних та виразити їх через числові коефіцієнти та індекси (показники). Відтак тестовий метод забезпечує об'єктивну кількісну оцінку результатів психологічного обстеження через зіставлення психічного віку з очевидним, календарним віком особи. Упродовж останніх трьох років нами повно зреалізовується психодіагностична технологія дослідження інтелектуального потенціалу студентів Тальнівського економічного коледжу, що свого часу запропонована А.В. Фурманом для здійснення системної диференціації організованого навчання, за допомогою

використання батареї тестів: прогресивна матриця Дж. Равена, загальних здібностей, словесних зв'язків, абстрактного мислення та ін. Вона справді дає змогу чітко визначити інтелектуальний потенціал як окремого студента, так і навчальної групи в цілому, а відтак уможлиблює оптимізацію розумового та особистісного зростання майбутніх молодих спеціалістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТРАТУРИ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995. – 334 с.
2. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М., 1982. – 144 с.
3. Анастаси А. «Психологическое тестирование»: Кн. 1 / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубоковского. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
4. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение. – 1991. – 365 с.
5. Басейн Ф.В. Проблема бессознательного // Знание-сила. – 1982. – № 10. – С. 87-89.
6. Бодалёв А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – М., 1987. – 586 с.
7. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977. – 462 с.
8. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.И. Словарь справочник по психодиагностике; 2-е изд. – СПб.: ПитерКом, 1999. – 528 с.
9. Быков В.М., Иванов Л.Н., Психогенетические исследования нарушенного поведения. – М., 2003. – 226 с.
10. Васильев В.Л. Юридическая психология. – М., 2001. – С. 222–224.
11. Гальтон Ф. Наследственность таланта. – М., 1996. – 112 с.
12. Гордеева Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. – М., 1995. – 224 с.
13. Григоренко Е.Л. Генетический метод. Изучение роли наследственности и среды в рамках квазиэксперимента // Корнилова Т.В. (ред.). Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. – М., 1998. – С. 76–108.
14. Доброхотова Т.П., Брагина Н.Н. Левши. – М., 1994. – 188 с.

15. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Изд-во «Лантерна», «Вита», 1995. – 152 с.
16. Дубинин Н.П. Новое в современной генетике. – М., 1986. – 228 с.
17. Дубинин Н.П. Что такое человек. – М., 1983. – 122 с.
18. Дунець Л.М. Психологія спілкування. – Хмельницький, 2003. – 142 с.
19. Дюк В.А. Компьютерная диагностика. – СПб., 1994. – 336 с.
20. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М., 1997. – 336 с.
21. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Издательство МГУ. – 1982. – 128 с.
22. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека. – М., 1983. – 228 с.
23. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. – М., 1993. – 442 с.
24. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 2000. – 88 с.
25. Ломов Б.Ф., Равич-Щербо И.В. (ред.). Проблемы генетической психофизиологии человека. – М., 1978. – 445 с.
26. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М., 1956. – 278 с.
27. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 240 с.
28. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. – М., 1998. – 334 с.
29. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы. – М., 1966. – 560 с.
30. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М., 1976. – 324 с.
31. Немов Р.С. Психология : В 3 т. / Т.3. – М., 1995. – 560 с.

32. Основы психодиагностики / Под. ред. Шмелева А.В. – Р/Д: Трасс-М, 1996. – 456 с.
33. Платонов К. Структура развития личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
34. Пономарев Я.А. О так называемой биосоциальной проблеме // Соотношение биологического и социального в человеке / Под ред. В.М. Банщикова, Б.Ф. Ломова. – М., 1975. – С. 53-65.
35. Психодиагностика / Под ред. Е.С. Романовой. – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 652 с.
36. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М., 1983. – 1280 с.
37. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996. – 884 с.
38. Равич-Щербо И.В. Исследования по психогенетике человека // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 178-187.
39. Резвицкий И.И. Личность, индивидуальность, общество. – М., 1984. – 228 с.
40. Робинсон Д.В. 101 ключевая идея: Психология. — Пер. с англ. О. Перфильева. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 224 с.
41. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
42. Смутьсон М.Л. Выявление психологической готовности к овладению профессией в УПК // Вопр. психол. – 1985. – № 5. – С. 92-93.
43. Смутьсон М.Л. Интеллект і мислення: чи співпадає психологічний зміст // Людський інтелект: філософсько-методологічні дослідження: Філософські пошуки. – Львів: Cogito-Axil – Центр Європи, 1998. – Вип. I (V-VI). – С. 124-128.
44. Смутьсон М.Л. Интеллект і пізнавальні процеси // Вісник Харків. держ. ун-ту: Серія: Психологія, політологія. – Харків, 1999. – № 439. – Ч. 1, 2:

Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти. – С. 105-107.

45.Смульсон М.Л. Інтелектуальні навчаючі системи: теоретичний аспект // Комп'ютер у школі та сім'ї . – 1998. –№ 4. – С. 3-6.

46.Смульсон М.Л. Інтелектуально-творчий тренінг майбутніх винахідників // Професійно-технічна освіта. – 2000.– № 1. – С. 29-33.

47.Смульсон М.Л. Проектування нормативної моделі інтелекту // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 153-163.

48.Смульсон М.Л. Психологічний аналіз інтелектуального розвитку в ранній юності: Зб. наук. праць Прикарпатського ун-ту: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000.– Вип. 5. – Ч. I. – С. 96-103.

49.Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.

50.Смульсон М.Л. Психологія інтелекту в ранній юності / Автореф. дис... д. психол. н. – 19.00.07. – К., 2002. – 56 с.

51.Смульсон М.Л. Решение задач с помощью компьютера // Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник /Под ред. В.Н.Грищенко, А.М.Довгялло, А.Я.Савельева. – К.: Наук. думка, 1992. – С. 463-464.

52.Смульсон М.Л. Розділ III.4. Мислення та інтелект // Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів: Допущено Міністерством освіти і науки України /За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – С. 270-336.

53.Смульсон М.Л. Структура інтелекту: рефлексія та інтуїція // Психологія: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 9-16.

54. Степанов, В. Г., Психологическая характеристика криминальных отклонений. – М.: Юридическая литература, 1996. – 228 с.
55. Тарасов К.Е., Черненко Е.К. Социальная детерминированность биологии человека. – М., 1979. – 188 с.
56. Теплов Б.М. Избранные труды : В 2 т. / Т. II. – М., 1985. – 560 с.
57. Ушинский К.Д. Человек как предмет познания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. / Т. 8. – М., 1950. – 450 с.
58. Фролов И. Т. Перспективы человека. – М., 1989. – 120 с.
59. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
60. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. Для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
61. Хамаганова Т.Г. Исследование степени генетической обусловленности некоторых ЭЭГ показателей в онтогенезе: на модели близнецов // Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалий личности. М., 1972. – С. 123-126.
62. Хамская Е.Д. и др. Нейропсихология индивидуальных различий. – М.: РПА, 1997. – 227 с.
63. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М. – Томск: Прозит, 1997. – 345 с.
64. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – К.: Знання, 1990. – 124 с.
65. Холодная М.А. «Психология интеллекта»: парадоксы исследования. – М.: Максима, 1997. – 392 с.
66. Школа здібностей // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – 80 с.
67. Шнейдер Л.Б. Основы психодиагностики. – М., 1995. – 336 с.
68. Штерн К. Основы генетики человека. – М., 1965. – 458 с.
69. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1985. – 336 с.

70. Willerman L. Activity Level and Hyperactivity in Twins // *Child Devel.* 1973. N 44. P. 288-293.
71. Willerman L. Effects of families on intellectual development // *Am Psychologist.* 1979. Vol. 34.
72. Wilson R.S. Analysis of Longitudinal Twin Data // *Acta Gen. Med. Gemellol.* 1979. Vol. 28. P. 93-105.
73. Wilson R.S. The Louisville Twin Study: Developmental Synchronies in Behavior // *Child Devel.* 1983. Vol. 54. P. 298-316.
74. Wing L., Yeates S., Brierley L., Coula J. The Prevalence of Early Childhood Autism: Comparison of Administrative and Epidemiological Studies // *Psychol. Med.* 1976. N6. P. 89-100.
75. Wright S. Systems of mating // *Genetics.* 1921. N6. P. 111-178.
76. Yeo R.A., Gangestad S.W. Developmental Origins of Variation in Human Hand Preference // *Genetica.* 1993. Vol. 21. N2. P. 161-168.
77. Zahalkova M. et al. Genetic Investigations in Dyslexia / *J. Med. Genet.* 1972. N 9. P. 48-52.
78. Zazzo R. *Les Jumeaux, le couple et la personne.* Paris, 1960.
79. Zazzo R. Paare und Paareffekte. Die dritte Zwillingsmethode. Zwillingsforschung in Frankreich // *Zwillingsforschung international.* W. Friedrich, O. Kabat vel Job (Hrsg). VEB Deutsche Verlag, Berlin. 1986. S. 19-43.
80. Zuckermann M. Sensation Seeking: A Comparative Approach to a Human Trait // *Behav. and Brain Sci.* 1984. Vol. 7. N 3. P. 413-471

ДОДАТОК

«Тест прогресивних матриць Равена»

Методика призначена для вивчення логічності мислення. Випробовуваному пред'являються малюнки з фігурами, пов'язаними між собою певною залежністю. Однієї фігури не дістає, а внизу вона дається серед 6-8 інших фігур. Задача випробовуваного – встановити закономірність, що зв'язує між собою фігури на малюнку, і на опитному листі вказати номер шуканої фігури з пропонованих варіантів.

Тест складається з 60 таблиць (5 серій). В кожній серії таблиць містяться завдання наростаючої трудності. В той же час характерне і ускладнення типу завдань від серії до серії.

У серії А – використаний принцип встановлення взаємозв'язку в структурі матриць. Тут завдання полягає в доповненні бракуючої частини основного зображення одним з приведених в кожній таблиці фрагментів. Виконання завдання вимагає від обстежуваного ретельного аналізу структури основного зображення і виявлення цих же особливостей в одному з декількох фрагментів. Потім відбувається злиття фрагмента, його порівняння з оточенням основної частини таблиці.

Серія В – побудована за принципом аналогії між парами фігур. Обстежуваний повинен знайти принцип, відповідний але якому побудована у кожному окремому випадку фігура і, виходячи з цього, підібрати бракуючий фрагмент. При цьому важливо визначити вісь симетрії, відповідно якій розташовані фігури в основному зразку.

Серія З – побудована за принципом прогресивних змін у фігурах матриць. Ці фігури в межах однієї матриці все більше ускладнюються, відбувається як би безперервний їх розвиток. Збагачення фігур новими елементами підкоряється чіткому принципу, знайшовши який, можна підібрати бракуючу фігуру.

Серія В – побудована за принципом перегруповування фігур в матриці. Обстежуваний повинен знайти це перегруповування, що відбувається в горизонтальному і вертикальному положеннях.

Серія Е заснована на принципі розкладання фігур основного зображення на елементи. Бракуючі фігури можна знайти, зрозумівши принцип аналізу і синтезу фігур.

Методичні вказівки до проведення тесту

Інструкція: Тест чітко регламентований в часі, а саме: 20 хв. Для того, щоб дотримати час, необхідно строго стежити за тим, щоб до загальної команди: "Приступити до виконання тесту" – ніхто не відкривав таблиці і не підглядав. Після закінчення 20 хв. подається команда, наприклад: "Всім закрити таблиці". Про призначення даного тесту можна сказати наступне: "Всі наші дослідження проводяться виключно в наукових цілях, тому від вас потрібні сумлінність, глибока обдуманість, щирість і точність у відповідях. Даний тест призначений для уточнення логічності вашого мислення".

Після цього узяти таблицю і відкрити для показу всім 1-у сторінку: "На малюнку однієї фігури бракує. Справа зображено 6-8 пронумерованих фігур, одна з яких являється шуканою. Треба визначити закономірність, що зв'язує між собою фігури на малюнку, і вказати номер шуканої фігури в листку, який вам виданий" (можна показати на прикладі одного зразка).

