МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Гайдай І.В.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Розвиток інтелекту та здібностей у підлітковому віці**

Сєвєродонецьк

2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

на тему: «Розвиток інтелекту та здібностей у підлітковому віці»

Виконала: студентка групи ПСПП-16з Гайдай І.В.

Керівник: д. психол. н., проф. Тоба М.В.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: к. психол. н., доц. Боярин Л.В.

Сєвєродонецьк – 2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“26” березня 2020\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Гайдай Ірини Володимирівни**

## Тема роботи: «Розвиток інтелекту та здібностей у підлітковому віці»

## Керівник роботи Тоба Маріанна Василівна, д. психол. н., проф.

 ( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2020 р. № 51/15.17

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 90 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 55 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиць – 4,* *рисунків – 8.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада Консультанта | Підпис, дата |
| Завдання Видав | Завданняприйняв |
| 1. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |
| 2. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2020 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів**  | **Строк виконання етапів** |  Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження. | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці. | 05.2020 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист  | 06.2020 р. | 06.2020 р. |

**Студентка Гайдай І.В.**

**Керівник роботи проф. Тоба М.В.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 90 с., табл. – 4, рис. – 8, джерел – 55

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади дослідження особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці.

Проведено констатувальний експеримент з метою дослідження особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці.

Розроблено практичні рекомендації щодо особливостей розвитку інтелекту та здібностей у підлітковому віці.

**Ключові слова:** ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, ІНТЕЛЕКТ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ, ПІЗНАВАЛЬНІ ПРОЦЕСИ, МИСЛЕННЯ, ПАМ’ЯТЬ, УВАГА, УЯВА, СПРИЙНЯТТЯ, МОВА, ЗДІБНОСТІ, ОБДАРОВАНІСТЬ, ЗАГАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ, СПЕЦІАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ, меТодики вивчення ІНТЕЛЕКТУ, меТодики вивчення ЗДІБНОСТЕЙ, ТЕСТИ, СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ, ПРОЕКТИВНІ ТЕСТИ.

**ЗМІСТ**

ВСТУП 7

РОЗДІЛ 1.Теоретико-методологічні засади дослідження інтелектуальних властивостей ПідлітКА 11

1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження інтелекту та здібностей 11

1.2. Інтелект та здібності як індивідуально-психологічна особливість особистості 16

1.3. Вікові особливості розвитку інтелекту та здібностей в підлітковому віці 34

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 44

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ інтелектуальних здібностей ПІДЛІТКІВ 47

2.1. Методи та методики дослідження інтелекту та здібностей в підлітковому віці 47

2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту 58

2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку інтелектуальних властивостей особистості 68

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 80

ВИСНОВКИ 83

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 86

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження**. Час інноваційних технологій ставить перед підлітком принципово нові завдання. Щоб інтегруватися у суспільстві необхідні система інтелектуального і психічного розвитку, що формує в особистості стійкі компоненти стилю мислення. Саме підлітковий вік є найбільш сприятливим для формування інтегрованої системи мислення, що включає інтелектуальні та творчі здібності. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення, що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є базою для розвитку творчих здібностей.

У сучасному світі частіше постає питання про вплив рівня інтелекту на навчальну діяльність та засвоєння шкільної програми.

Вивченням інтелекту та здібностей людини давно займаються вчені різних спеціалізацій. Над визначенням поняття «інтелект» працювали фахівці з різних галузей знань: філософи, біологи, педагоги, психологи. Щоб визначити поняття «інтелект», слід вказати на ступінь складності всіх взаємодій когнітивних структур, адже інтелект включає майже всі когнітивні структури.

Інтелект ‑ це сукупність всіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуття і сприйняття до мислення та уяви. Інтелект є основною формою пізнання дійсності (психологія).

Інтелект – це розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракції, судження, висновки), які перетворюють сприйняття в знання або критично переглядають і аналізують уже наявні знання (філософія).

Інтелект – це вищі форми організації або рівноваги когнітивних структур (біологія).

Інтелект – це здатність планувати, організовувати та контролювати свої дії по досягненню мети (педагогіка).

Здібність – це складна властивість людини, її внутрішня можливість відповідати вимогам, які ставить перед нею діяльність. Вона опирається на низку інших властивостей, до яких належать життєвий досвід людини, здобуті нею знання, вміння та навички. Кожна здібність – до малювання, музики, техніки, науки – це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

Видатні індивідуальні здібності людей в одній чи кількох галузях діяльності називають талантом, а самих людей – талановитими. Найвищий щабель розвитку здібностей, які виявляються у творчій діяльності і результати якої мають історичне значення в житті суспільства, в розвитку науки, літератури, мистецтва, називають геніальністю.

Проблема інтелекту та інтелектуального розвитку, незважаючи на досить тривалий період інтенсивних досліджень, зберігає актуальність і значущість, в першу чергу, для прикладних галузей психології.

Загальнотеоретичним питанням аналізу психологічної категорії інтелекту присвяченні праці багатьох вчених. Соціокультурний інтелект розглядається як результат процесу соціалізації та впливу культури в цілому. Генетичний інтелект визначається як наслідок ускладнення адаптації до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини з навколишнім світом. Процесуально-діяльнісний інтелект розглядається як особлива форма людської діяльності. Освітній інтелект як продукт цілеспрямованого навчання. Інформаційний інтелект визначається як сукупність елементарних процесів переробки інформації. Структурно-рівневий інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів.

В історії психологічних досліджень проблема інтелекту, є, з одного боку, найбільш досліджуваною і поширеною (їй присвячено найбільшу кількість робіт), з іншого боку, проблема залишається доволі дискусійною. Так, наприклад, до теперішнього часу не має однозначного визначення інтелекту, хоча цим поняттям активно оперують в різних галузях психологічної науки.

**Об'єкт дослідження** – інтелект та здібності підлітка.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку інтелекту та здібностей підлітків.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості розвитку інтелекту та здібностей підлітків.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан вивчення проблеми інтелекту та здібностей особистості у сучасній науковій психологічній літературі.
2. Розкрити теоретико-методологічні питання, які полягають у поглибленні, конкретизації, узагальненні та систематизації знань з проблеми інтелекту та здібностей підлітків.
3. Провести експериментальне дослідження рівня розвитку інтелекту підлітків та їх здібностей.
4. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку інтелекту та здібностей підлітків.