Під час виконання задач тесту необхідно контролювати, щоб респонденти не списували один у одного. Після закінчення 20 хв. подати команду: "Закрити всім таблиці!"

Зібрати бланки і таблиці до них. Перевірити, щоб в правому кутку реєстрованого бланка був проставлений олівцем номер обстежуваного.

Інтерпретація результатів (ключі)

Правильне рішення кожного завдання оцінюється в один бал, потім підраховується загальне число балів по всіх таблицях і по окремих серіях. Одержаний загальний показник розглядається як індекс інтелектуальної сили, розумової продуктивності респондента. Показники виконання завдань по окремих серіях порівнюють з середньостатистичним, враховують різницю між результатами, одержаними в кожній серії, і контрольними, одержаними статистичною обробкою при дослідженні великих груп здорових обстежуваних і, таким чином, розцінюваними як очікувані результату. Така різниця дозволяє судити про надійність одержаних результатів (це не відноситься до психічної патології).

БЛАНК

ПІБ (№) _____

№ завдання	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Одержаний сумарний показник по спеціальній таблиці переводиться у відсотки. При цьому за спеціальною шкалою розрізняють 5 ступенів інтелектуального рівня:

- 1) ступінь – більше 95% – високий інтелект;
- 2) ступінь – 75-94% – інтелект вище середнього;
- 3) ступінь 25-74% – інтелект середній;
- 4) ступінь – 5-24% – інтелект нижче середнього;
- 5) ступінь – нижче 5% – дефект.

КЛЮЧ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-а серія	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	2
2-а серія	5	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	8
3-я серія	5	3	2	7	8	4	5	1	7	1	6	2

4-а серія 3 4 3 8 7 6 5 4 1 2 5 6
 5-а серія 7 6 8 2 1 5 1 3 6 2 4 5

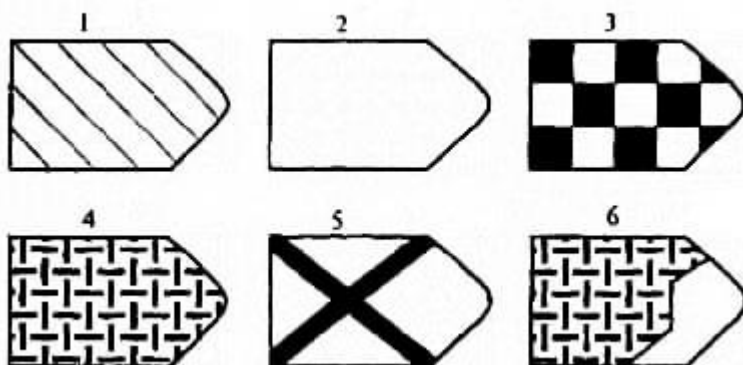
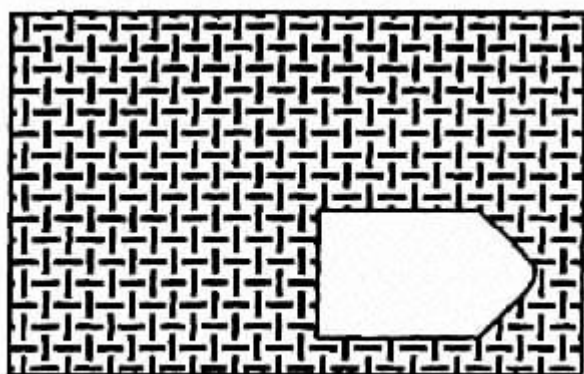
ТАБЛИЦЯ ПЕРЕРАХУНКУ БАЛІВ

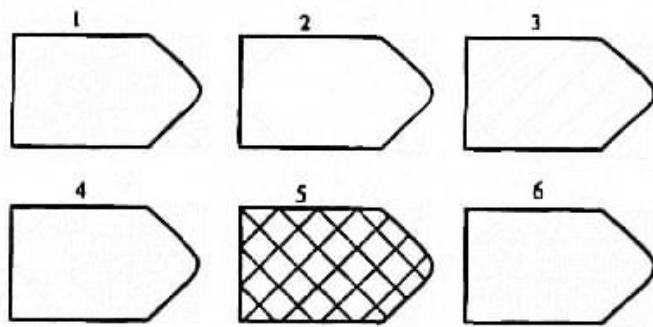
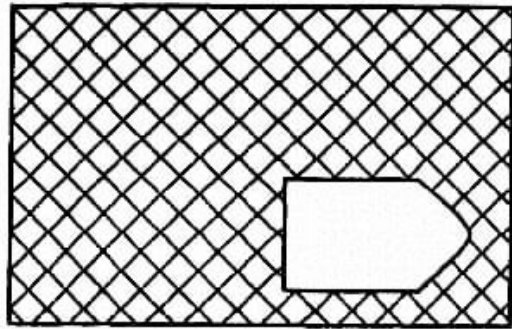
Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Сума балів	143	129- 142	115 128	101 114	87 100	73 86	59 72	45 58	44
за правильні відповіді									

НОРМАЛЬНА КОМПОЗИЦІЯ БАЛІВ

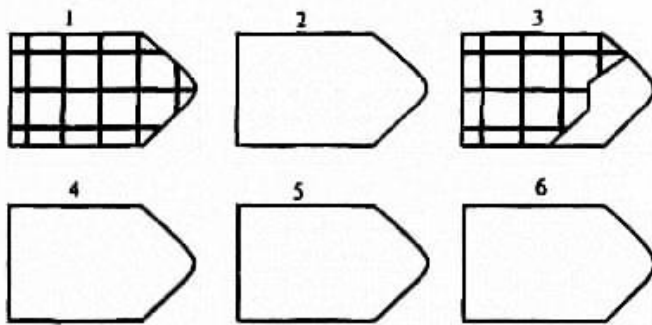
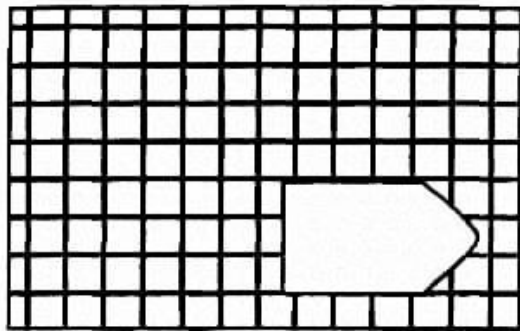
Очікуване	Серія	Сума балів												
		15	20	25	30	35	40	45	50	55				
		10												
А		6	8	9	10	10	10	10	11	12	12			
Б		2	4	6	7	8	8	9	10	11	11			
В		1	2	3	4	6	7	8	10	10	11			
Г		1	1	2	3	4	7	9	9	10	11			
Д		0	0	0	1	2	3	4	5	7	10			

Стимульний матеріал

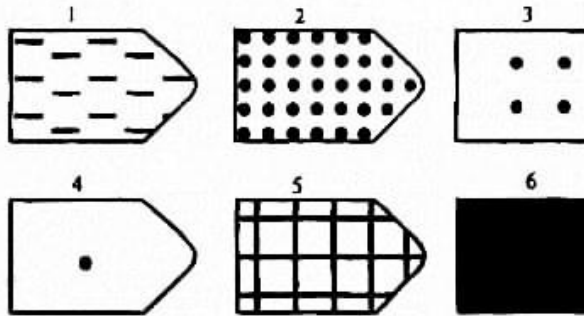
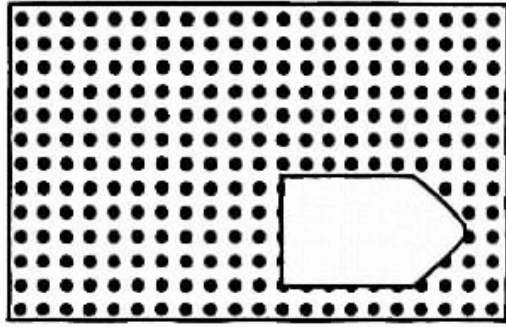




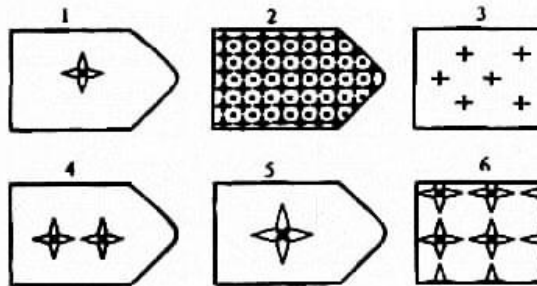
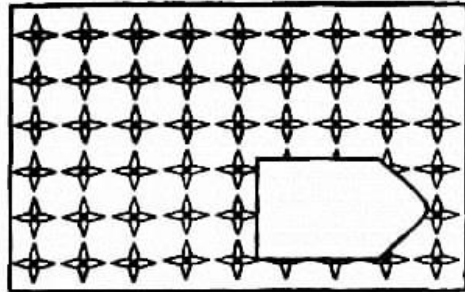
1-2



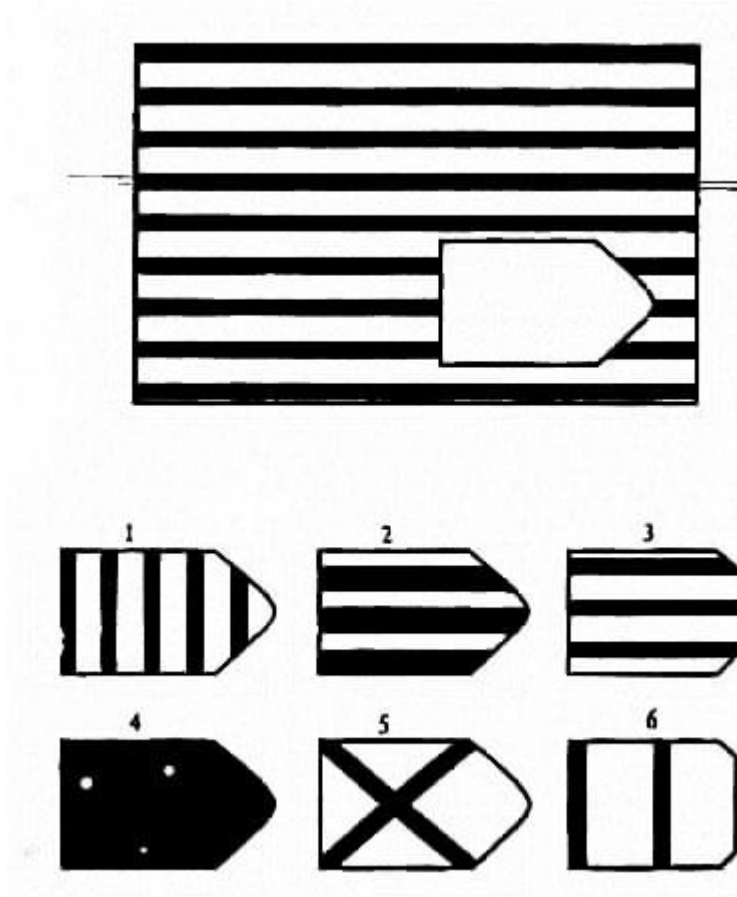
1-3



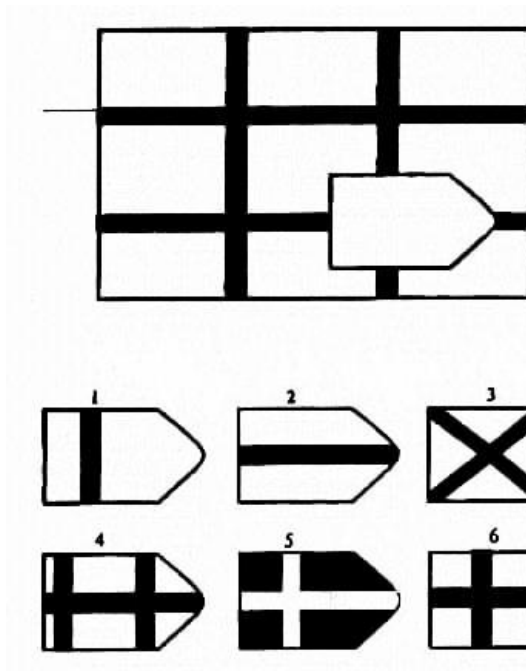
1-4



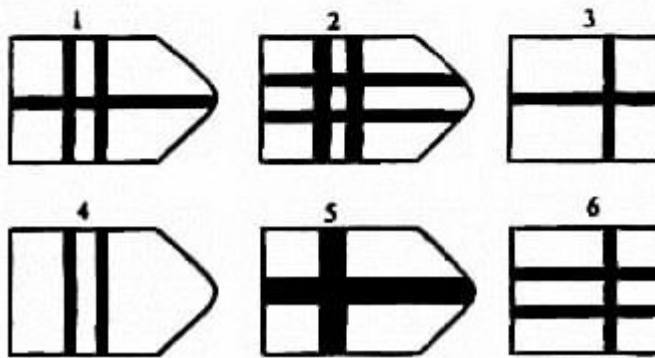
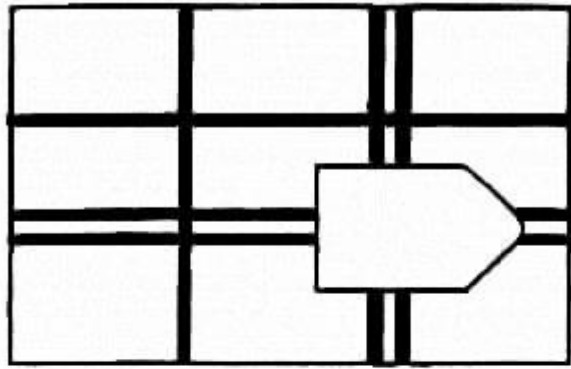
1-5



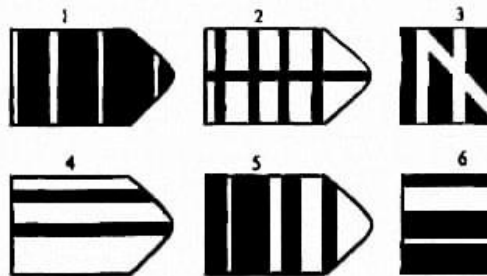
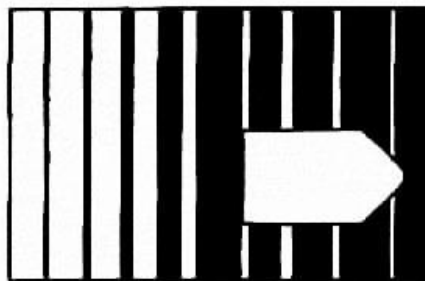
1-6



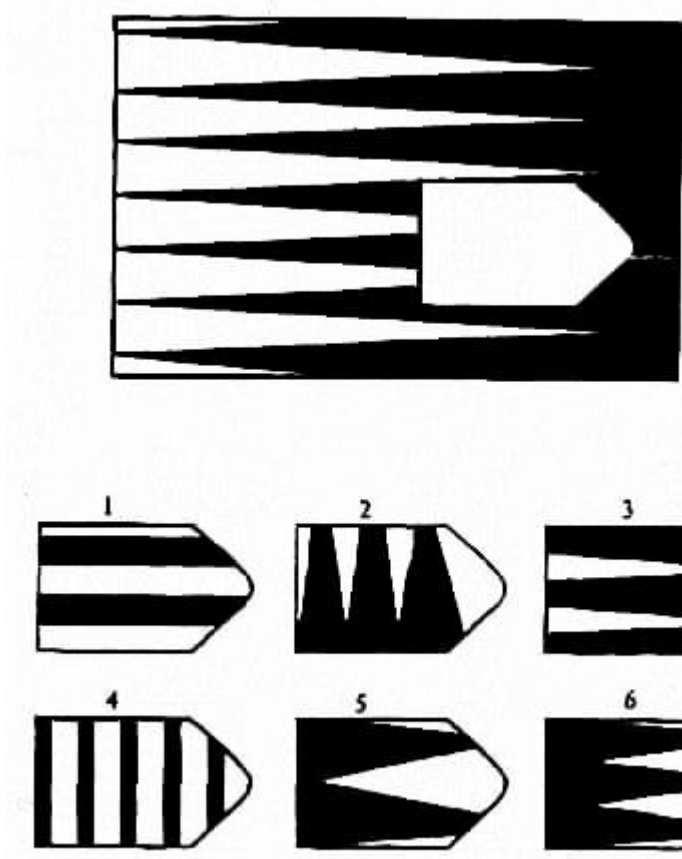
1-7



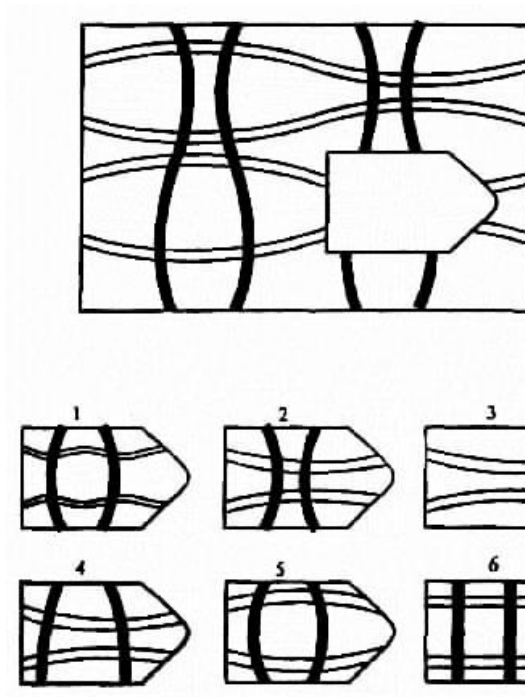
1-8



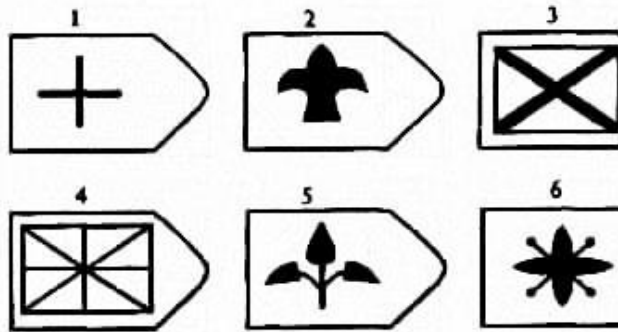
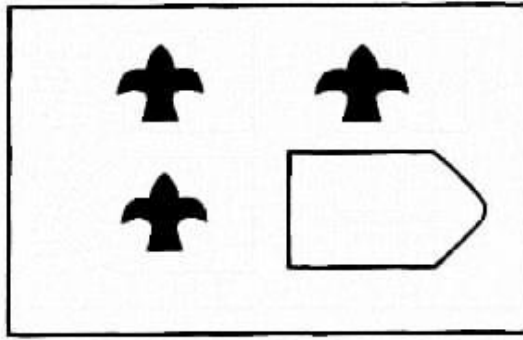
1-9



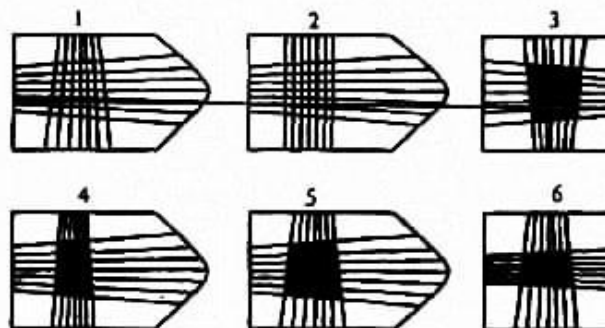
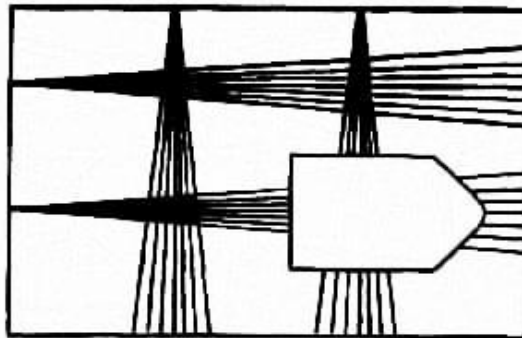
1-10



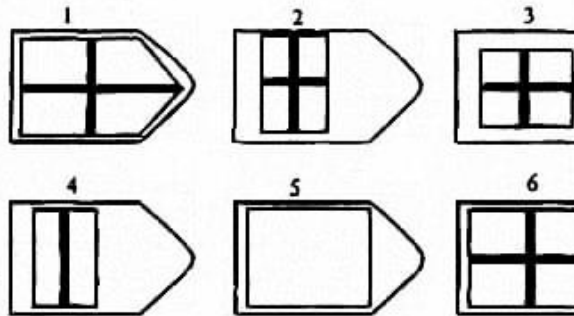
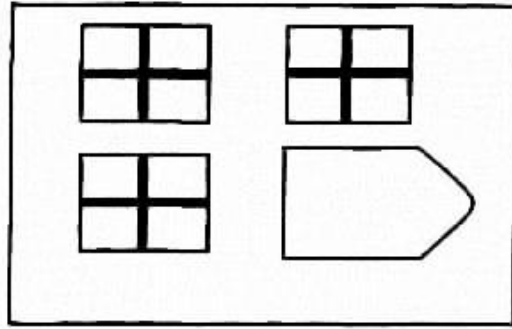
1-11



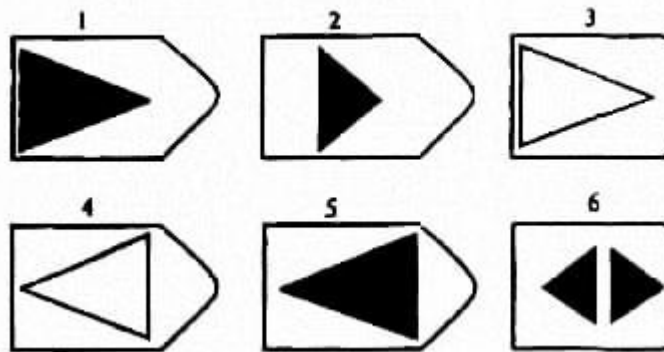
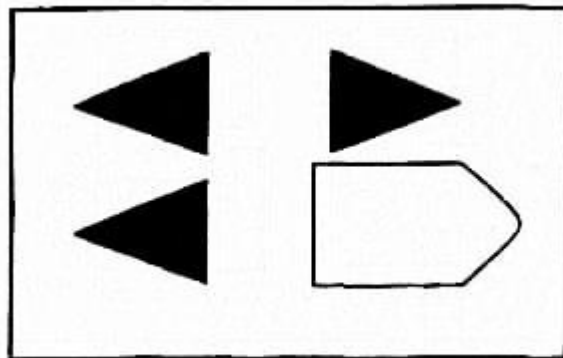
1-12



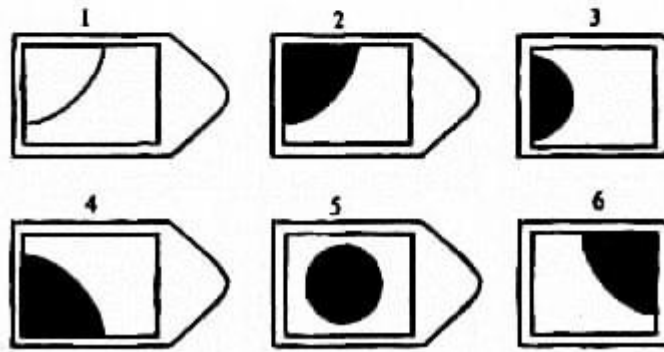
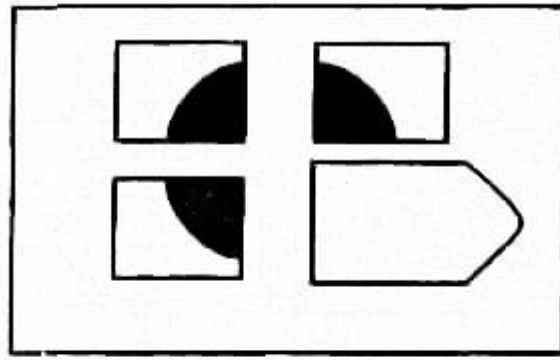
2-1