**Методи дослідження***:*

*теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення вітчизняних та зарубіжних наукових джерел з проблеми дослідження;

*емпіричні* – бесіда, спостереження, тестування за допомогою психодіагностичних методик: «Культурно-вільний тест на інтелект (СFIT)», «Визначення загальних здібностей» Г. Айзенка, «Дослідження пам'яті за допомогою методики десяти слів» О. Лурія.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у поглибленні, конкретизації, узагальненні та систематизації знань з проблеми інтелекту та здібностей підлітків; здійснення експериментальної перевірки кореляційного зв'язку між рівнем інтелектуального розвитку та шкільної успішності підлітків.

**Практичне значення дослідження.** Отримані результати дослідження можуть бути використані при складанні лекційного матеріалу і матеріалу практичних занять з таких дисциплін, як загальна психологія, психологія творчості, вікова психологія; при створенні програм тренінгових занять, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів; при наданні рекомендацій щодо індивідуальної роботи з учнями, а також у бесідах з батьками про особливості інтелектуального розвитку їхньої дитини та її здібностей.

**РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження**

**інтелектуальних властивостей ПІДЛІТКІВ**

**1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження інтелекту та здібностей**

Розумові дії – система пізнавальних операцій людини, які спрямовані на виявлення ознак предметів, які не представлені в перцептивному плані. Засновані на використанні певних пізнавальних знарядь, вироблених в ході суспільного розвитку [51].

Існує ряд принципово різних трактувань інтелекту.

У структурно-генетичному підході Ж.Піаже інтелект трактується як вищий спосіб урівноваження суб'єкта з середовищем, що характеризується універсальністю [49, с.24]. Ж.Піаже відзначає, що, оскільки людина від народження оточена соціальним середовищем, то природно, що воно на неї впливає так само, як і на фізичну середу. Суспільство не тільки впливає на людину, але і перетворює структуру її світогляду, змінює її мислення, нав'язує інші цінності та обов'язки. Соціальна сфера перетворює інтелект за допомогою мови (знаків), змісту взаємодій (інтелектуальні цінності) і правил мислення [51].

Теорія Ж.Піаже, безумовно, цікава, хоча і не зовсім бездоганна, тому що зустрічається і у дорослих людей відсутність абстрактного мислення до якогось виду діяльності, а в іншій сфері діяльності ці люди зовсім не відрізняються від інших. У теорії Ж.Піаже розвиток інтелекту йде як би стрибками-стадіями, але існує підхід, заснований на безперервних змінах ‑ це підхід обробки інформації [32].

У факторно-аналітичному підході на підставі безлічі тестових показників є стійкі фактори (Ч.Спірмена, Л.Терстоун, Х.Айзенк, С.Барт, Д.Векслер, Ф.Вернон). Х.Айзенк вважає, що існує загальний інтелект як універсальна здатність, в основі якої може лежати генетично обумовлена властивість нервової системи переробляти інформацію з певною швидкістю і точністю [46; 32]. Англійський психолог Ганс Айзенк виділяє наступну ієрархію типів інтелекту: біологічний – психометрический – соціальний [34].

Автор вважає, що більша частина феноменології інтелектуального тестування може бути інтерпретована через тимчасові характеристики – швидкість вирішення інтелектуальних тестів вважається Г. Айзенком основною причиною індивідуальних відмінностей в балах інтелекту, одержуваних при процедурі тестування. Швидкість і успішність виконання простих завдань розглядається при цьому як ймовірність безперешкодного проходження закодованої інформації по «каналах нервової зв'язку» (або, навпаки, - ймовірність затримок і спотворень, що виникають в провідних нервових шляхах). Ця ймовірність і є основою «біологічного» інтелекту [3].

Біологічний інтелект, виміряний за допомогою часу реакції і психофізіологічних показників і детермінується, як припускає Г. Айзенк, генотипом і біохімічними і фізіологічними закономірностями, визначає значною мірою «психометрический» інтелект, тобто той, який ми вимірюємо за допомогою тестів IQ. Але IQ (або психометрический інтелект) зазнає впливу не тільки біологічного інтелекту, але і культурних чинників - соціально-економічного статусу індивіда, його освіти, умов, в яких він виховувався і т.д. Таким чином, є підстави виділяти не тільки психометрический і біологічний, а й соціальний інтелект [42, c.174].

Модель інтелекту розроблена Г. Айзенком, схематично виглядає як куб, кожна з площин якого представляє різні модальності: інтелектуальні процеси (мислення, пам'ять, сприйняття і т.д.), Тестовий матеріал (вербальний, просторовий і т. д.), нарешті, те, що отримало назву «якість» (швидкість і сила інтелектуальних процесів). При цьому, сила (міць) інтелекту складається з наполегливості у виконанні завдань і схильності до перевірки помилок. Ця модель Айзенк не без підстав вважає недостатньо підтвердженою емпірично і теоретично [46].

Ч.Спірмен розробляє факторно-аналітичну теорію інтелекту. У ній виділяється «генеральний фактор», відповідно до якого інтелект розглядається як якась «розумова енергія», рівень якої визначає успішність вирішення тестових завдань будь-якого характеру. Генеральний фактор інтелекту має найбільшу вагу при виконанні завдань на абстрактні відносини, а найменший при виконанні сенсорних завдань. Крім генерального існують також і групові чинники інтелекту, до яких можна віднести механічну, лінгвістичну, математичну компетентність, а також «спеціальні фактори», які роблять свій внесок лише в окремі інтелектуальні тести [2].

У психогенетичних дослідженнях вказується, що частка генетичних факторів, розрахована за дисперсії результатів виконання інтелектуальних тестів, досить велика, цей показник має значення від 0,5 до 0,8. При цьому найбільш генетично залежним виявляється вербальний інтелект (С.Ванденберг, Ф.Гальтон, Дж.Лоелін, Ч.Николсон, Р.Плоумін) [11, с.56].

У кубічній моделі структури інтелекту американського психолога Дж.П.Гілфорда (1897-1987) інтелект представлений трьома вимірами: операціями (пізнання, пам'ять, оцінювання, дивергентна і конвергентна продуктивність), змістом (образотворчий матеріал, символічний, семантичний і поведінковий), результатами (елементи, класи, відносини, системи, типи змін і роблення висновків). Разом зі співробітниками йому вдалося ідентифікувати і забезпечити діагностичними засобами 98 з 120 можливих факторів, утворених клітинами цього куба [17, c.197].

У факторно-аналітичній теорії інтелекту Р.Кеттела виділяється два види інтелекту: «плинний», який істотно залежить від спадковості і відіграє роль у завданнях, в яких потрібно пристосування до нових ситуацій, і «кристалізований», в якому відображено минулий досвід. Крім загальних факторів інтелекту в цьому підході виділяються окремі фактори, обумовлені роботою аналізаторів, як, наприклад, фактор візуалізації, а також пов'язані зі швидкістю переробки інформації, об'ємом пам'яті, способом відтворення з довготривалої пам'яті. Крім того, виділяються фактори-операції, які відповідають спеціальним чинникам Ч.Спірмена. Як показали дослідження, з віком, особливо після 40-50 років відбувається зниження показників «плинного» інтелекту, але не «кристалізованого» [42, с.65].

У теорії Р.Стернберга виділяється три види розумових процесів:

– вербальний інтелект, який характеризується запасом слів, ерудицією, умінням розуміти прочитане;

– здатність вирішувати проблеми;

–практичний інтелект як уміння досягати поставлених цілей [13, с.58].

Модель Х.Гарднера складається з незалежних один від одного модулів. Це такі модулі: формально-лінгвістичний, просторовий, логіко-математичний, музичний, руховий, міжособистісний, внутрішньоособистісний. У різних культурах робиться акцент на формуванні різних модулів. Кожен з них представлений вертикально розташованими рівнями: сприйняття, запам'ятовування, вчення [11, с.59].

Е.П.Торренс запропонував модель інтелекту, в якій виділяються такі елементи, як: вербальне розуміння, просторові уявлення, індуктивні міркування, лічильна здатність, пам'ять, перцептивна швидкість, мовна побіжність [32, с.79].

М.К.Акімова намічає два шляхи аналізу практичного інтелекту: вивчення особливостей мислення людей, зайнятих окремими видами практичної діяльності, та аналіз мудрості, яка розуміється в найзагальнішому вигляді, наприклад, як вміння орієнтуватися в соціально-практичних ситуаціях [40. с.234].

М.А.Холодна пропонує розуміння інтелекту як всієї сукупності ментального досвіду, за яким не стоїть ніякої спільного організуючого фактора. Полемізуючи з нею, В.М.Дружинін звертає увагу, перш за все, саме на наявність цього загального фактора, який служить організуючим механізмом для ментального досвіду: «організація ментального досвіду визначається загальною здатністю до розумової діяльності, а саме: загальним інтелектом, властивістю деякої психічної системи, яка не тотожна ментальному досвіду». Саме визначення цієї психічної системи і вивчення особливостей її функціонування у різних індивідів є головним завданням при вивченні інтелекту [49].

У 20-40 pp. XX ст. Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.В.Запорожець, П.П.Блонський досліджували розвиток мислення у дітей, зокрема їхній інтелект і мовлення. Особливо важливий внесок у теорію онтогенезу мислення роблять дослідження Л.С.Виготського та його послідовників. Розвиток мислення вони розглядають як процес засвоєння дитиною суспільно-історично вироблених розумових дій та операцій. Цим процесом можна активно і планомірно керувати [15, с.134].

У контексті відношення мислення до об'єктивної реальності О.М.Леонтьєв розглядає інтелект як процес та як діяльність. Цей підхід дає можливість збагачення психології мислення даними про значення мотивації, емоцій, цілеутворення в мисленнєвій діяльності; залежність мисленнєвих дій від цих компонентів; роль контролю за мисленням, оцінного ставлення до свого мислення тощо [26].

Отже, вся світова історія, заснована на винаходах та відкриттях, свідчить про те, що людина, безумовно, є розумною. Психологічною основою розумності є інтелект.

В історії психологічних досліджень проблема інтелекту є, з одного боку, найбільш досліджуваною і поширеною (їй присвячено найбільшу кількість робіт), з іншого боку, залишається самою дискусійною. Так, наприклад, до теперішнього моменту не склалося однозначного визначення інтелекту, хоча це поняття активно використовуються в різних галузях психологічної науки.

**1.2. Інтелект та здібності як індивідуально-психологічна особливість людини**

Інтелект (від латинського - Intellectus) в широкому сенсі ‑ це сукупність всіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуття і сприйняття до мислення та уяви; в більш вузькому ж сенсі ‑ це мислення [51]. Інтелект є основною формою пізнання дійсності. Термін «інтелект» часто застосовується для того, щоб підкреслити специфіку людської психологічної діяльності [34, c.64]. У даному випадку інтелект фактично ототожнюється зі здатністю до навчання. Проте не можна не враховувати те, що інтелект містить в собі продуктивний початок. Найсуттєвіше для людського інтелекту полягає в тому, що він дозволяє відображати закономірні зв'язки і відносини предметів і явищ навколишнього світу, тим самим дає можливість творчо перетворювати дійсність [9, с.137].

Вивченням інтелекту та інтелектуальних можливостей людини давно займаються вчені різних спеціалізацій. Одне з основних питань, що стоїть перед психологією ‑ це питання, чи є інтелект вродженим або формується в залежності від навколишнього середовища. Це питання, мабуть, стосується не тільки інтелекту, але тут воно особливо актуальне, тому що інтелект і креативність (нестандартність рішень) набувають особливої цінності в наше століття загальної швидкісної комп'ютеризації [9, с. 239].

Нерідко інтелект трактують як можливість пристосовуватися до нових ситуацій, використовуючи раніше набутий досвід.

Найсуттєвіше для людського інтелекту полягає в тому, що він дозволяє відображати закономірні зв'язки і відносини предметів і явищ навколишнього світу, тим самим дає можливість творчо перетворювати дійсність.