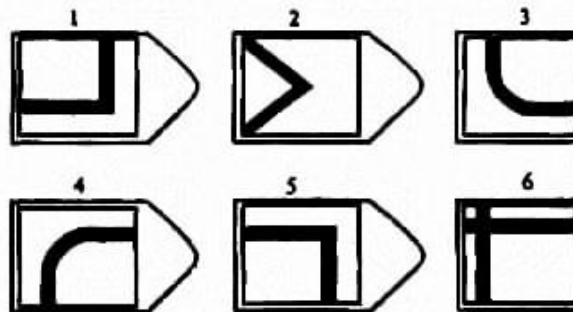
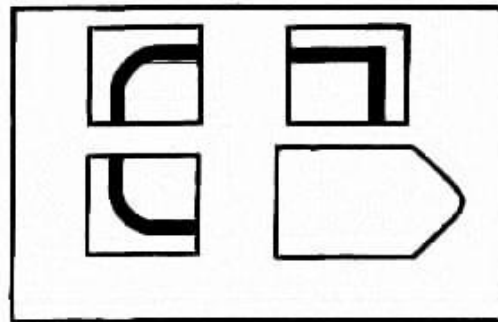
2-2



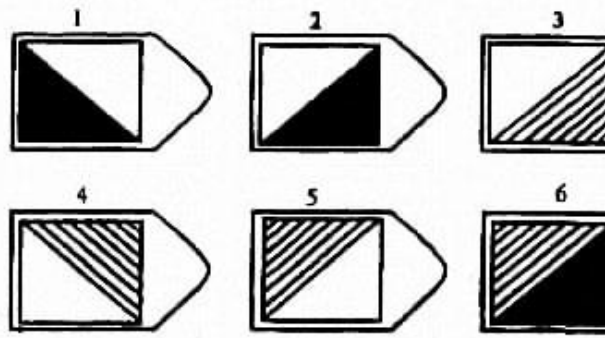
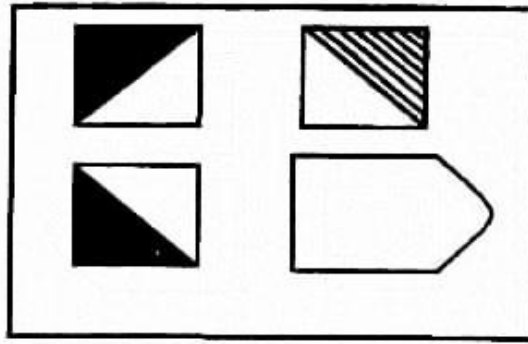
2-3



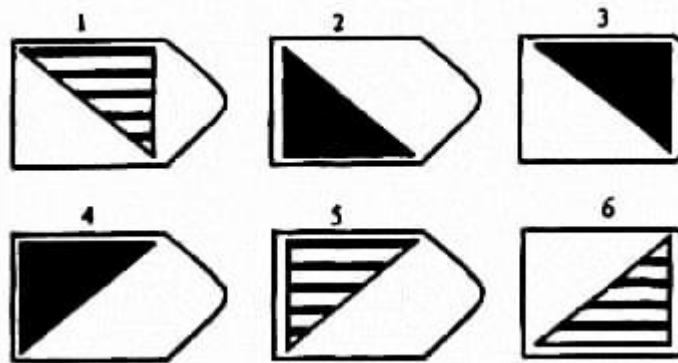
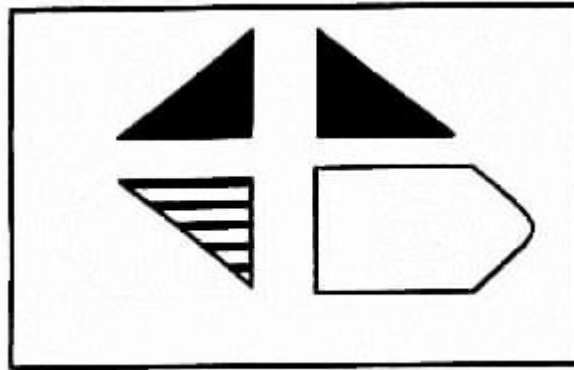
2-4



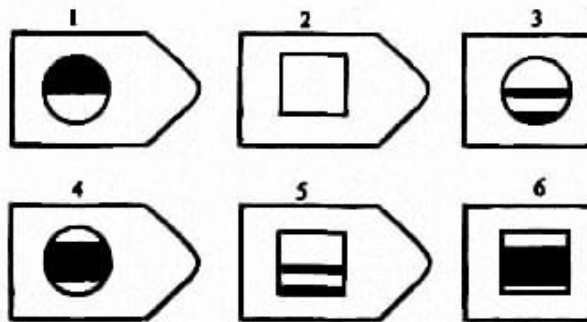
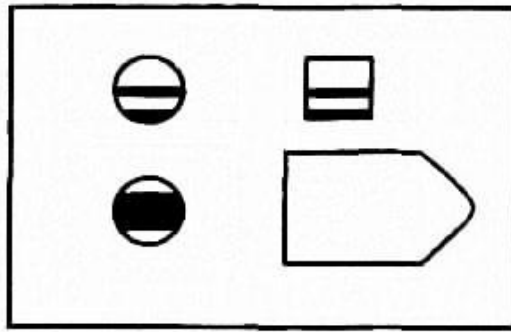
2-5



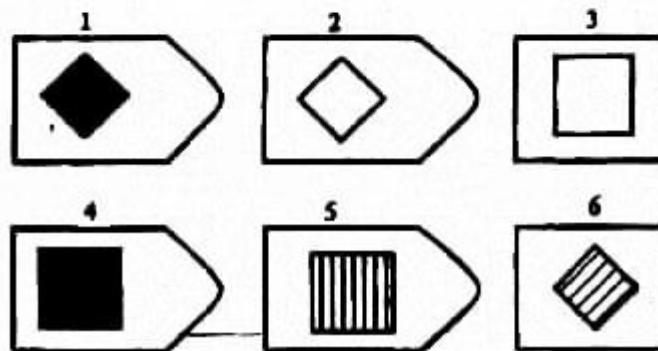
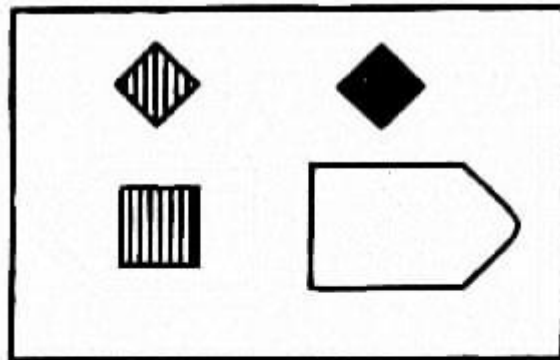
2-6



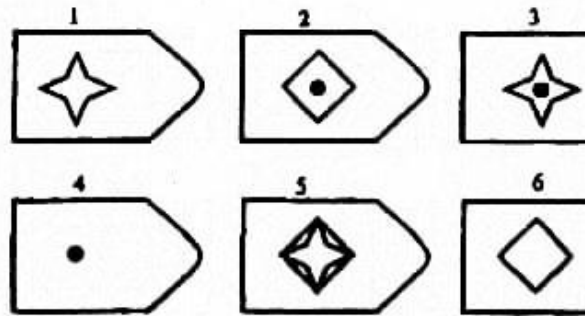
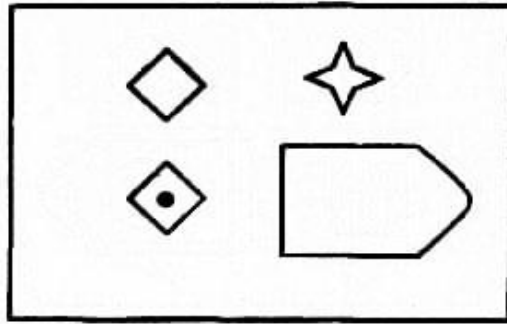
2-7



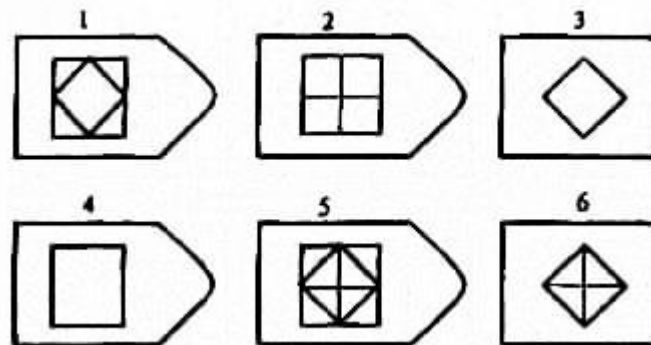
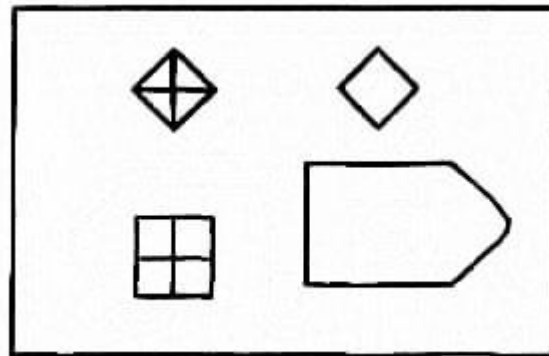
2-8



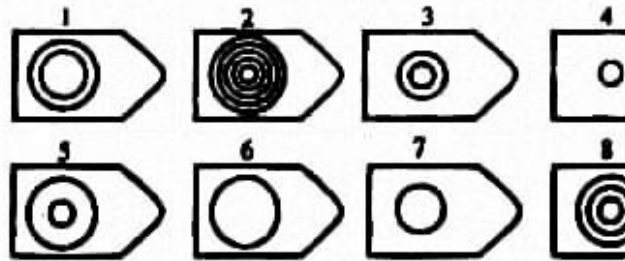
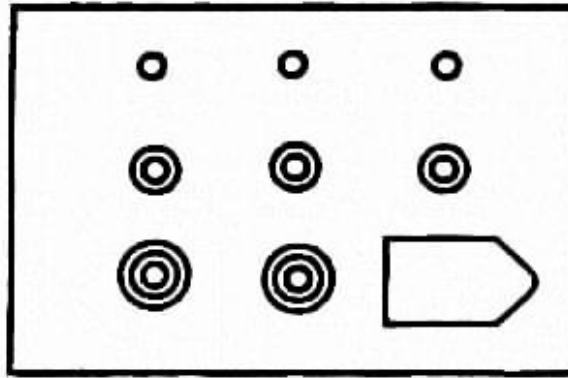
2-9



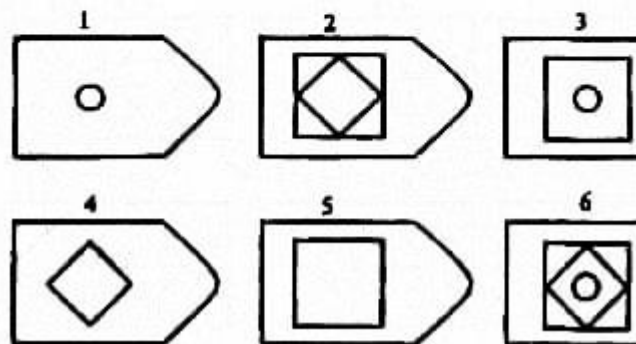
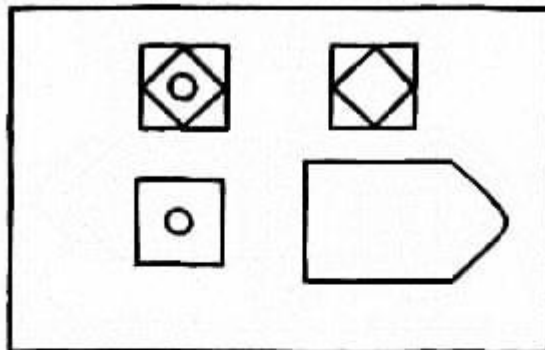
2-10