Г.Гарднер говорив, що інтелект - не те явище, що складається з різних здібностей, а зовсім навпаки: існує велика кількість різних видів інтелекту, які незалежні один від одного і кожен з них важливий по-своєму.
Г.Гарднер виділив сім видів інтелекту:

* Логіко-математичний;
* Музичний;
* Лінгвістично-вербальний;
* Інтерперсональний (здатність розрізняти мотиви дії різних людей і знати як з ними працювати);
* Кінестетичний (здатність вирішувати проблеми, використовуючи тіло, для того, щоб надати форму продукту);
* Просторовий (здатність в розумі представляти модель розташування предмета і використовувати її);
* Інтраперсональний (здатність створити правильну модель себе і використовувати її для того, щоб успішно функціонувати у звичайному житті) [49, с.145]

Є.Я.Штернберг виявив, що інтелект підрозділяється на три основні частини: контекстуальна, креативна та концептуальна. Концептуальна частина інтелекту включає ті компоненти обробки інформації, які використовуються в мисленні. Вона поділяється на три види процесів. Перший вид - керівні процеси, які використовуються для планування дій, їх контролю і подальшої, після його завершення, оцінки, другий – не керуючі процеси, які використовуються для виконання завдань, третій – компоненти придбання знання, тобто ті процеси, які допомагають дізнатися, яким чином виконується завдання, перед тим, як до нього приступити. Є.Я.Штернберг стверджував, що складові інтелекту перебувають під впливом практичної задачі і людського досвіду [35].

Найчастіше люди звертаються до практичного інтелекту. Але IQ тести все ж займаються не безпосереднім вивченням інтелекту. Є.Я.Штернберг заявляє, що необхідно відрізняти академічний інтелект від практичного, так як не виключено, що індивід може мати високо розвинений академічний інтелект і низько розвинений практичний, або навпаки [47, с.146].

До інтелектуальної сфери особистості належать такі пізнавальні процеси : пам’ять, відчуття, сприймання, мислення, увага, уява, мовлення.

Пізнавальна діяльність – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам’яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання [4].

Чуттєве пізнання характеризується тим, що предмети і явища об’єктивного світу безпосередньо діють на органи чуття людини – її зір, слух, нюх, тактильні та інші аналізатори та відображаються у мозку. До цієї форми пізнання дійсності належать пізнавальні психічні процеси відчуття та сприймання [51 с. 184].

Вищою формою пізнання людини є абстрактне пізнання, що відбувається за участю процесів мислення та уяви. У розвиненому вигляді ці пізнавальні процеси властиві тільки людині, яка має свідомість і виявляє психічну активність у діяльності. Істотною особливістю мислення та уяви є опосередкований характер відображення ними дійсності, зумовлений використанням раніше здобутих знань, досвіду, міркуваннями, побудовою гіпотез тощо. Об’єктом пізнання у процесах мислення та уяви є внутрішні, безпосередньо не дані у відчуттях об’єктів, закономірності явищ та процесів.

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам’ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що відображається у свідомості у процесі пізнання.

Важливою характеристикою пізнавальної діяльності є емоційні та вольові процеси, які спонукають особистість до активних дій, вольових актів.

Абстрактне пізнання, як вища форма пізнання людиною дійсності, відбувається за участю процесів мислення та уяви. У розвиненому вигляді ці процеси властиві тільки людині, яка має свідомість [9].

Відчуття – пізнавальний психічний процес відображення в мозку людини окремих властивостей предметів і явищ при їх безпосередній дії на її органи чуттів. Існують також інтерорецептивні відчуття, які є такими, що йдуть від внутрішніх органів [31].

Це найпростіша пізнавальна діяльність, через яку і тварина, і людина отримують елементарні відомості про зовнішнє середовище і стани свого організму. Це відчуття світла, кольору, запаху, смаку, дотику, шуму, вібрації, вологи, тепла чи холоду, болю, розташування тіла в просторі тощо. Це елементарний чуттєвий (сенсорний) образ. Але це ґрунт, на якому будується образ світу, чуттєва тканина свідомості індивіда. Втрата здатності відчувати– це втрата каналів зв’язку людини зі світом, про що переконливо свідчать випадки сліпоглухонімоти, та експерименти, в яких людина ізолюється від зовнішніх стимулів середовища [42].

Отже, відчуття – основа пізнавальної діяльності, умова психічного розвитку, джерело побудови адекватного образу світу.

Відчуття – це первинна форма орієнтування живого організму в довкіллі, це перший рівень (ступінь) пізнання людиною світу. За допомогою аналізаторів вона відбирає, дає інформацію про суб’єктивну та об’єктивну реальності [34].

Але людина, пізнаючи довкілля, одержує не лише інформацію про певні властивості і якості об’єктів через відчуття, а й відомості про самі ці об’єкти та явища як цілісні утворення.

Цілісне відображення людиною об’єктів та явищ є іншим рівнем єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання.

Сприймання – це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх її якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуттів [4].

Процес сприймання відбувається у взаємозв’язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об’єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організовуємо перцептивну діяльність).

На основі відчуття та сприймання людина одержує різноманітну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються у її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших проявів [45].

Проте такої інформації людині для пізнання не достатньо.

Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності, безпосередньо не відображеної у відчуттях і сприйманні сутності, людина одержує за допомогою мислення – вищої, абстрактної форми пізнання об’єктивної реальності.

У порівнянні з відчуттями і сприйманням це значно повніший образ світу, який визначає ступінь проникнення індивіда в сутність явищ дійсності, з’ясування їх неявних властивостей. У своїх розвинених формах це раціональна пізнавальна діяльність, шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних, знання, будує узагальнений образ світу, створює власну філософію, зрештою, здійснює акти творчості [28, с.97].

Значення мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу, передбачення і прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності, постановки своїм потребам і інтересам.

Функції мислення – розкриття внутрішньої, безпосередньо не даної у відчуттях та сприйманнях, сутності об’єктів та явищ дійсності.

Перехід від фактів існування предметів, які нам даються в результаті відчуттів та сприймань, до розкриття їхньої суті, узагальнювальних висновків відбувається за допомогою ряду розумових дій [28, с.106].

Загальним механізмом операційної діяльності мислення є аналітично-синтетична робота великих півкуль головного мозку.

Результати процесу мислення (думки) існують у формі суджень, міркувань, умовиводів і понять (форми мислення).

Предметом мислення людини є пізнавальні завдання, які мають різне змістовне підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних та поняттєвих компонентів у їх розв’язанні. Залежно від цього розрізняють три головних види мислення: наочно-дійове, наочно-образне і абстрактне.

Наочно-дійове – характеризується тим, що в ньому розв’язання завдання безпосередньо включається в саму діяльність.

Наочно-образне – характеризується тим, що завдання за своїм змістом є образним матеріалом, застосовуючи який людина аналізує, порівнює чи узагальнює істотні аспекти в предметах та явищах.

Абстрактне або словесно-логічне мислення – відбувається в словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню та уявленню.

Найістотнішими якостями, які виявляють індивідуальні відмінності мислення, є його особливості: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість [34, 45].

Самостійність мислення – характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв’язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей. Людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи розв’язання пізнавальних та інших проблем [3, c. 87].

Самостійність мислення тісно пов’язана з критичністю мислення.

Критичність мислення – виявляється в здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об’єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважує всі аргументи «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій.

Критичність і самостійність мислення великою мірою залежать від життєвого досвіду людини, багатства та глибини її знань [28, с.116].

Глибина мислення – виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів.

Широта мислення – виявляється в здатності охопити широке коло питань, у творчому мисленні в різних галузях знання та практики. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності.

Послідовність мислення – виявляється в умінні дотримуватись логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні.

Швидкість мислення – здатність швидко розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його[10; 30].

Пам’ять – процеси запам’ятовування, зберігання, відтворення і забування індивідом свого досвіду. Це характеристика пізнавальної функції психіки, складова пізнавальної діяльності індивіда [7].

В залежності від того, що запам’ятовується і відтворюється, розрізняють за змістом чотири види пам’яті: образну, словесно-логічну, рухову та емоційну.

Образна – виявляється в запам’ятовуванні образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їх властивостей, наочно даних зв’язків і відносин між ними.

Залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об’єкти при їх запам’ятовуванні, образна пам’ять буває зоровою, слуховою, тактильною, нюховою тощо.

Словесно-логічна – це думки, поняття, судження, умовиводи, які відображають предмети і явища в їх істотних зв’язках і відносинах, у загальних властивостях.

Думки не існують без мови, тому така пам’ять і називається словесно-логічною.

Словесно-логічна пам’ять – специфічно людська пам’ять, на відміну від образної, рухової та емоційної, яка є і у тварин.

Рухова – виявляється в запам’ятовуванні та відтворенні людиною своїх рухів.

Емоційна – виявляється в запам’ятовуванні людиною своїх емоцій та почуттів. Запам’ятовуються не стільки самі емоції, скільки предмети та явища, що їх викликають [35].

За тривалістю розрізняють такі види пам’яті: короткочасна, довгочасна, оперативна.

Короткочасна – характеризується швидким запам’ятовуванням матеріалу, його відтворенням і нетривалим зберіганням.

Довготривала – виявляється в процесі набування й закріплення знань, умінь і навичок, розрахованих на тривале зберігання та наступне використання в діяльності людини [20].

Оперативна – забезпечує запам’ятовування і відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності.

За способом запам’ятовування пам’ять буває: мимовільна та довільна.

Мимовільна – пам’ять, коли ми щось запам’ятовуємо та відтворюємо, не ставлячи перед собою спеціальної мети щось запам’ятати або відтворити.

Довільна – пам’ять, коли ставимо собі за мету щось запам’ятати або пригадати.

Відтворення – один з головних процесів пам’яті. Воно є показником міцності запам’ятовування і водночас наслідком цього процесу [27, c.9-25].

Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях [4].

Функція уваги – зосередження свідомості на предметі діяльності.

Важливою закономірністю уваги є її вибірковість, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого. Це пояснюється більш вираженою гальмівною дією вагомих для особистості предметів і переживань щодо менш значущих, які в цей час на неї діють.

Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи інші об’єкти. Цю здатність називають уважністю.

 Недостатній розвиток уважності виявляється в розосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук спрямовувати й підтримувати свою увагу.

За регуляцією розрізняють мимовільну, довільну та післядовільну увагу.

Мимовільна увага – виникає спонтанно, без зусиль свідомості, під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи інший аналізатор організму.

Довільна увага – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Довільна увага своїм головним компонентом має волю [9].

Головним збуджувачем довільної уваги є усвідомлювані потреби та обов’язки, інтереси людини, мета та засоби діяльності.

Післядовільна увага – виникає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги, долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, сама діяльність зумовлює появу певного інтересу, а часом і захоплює її виконавця, і увага набуває рис мимовільного зосередження.

За спрямованістю увага буває зовнішня і внутрішня.

Зовнішня увага (сенсорна, рухова) – відіграє провідну роль у спостереженні предметів і явищ навколишньої дійсності та їх відображенні нашою свідомістю.

Внутрішня увага (інтелектуальна увага) – спрямовується на аналіз діяльності психічних процесів (сприймання, пам’яті, уваги, мислення), психічних органів і переживань.

Властивості уваги: зосередженість або концентрація уваги, стійкість, перемикання, обсяг [32].

Уява – це процес створення людиною на основі досвіду образів предметів, яких вона ніколи не сприймала, своєрідна форма відображення людиною дійсності, в якій виявляється активний випереджальний характер пізнання нею світу [31].

Функція уяви – створення образів нових об’єктів, випереджальне відображення реальності.

Залежно від участі волі в роботі уяви її поділяють на мимовільну та довільну.

Мимовільна уява – створення нових образів не спрямовується спеціальною метою уявити певні предмети або події.

Довільна уява – процес уяви спрямовується спеціальною метою на створення образу певного об’єкта, можливих ситуацій, на те, щоб уявити або передбачити сценарій розвитку подій.