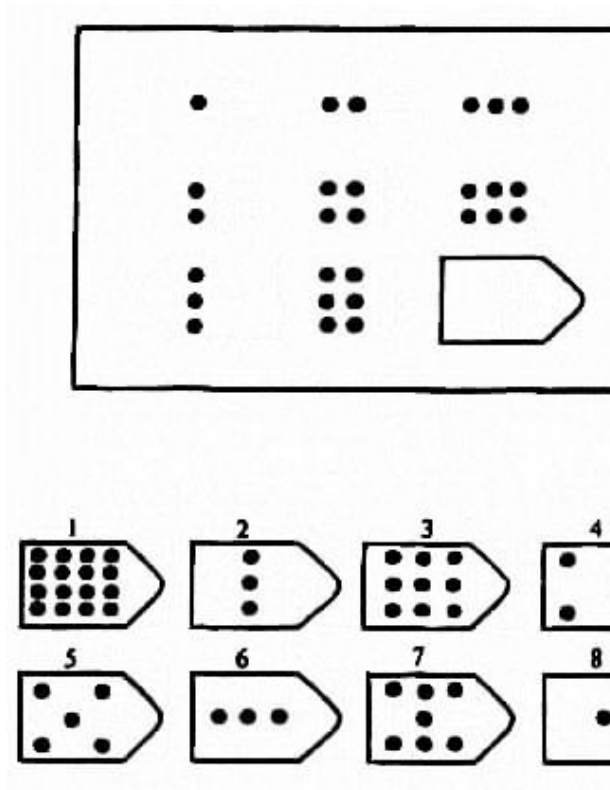
2-11



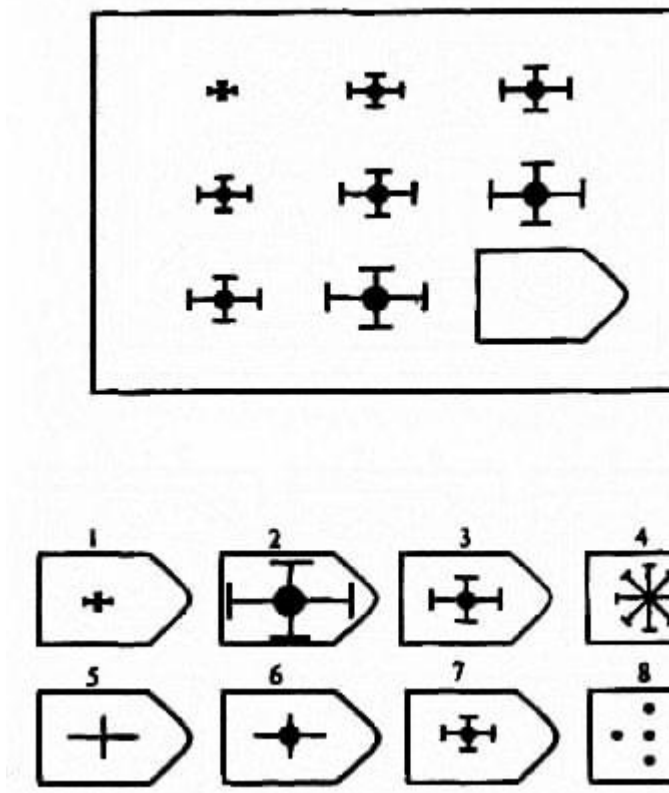
2-12



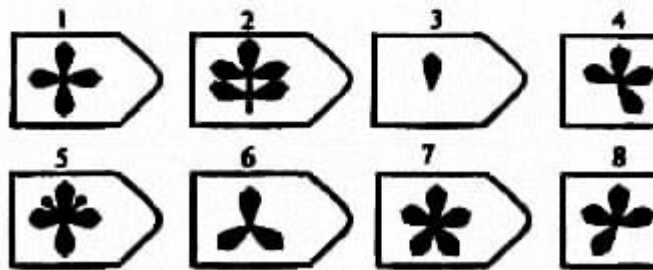
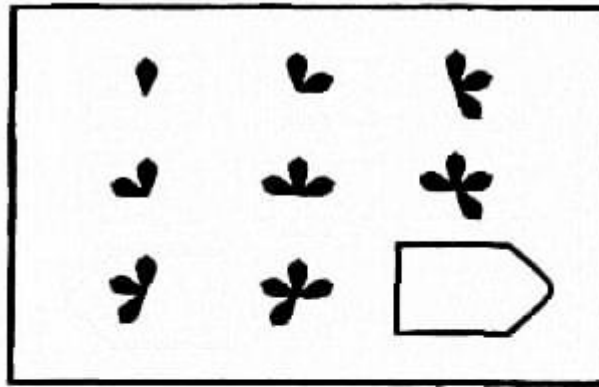
3-1



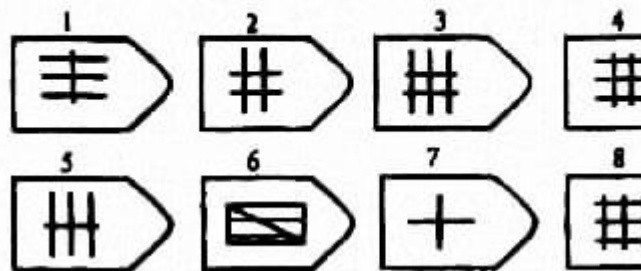
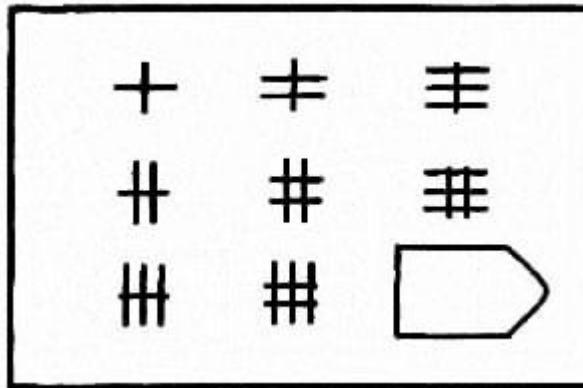
3-2



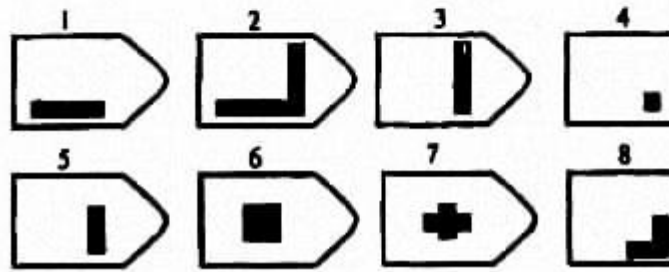
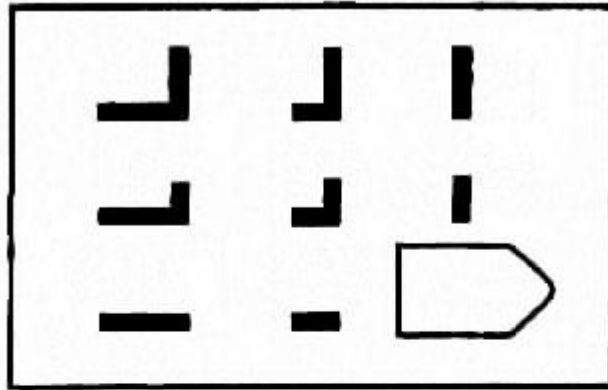
3-3



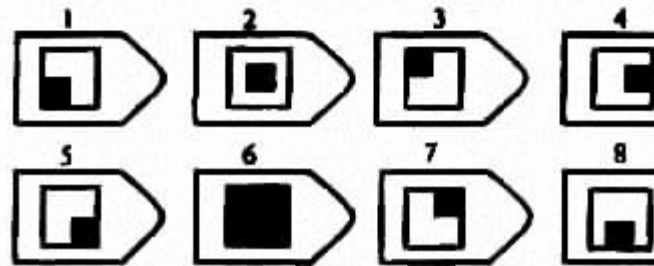
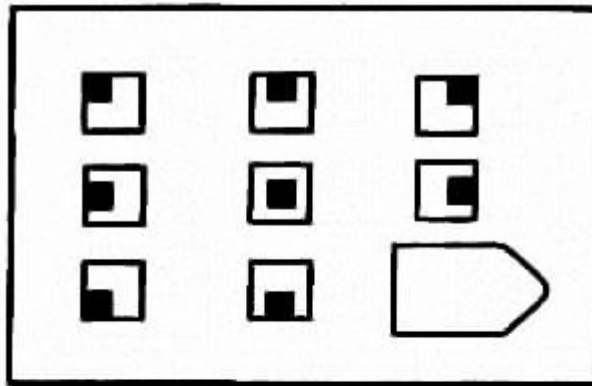
3-4



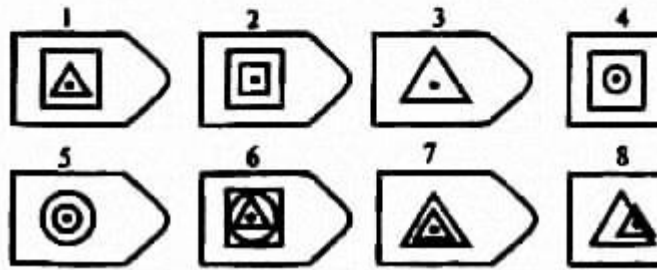
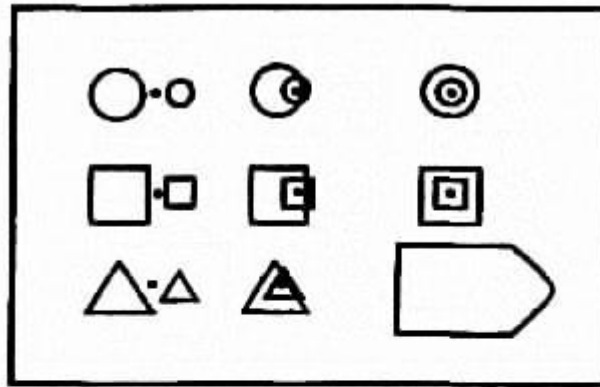
3-5



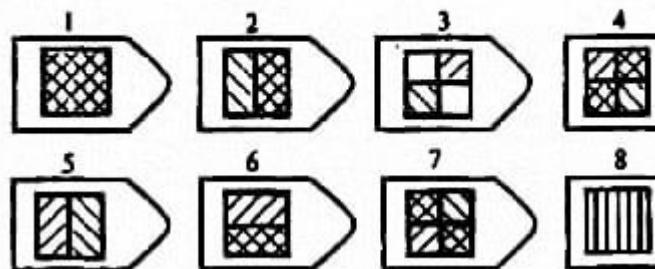
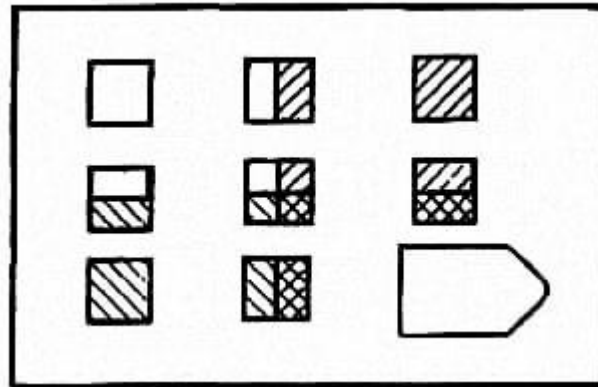
3-6