Залежно від характеру діяльності людини уяву поділяють на творчу та репродуктивну або відтворювальну.

Творча уява – супроводжує творчу діяльність і допомагає людині створювати нові оригінальні образи.

Репродуктивна уява – супроводжує процес засвоєння вже створеного та описаного іншими людьми і створення образів нових речей на підставі їх усного опису та графічного зображення.

Залежно від змісту діяльності уява поділяється на технічну, наукову, художню.

Технічна уява – створення образів просторових співвідношень у вигляді геометричних фігур і побудов, їх легке дисоціювання та об’єднання в нові сполучення, уявне перенесення їх в різні ситуації. Образи технічної уяви частіше об’єднуються у кресленнях, схемах, на підставі яких потім створюються нові машини, предмети.

Наукова уява – находить свій вияв під час створення гіпотез, проведення експериментів, узагальнень для створення понять.

Художня уява – має переважно чуттєві (зорові, слухові, дотикові та ін.) образи – надзвичайно яскраві та детальні [1, 4, 34].

Особливою формою уяви є мрія.

Мрія – це процес створення людиною образів бажаного майбутнього.

Мрія – необхідна умова втілення творчих задумів, коли образи уяви не можуть бути реалізовані негайно з об’єктивних або суб’єктивних причин. За таких обставин мрія стає реальною спонукою, мотивом діяльності, завдяки яким стає можливим завершення розпочатої справи [31].

Мрії можуть бути реальними, дійовими та нереальними, безплідними.

Мова – суто людський засіб спілкування в духовному і практичному житті людини і є системою знаків для передавання, приймання і використання інформації. Мова (зовнішня і внутрішня) – це спосіб існування мислення. Людська мова, на відміну від мови знакової взаємодії тварин, оперує поняттями [9].

Мовлення – це акт вживання людиною мови для спілкування.

Мовне спілкування між людьми завжди здійснюється якоюсь мовою і підкоряється її законам. Ці закони визначають лад мовного спілкування, їхнє порушення утруднює спілкування.

Функції мови: емоційно-виразна, впливу, повідомлення.

Мова людини виконує емоційно-виразну функцію, що відмінна від неосмисленої виразної реакції тварини. Виразний компонент людської мови несе семантичний зміст і сприяє більш повній і глибокій передачі думки. Емоційно-виразна функція дозволяє передавати ставлення людини, яка передає інформацію, до того, що повідомляється.

Процес обміну думками здійснюється у виді усного і письмового мовлення.

Усне мовлення – звучне мовлення, яке сприймається людиною на слух. Воно поділяється на діалогічне та монологічне.

Діалогічне мовлення – мовлення між двома або кількома співрозмовниками.

Монологічне мовлення – це таке мовлення, коли говорить одна особа, а решта слухає, сприймає її промову.

Письмове мовлення – це особливий вид мовлення, що дає змогу спілкуватися з відсутніми співрозмовниками [1,9].

Усне та письмове мовлення, які можуть набувати форми діалогу чи монологу, є зовнішнім мовленням.

Внутрішнє мовлення – людина користується ним, коли розмірковує про щось подумки, планує свої дії, не виловлюючись вголос і не записуючи на папері, не контактуючи з людьми [30].

Отже, психологічна характеристика інтелекту – пізнання предметів та явищ об’єктивної дійсності, психічного життя людини здійснюється всіма пізнавальними процесами. Підґрунтям розумового пізнання світу, яким би складним воно було, є чуттєве пізнання. Разом з тим сприймання, запам’ятовування, відтворення та інші процеси неможливі без участі в них розумової діяльності, переживань та вольових прагнень. Але кожний з цих процесів має певні закономірності й постає у психічній діяльності або як провідний, або як допоміжний.

Здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність придбання знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, умінь і навичок не зводяться [45, c.72]. Стосовно навичок, умінням і знанням здатності людини виступають як деяка можливість. Подібно тому, як кинуте в ґрунт зерно є лише можливістю стосовно колосся, що може вирости з цього зерна, але лише за умови, що структура, склад і вологість ґрунту, погода і т.д. виявляться сприятливими, здатності людини є лише можливістю для придбання знань і умінь. А чи будуть не будуть придбані ці знання й уміння, чи перетворитися можливість у дійсність, залежить від безлічі умов. У число умов входить, наприклад, наступні: чи будуть оточуючі люди (у родині, школі, трудовому колективі) зацікавлені в тім, щоб людина опанувала цими знаннями й уміннями; як його будуть навчати, як буде організована трудова діяльність, у якій ці уміння і навички знадобляться і закріпляться [7, c.25].

Здібності – це можливість, а необхідний рівень майстерності в тім чи іншій справі – це дійсність. Музичні здібності, що виявилися в дитини, ні в якій мері не є гарантією того, що дитина буде музикантом. Для того щоб це відбулося, необхідно спеціальне навчання, наполегливість, виявлена педагогом і дитиною, гарна стан здоров'я, наявність музичного інструмента, нот і багатьох інших умов, без яких здатності можуть стихнути, так і не розвивши [40].

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей і істотно важливих компонентів діяльності – знань, умінь і навичок, підкреслює їхню єдність.

Здібності виявляються тільки в діяльності, і притом тільки в такий діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Не можна говорити про здібності дитини до малювання, якщо його не намагаються навчати малювати, якщо він не здобуває ніяких навичок, необхідних для образотворчої діяльності. Тільки в процесі спеціального навчання малюнку і живопису може з'ясуватися, чи є чи в учня здатності.

Це виявиться в тім, наскільки швидко і легко він засвоює прийоми роботи, колірні відносини, навчається бачити прекрасне в навколишньому світі [20].

Серйозною помилкою педагога є скороспішність, без серйозної перевірки твердження, що в даного школяра немає здібностей, на тім лише підставі, що в дитини немає ще в наявності необхідних систем умінь і навиків, міцних знань, що склалися прийомів роботи. Відомо чимало випадків, коли в дитинстві дитина не зустрічала з боку навколишніх визнання тих здібностей, подальший розвиток яких принесло йому заслужену славу. Альберт Ейнштейн у середній школі вважався дуже пересічним учнем, і нічого, здавалося б не передвіщало його прийдешньої геніальності [2, с.117-120].