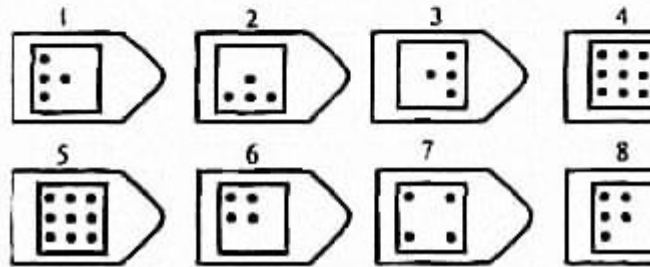
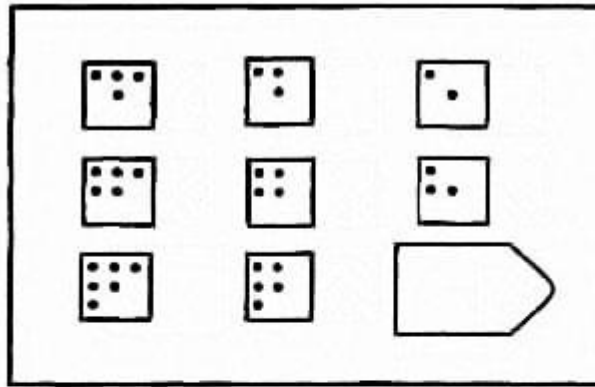
3-7



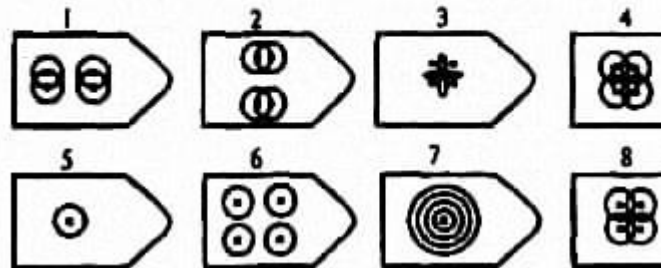
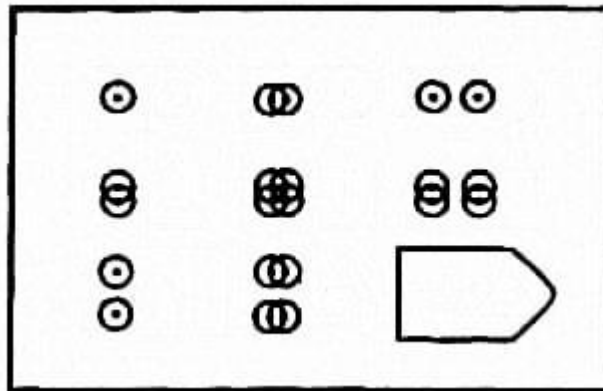
3-8



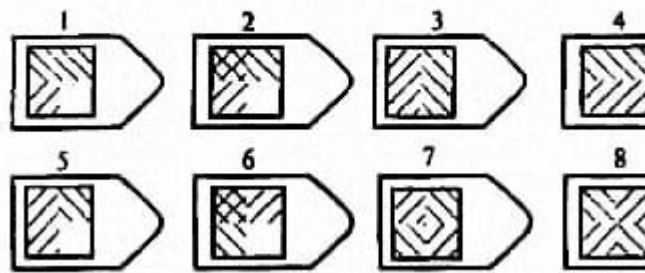
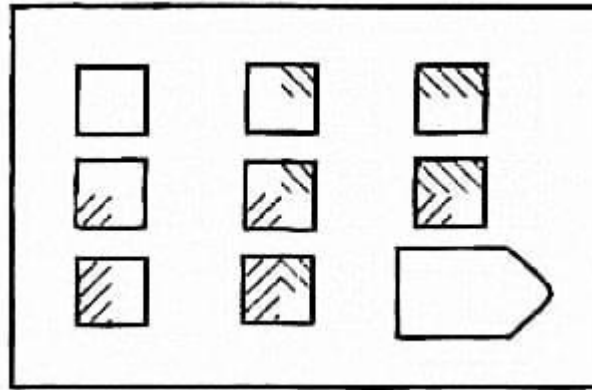
3-9



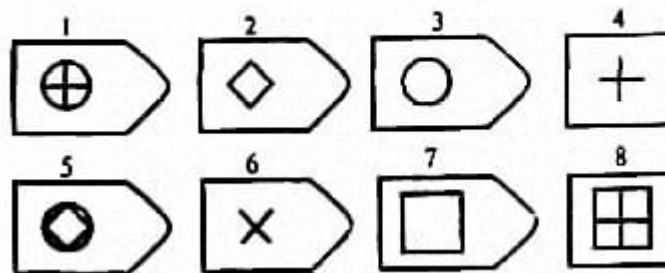
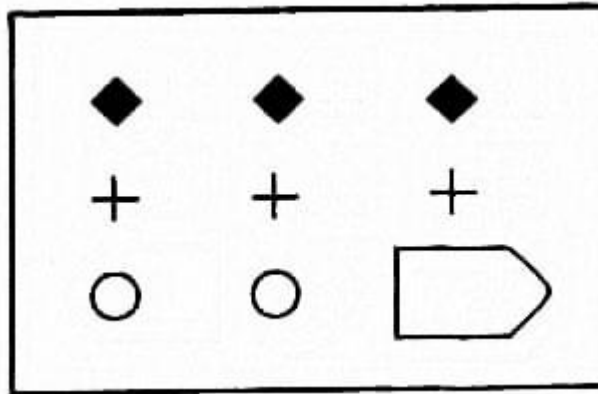
3-10



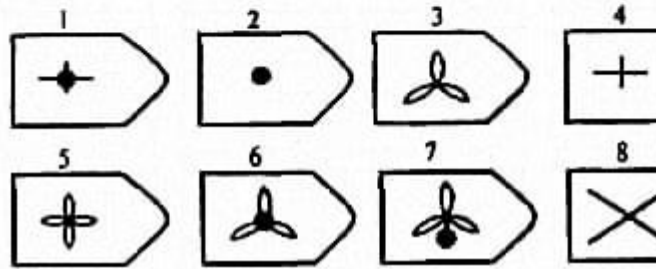
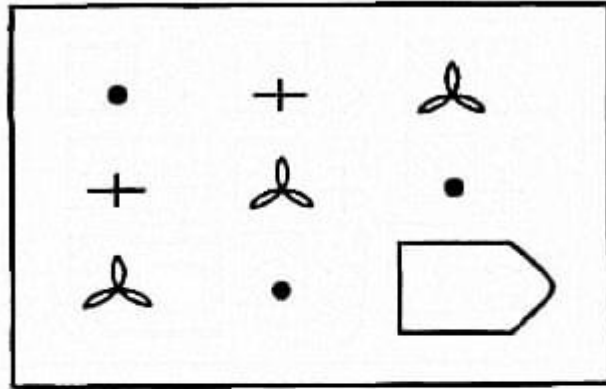
3-11



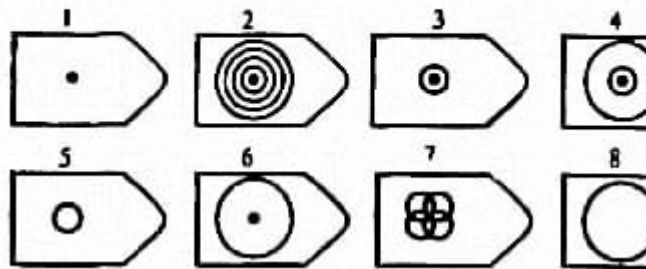
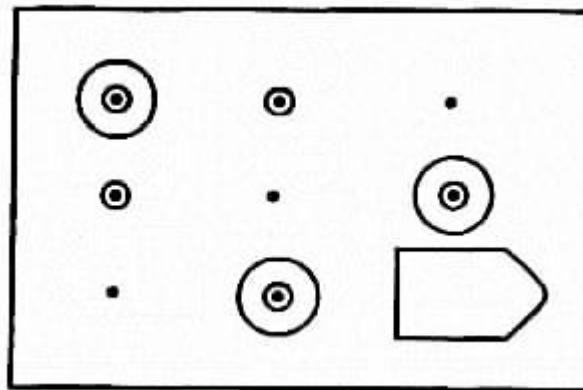
3-12



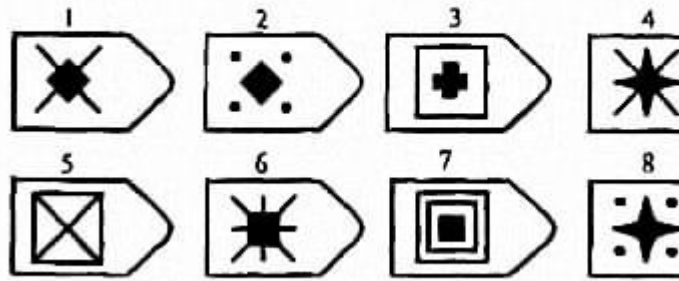
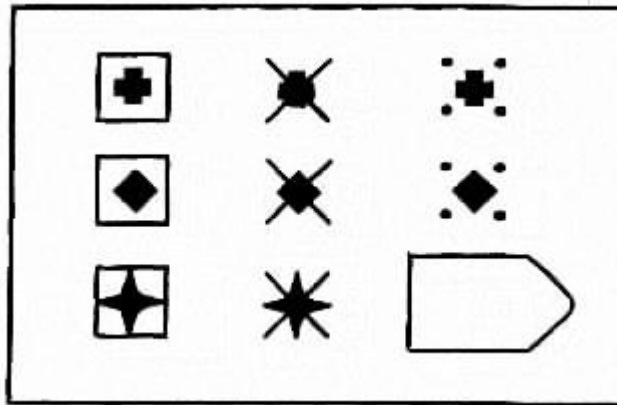
4-1



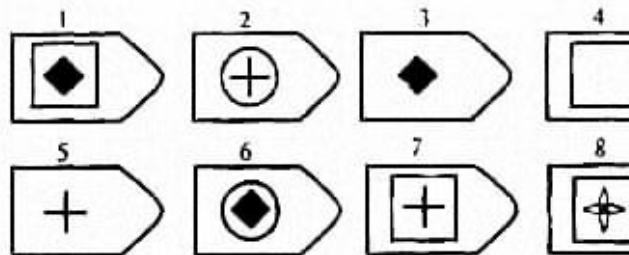
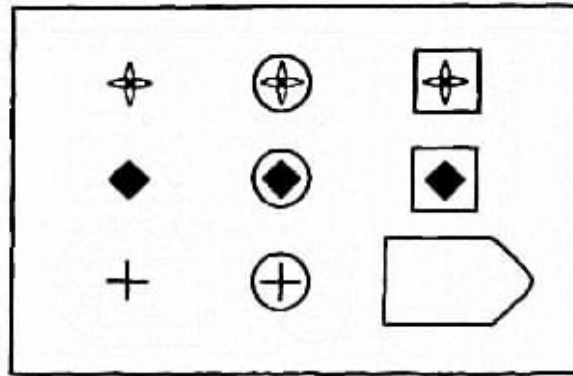
4-2



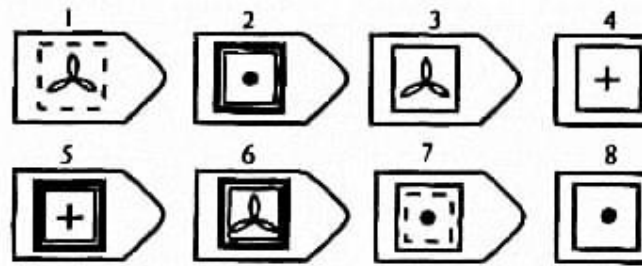
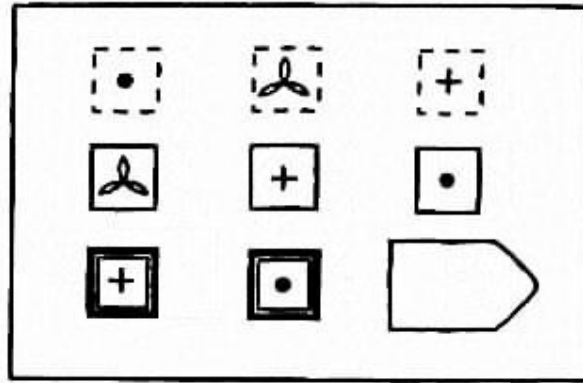
4-3