У чому ж виражається єдність здібностей, з одного боку, і умінь, знань і навичок - з інший? Здібності виявляються не в знаннях, уміннях і навичках як таких, а в динаміку їхнього придбання, тобто в тім, наскільки за інших рівних умов швидко, глибоко, легко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями й уміннями, істотно важливими для даної діяльності.

І саме тут виявляються ті розходження, що дають нам право говорити про здібності.

Отже, здатності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного здійснення даної діяльності і розходження, що виявляють, у динаміку оволодіння необхідними для неї знаннями, уміннями і навичками. Якщо визначена сукупність якостей особистості відповідає вимогам діяльності, який опановує людина протягом часу, педагогічно обґрунтовано відведеного на її освоєння, те це дає підстави укладати про наявність у нього здібностей до даної діяльності. І якщо інша людина за інших рівних умов не справляється з вимогами, що пред'являє йому діяльність, то це дає підставу припускати в нього відсутність відповідних психологічних якостей, іншими словами, відсутність здібностей. Останнє не означає, зрозуміло, що людина взагалі не може опанувати необхідними уміннями і знаннями, а лише те, що процес засвоєння затягнеться, зажадає значних зусиль і часу з боку педагогів, надзвичайної напруги сил при порівняно скромних результатах. Це не виключає також і того, що здатності можуть згодом розвитися.

Будучи індивідуально-психологічними особливостями, здібності не можуть бути протипоставлені іншим якостям і властивостям особистості - якостям розуму, особливостям пам'яті, рисам характеру, емоційним властивостям і т. д., але повинні бути поставлені з ними в один ряд. Якщо яке-небудь з цих чи якостей сукупність їх відповідає вимогам діяльності, чи формується під впливом цих вимог, те це дає всі підстави розглядати дану індивідуально-психологічну особливість особистості як здатність.

Виходячи з цих розумінь, ми не можемо безпосередньо переходити від окремих здібностей до питання про можливість успішного виконання даним людиною тієї чи іншої діяльності. Цей перехід може бути здійснений тільки через інше, більш синтетичне поняття.

Таким поняттям і є «обдарованість», що розуміється як те якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Тому не можна говорити про обдарованість узагалі. Можна тільки говорити про обдарованість до чого-небудь, до якої-небудь діяльності. Ця обставина має особливо важливе значення при розгляді питання про так звану «загальну обдарованість».

Те співвіднесення з конкретною практичною діяльністю, що з необхідністю міститься в самім понятті «обдарованість», обумовлює історичний характер цього поняття. Поняття «обдарованість» позбавляється змісту, якщо його розглядати як біологічну категорію. Розуміння обдарованості істотно залежить від того, яка цінність надається тим чи іншим видам діяльності і що розуміється під «успішним» виконанням кожної конкретної діяльності [17].

Істотна зміна перетерплює і зміст поняття того чи іншого соціального виду обдарованості в залежності від того, який у дану епоху й у даній суспільній формації критерій «успішного» виконання відповідної діяльності. Поняття «музична обдарованість» має, звичайно, для нас істотно інший зміст, чим те, що воно могло мати в народів, що не знали іншої музики, крім одноголосої. Історичний розвиток музики спричиняє і зміна музичної обдарованості.

Отже, поняття «обдарованість» не має змісту без співвіднесення його з конкретними, що історично розвиваються формами суспільно-трудової практики.

Необхідно відзначити ще одна дуже істотна обставина. Від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху. Навіть обмежуючи психологічною стороною питання, ми повинні сказати, що для успішного виконання всякої діяльності потрібно не тільки обдарованість, тобто наявність відповідного сполучення здібностей, але і володіння необхідними навичками й уміннями. Яку би феноменальну і музичну обдарованість не мав людину, але, якщо він не учився музиці і систематично не займався музичною діяльністю, він не зможе виконувати функції оперного чи диригента естрадного піаніста [17].

Мається велике розходження між наступними двома положеннями: «дана людина по своїй обдарованості має можливість дуже успішно виконувати такі види діяльності» і «дана людина своєю обдарованістю схильна до таких видів діяльності». Обдарованість не є єдиним фактором визначальним вибір діяльності (а в класовому суспільстві вона у величезної більшості і зовсім не впливає на цей вибір), як не є вона і єдиним фактором, що визначає успішність виконання діяльності [6, c. 92-97].

Елементарні загальні здібності, властивим усім людям, хоча й у різному ступені їх виразності – це основні форми психічного відображення: здібність відчувати, сприймати, мислити, переживати, приймати і здійснювати рішення і запам'ятовувати. Адже кожен елементарний прояв цих здібностей є відповідне дія, виконувана з різним успіхом: сенсорне, розумове, вольове – і навіть може стати відповідною навичкою.

Спеціальні елементарні здібності – це здібності, властиві вже не всім людям, вони припускають визначену виразність якихось якісних сторін психічних процесів [5, c.234-236].

Окомір – це здібність з різною точністю сприймати, оцінювати і порівнювати величини зорово сприйманих об'єктів, інтервалів між ними і відстаней до них, тобто ця визначена якість зорового сприйняття.

Музичний слух – це визначена якість слухового сприйняття, що виявляється в здібності до розрізнення музичних звуків і точному відтворенню їх. Музичний слух – це один з компонентів музичних здібностей. Спеціальні елементарні здібності розвиваються на основі задатків у процесі навчання.

Загальні складні здібності – це здібності до загальнолюдських видів діяльності: праці, навчанню, грі, спілкуванню один з одним. Вони характерні в тому чи іншому ступені всім людям. Кожна з вхідних у цю групу здібностей являє собою складну структуру властивостей особистості.

Спеціальні складні здібності характерні вже не тільки в різній степені, але і взагалі не всім людям. Вони є здібностями до визначених професійних діяльностей, що виникли в процесі історії людської культури. Ці здібності звичайно називають професійними.

Сукупність ряду здібностей, що обумовлює особливо успішну діяльність людини у визначеній області і виділяючи його серед інших осіб, що навчається цієї чи діяльності виконуючих її в тих же умовах, називається обдарованістю.