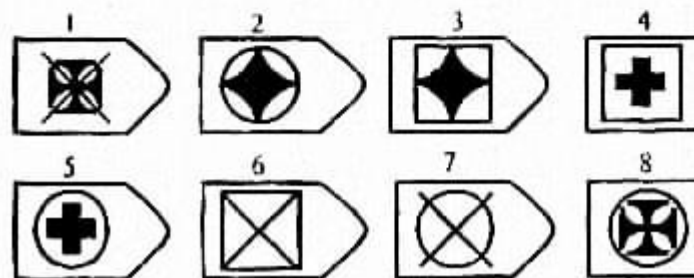
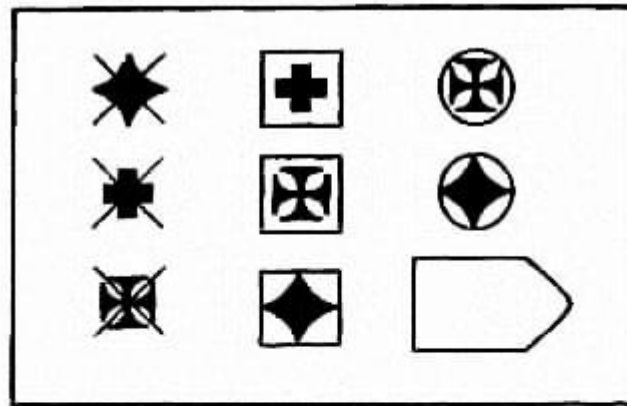
4-4



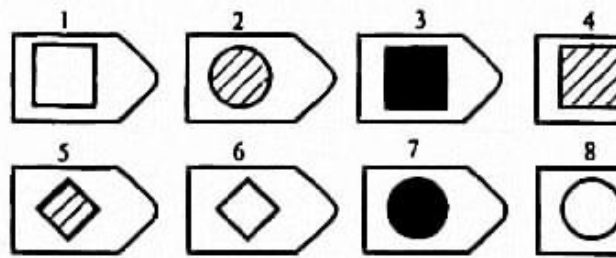
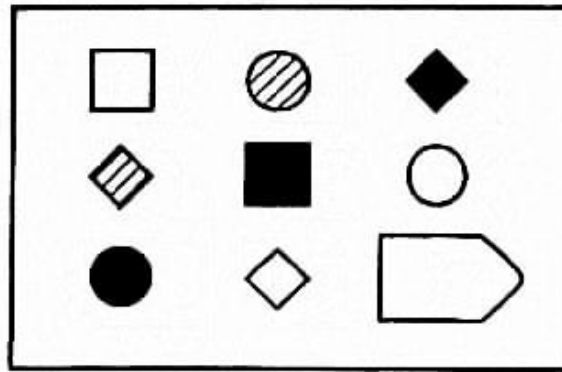
4-5



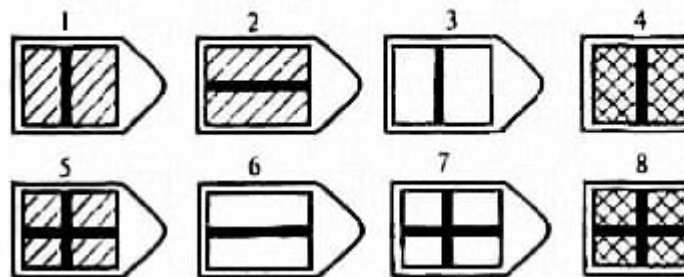
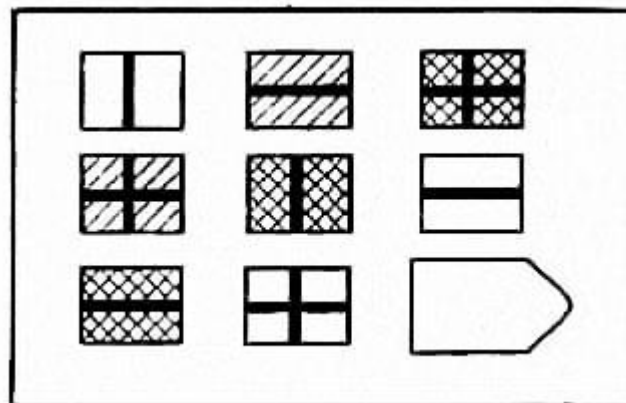
4-6



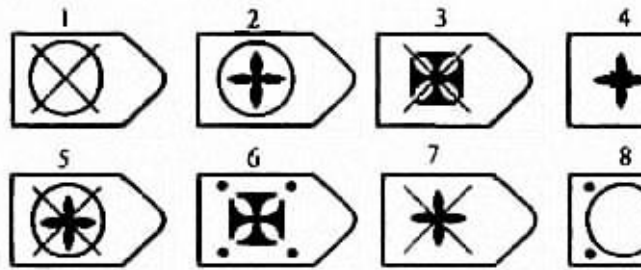
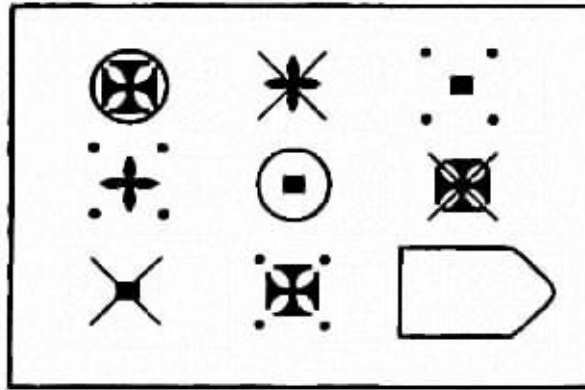
4-7



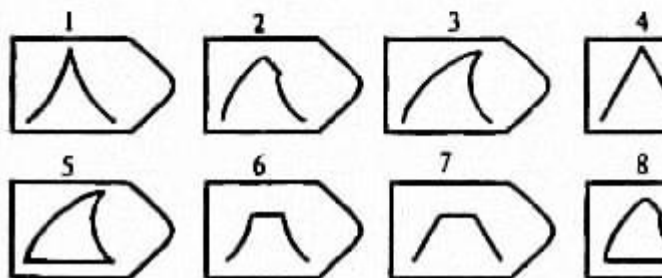
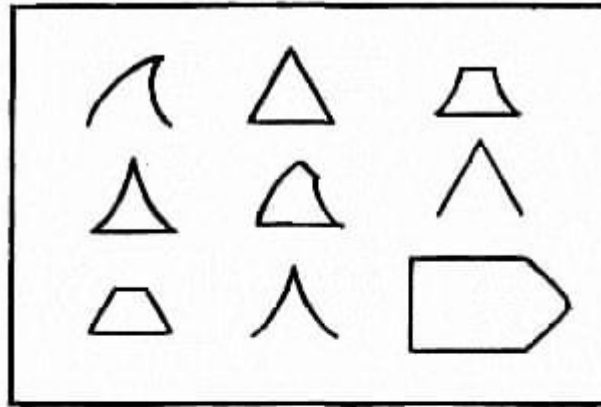
4-8



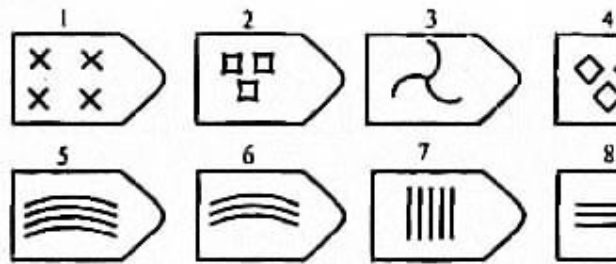
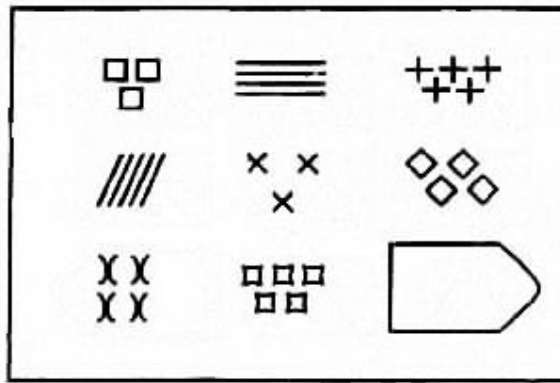
4-9



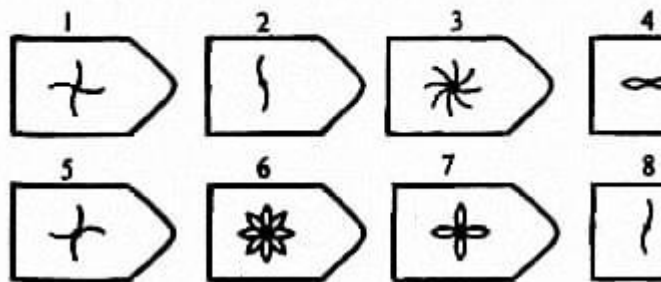
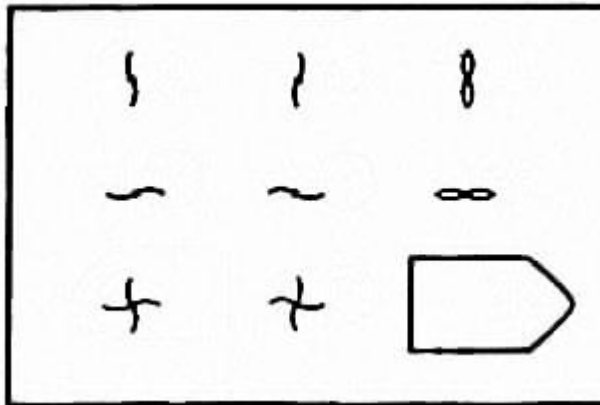
4-10



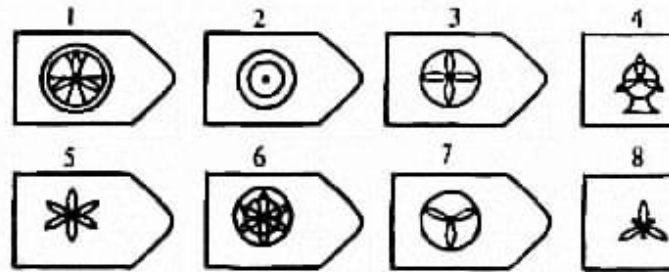
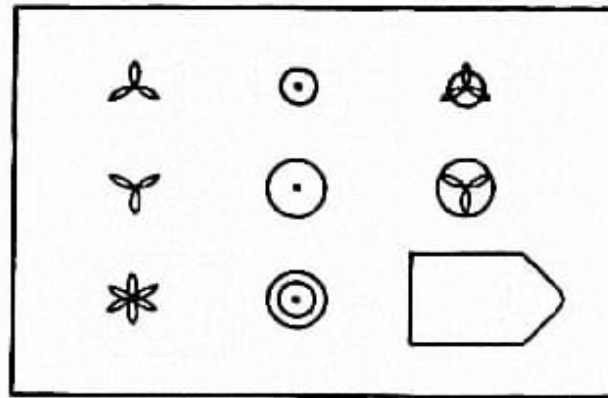
4-11



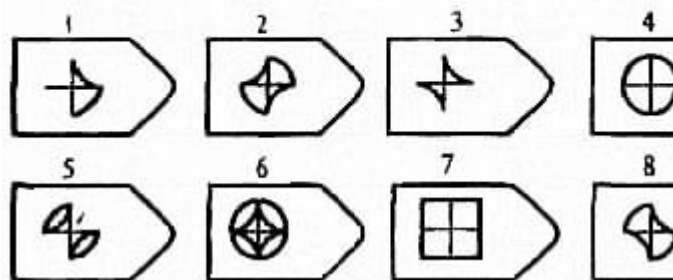
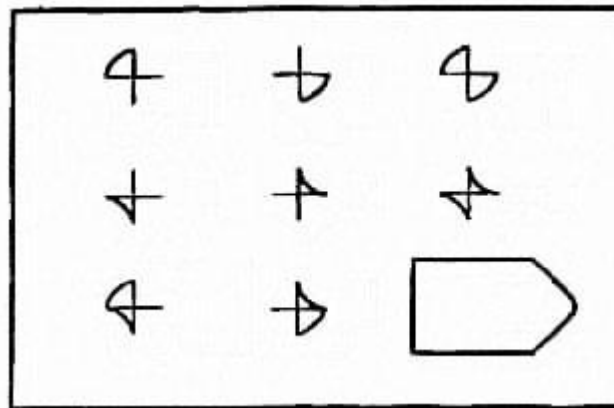
4-12



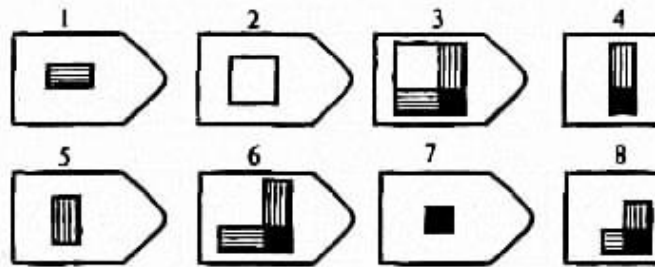
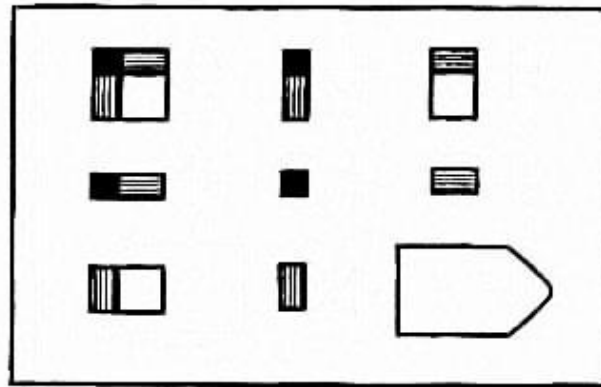
5-1



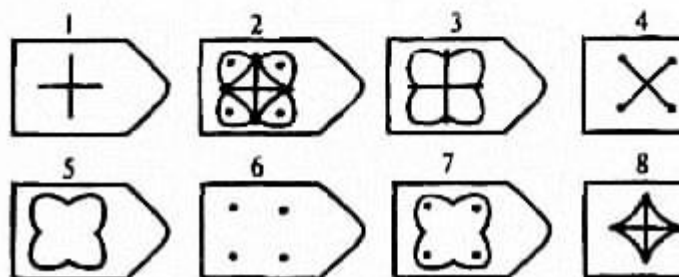
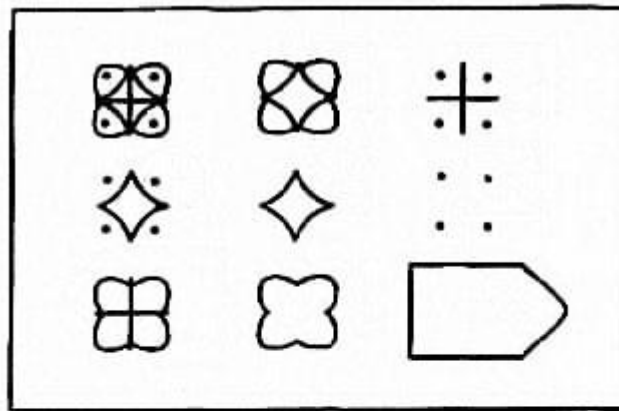
5-2



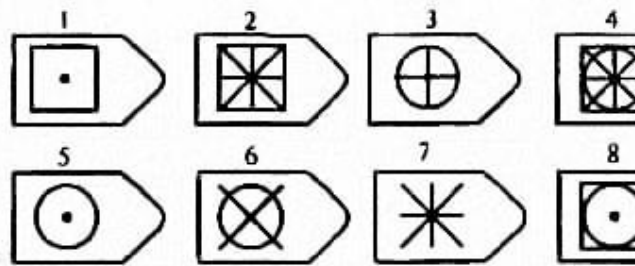
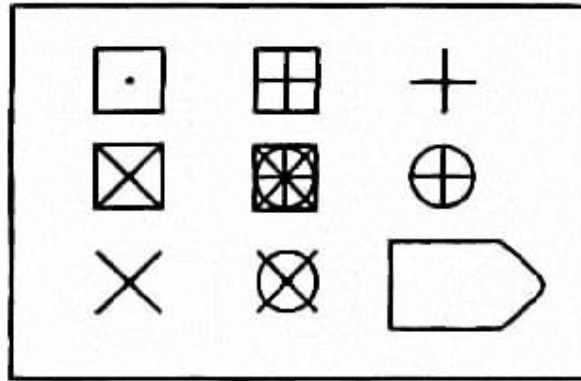
5-3



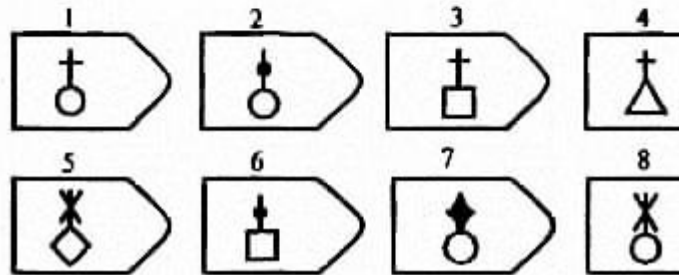
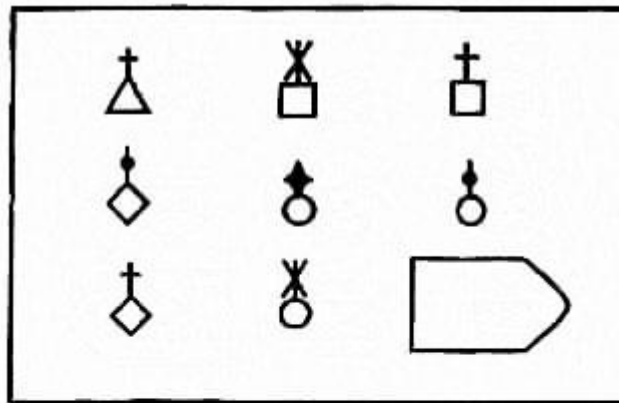
5-4



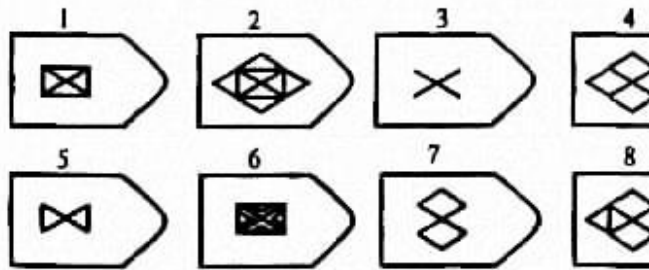
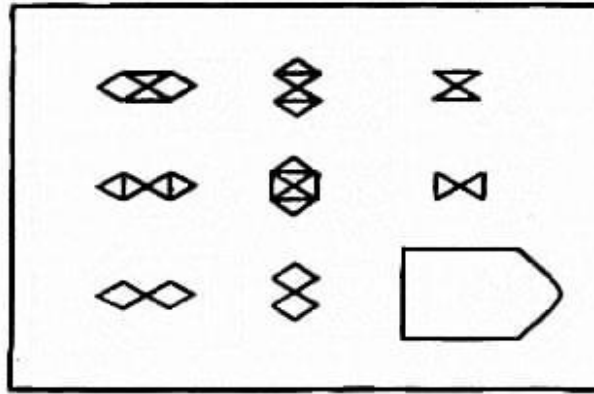
5-5



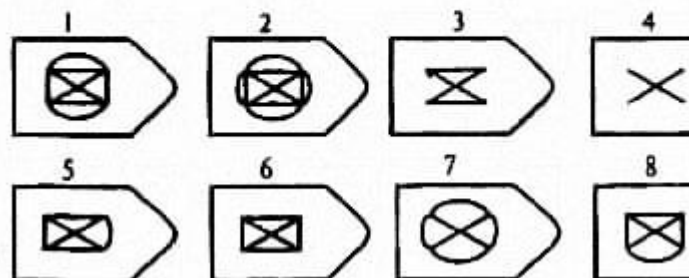
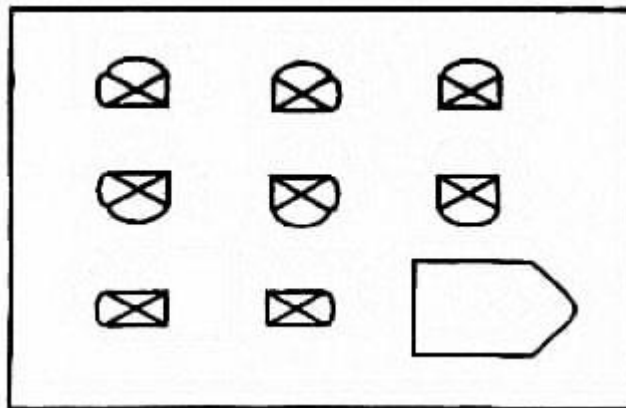
5-6



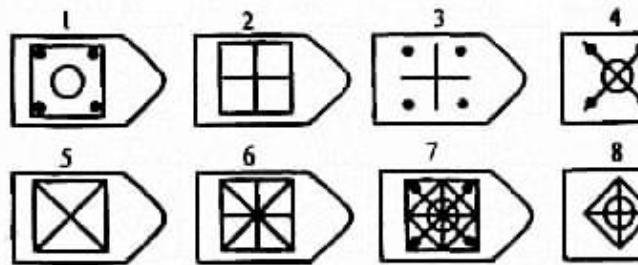
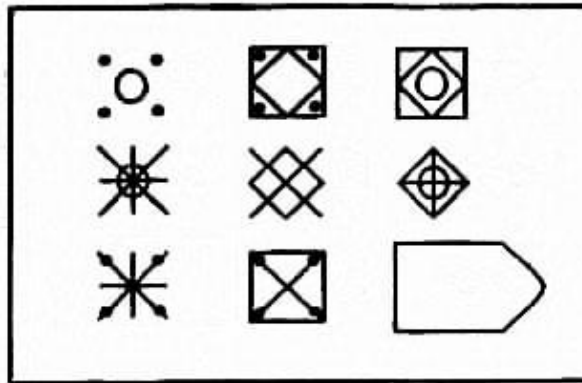
5-7



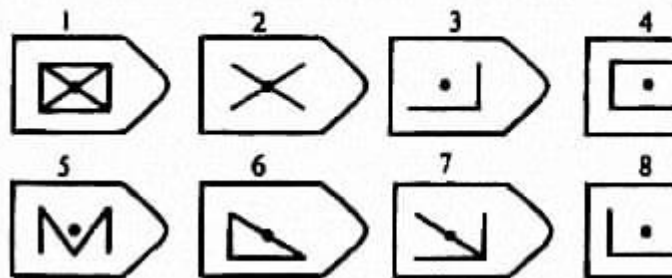
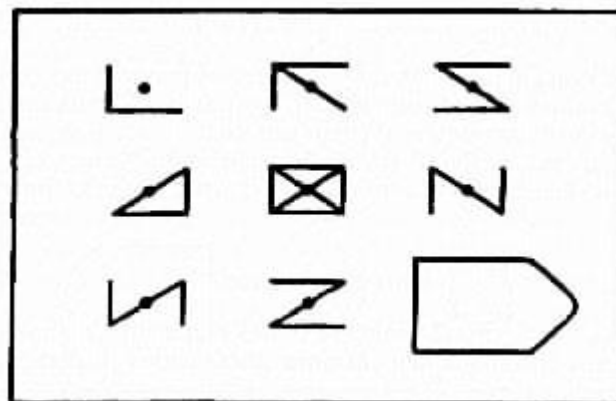
5-8



5-9



5-10



5-11