**1.3. Вікові особливості розвитку інтелекту та здібностей в підлітковому віці**

## Підлітковий вік - стадія онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11-12 до 16-17 років), яка характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя.

У тлумачному словнику В.І. Даля підліток визначається як «дитя на підросту» - 14-15 років. В академічному чотирьох тонному словнику 1983 р. пояснюється, що підліток - це «хлопчик чи дівчинка в перехідному від дитинства до юнацтва віком від 12 до 16 років». А.Е. Личко розрізняє молодший підлітковий вік 12-13 років, середній - 14-15 років, старший - 16-17 років [12].

На сучасному етапі межі підліткового віку приблизно збігаються з навчанням дітей в середніх класах від 11-12 років до 15-16 років. Але треба зазначити, що основним критерієм для періодів життя є не календарний вік, а анатомо-фізіологічні зміни в організмі.

Підлітковий вік – найдовший перехідний період, який характеризується рядом фізичних змін. У цей час відбувається інтенсивний розвиток особистості, її друге народження - розвиток самосвідомості і рефлексії, емоційний розвиток. Пізнання самого себе і навколишнього світу. Почуття дорослості і прагнення до емансипації. Прагнення самостійно приймати рішення. Процес формування «образу – Я». Формування світогляду. Головна нова риса, що з'явилася в психології підлітка - це більш високий рівень самосвідомості, потреба усвідомити себе як особистість. Формування самосвідомості становить головний результат перехідного віку [42, 51].

Підлітковий вік характеризується високим рівень розвитку пізнавальних процесів, та рядом новоутворень в інтелектуальної сфері. Головним психічним новоутворенням в інтелектуальній сфері підлітків є перехід до абстрактного мислення, тобто мисленню в поняттях. У формах протягом цього періоду продовжується розвиток мислення, пам'яті і формується цілісне усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню знань. Когнітивний розвиток у підлітків характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням мета когнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці фактори суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень. Не дивлячись на те, що цей вищий рівень мислення починає формуватися за часом набагато раніше, тільки у підлітків він стає переважаючим над наочно-дієвим і наочно-образним мисленням [34].

Розвиток пізнавальних процесів і особливо інтелекту в підлітковому віці має дві сторони – кількісну і якісну. Кількісні зміни проявляються в тому, що підліток вирішує інтелектуальні завдання значно легше, швидше і ефективніше, ніж дитина молодшого шкільного віку. Якісні зміни перш за все характеризують зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які завдання вирішує людина, а яким чином він це робить. Тому найбільш суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів у осіб, які досягли підліткового віку, спостерігаються саме в інтелектуальній сфері [45].

Інтелектуальний розвиток в підлітковому віці має пройти кілька етапів:

1. Розвиток абстрактного мислення, прогресують здатності до синтезу, аналізу, а так само до гіпотетичного мислення;
2. Мислення перетворюється в більш критичне, підліток більше не потребує підтвердження вчителями та батьками своєї думки;
3. Виробляється здатність робити висновки від загального до конкретного, підліток вже в стані відокремлювати істотні поняття від другорядних, поглиблюються знання реальності;
4. Зростає моральна сторона мислення, дитина все активніше починає брати участь у суспільному житті, він уже в змозі відстояти свою позицію [38 c.92].

Багато робіт прибічників інформаційного підходу присвячено когнітивному розвитку. Вони звертають головну увагу на вдосконалення у підлітків умінь, які прийнято називати метапізнання. Метапізнання включає в себе такі вміння, як здатність міркувати щодо думок, формувати стратегії і планувати. В результаті появи цих нових когнітивних умінь підлітки вчаться аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення [30].

Основну увагу представники інформаційного підходу звертають на формування у підлітків метапізнання – здатності рефлексувати в сфері мислення, формувати стратегії і планувати. Такі когнітивні вміння допомагають їм аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення.

З точки зору прихильників інформаційного підходу, когнітивний розвиток в підлітковому віці відрізняється наступними особливостями:

1. Більш ефективне використання таких механізмів обробки інформації, як її збереження в пам'яті і перенесення.

2. Розвиток складніших стратегій для різних типів рішення завдань.

3. Більш ефективні способи отримання інформації та її зберігання в символічній формі.

4. Розвиток здатності до планування і прийняття рішень, і підвищення гнучкості при виборі методів з більш широкої бази сценаріїв [18].

Фактично, когнітивний розвиток включає в себе як накопичення знань, так і розвиток компонентів обробки інформації. Ці два процеси взаємопов'язані. Рішення проблем відбувається більш ефективно в тому випадку, коли у підлітка є більший запас відповідної інформації. У підлітків, які володіють більш ефективними методами збереження і вилучення інформації, формуються більш повні бази знань [48].

Мислення підлітків. Велику увагу розвитку мислення в підлітковому віці приділяв Л.С. Виготський. Головне в розвитку мислення в цьому віці з точки зору Виготського – оволодіння підлітком процесом утворення понять, який веде до вищої форми інтелектуальної діяльності, новим способам поведінки. За словами Л. С. Виготського, функція освіти понять лежить в основі всіх інтелектуальних змін в цьому віці. «Розуміння дійсності, розуміння інших і розуміння себе – ось що приносить з собою мислення в поняттях» – писав він [15].

У підлітковому віці у дитини продовжує розвиватися теоретичне мислення. Придбані в молодшому шкільному віці операції стають формально-логічними операціями. Підліток в стані досить легко абстрагуватися від конкретного, наочного матеріалу і міркувати в суто словесному плані. На основі загальних посилок він вже може будувати гіпотези, перевіряти або спростовувати їх, що свідчить о пріоритетному розвиток у нього логічного мислення.

У дитини, яка досягла підліткового віку, проявляється здатність оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних завдань. Причому, стикаючись з необхідністю вирішити задачу, яка для нього є новою, в більшості випадків підліток прагне використовувати різноманітні підходи до її вирішення, намагаючись знайти найбільш ефективний з них [10, 11].

Найважливіше інтелектуальне придбання підліткового віку - це вміння оперувати гіпотезами. До старшого шкільного віку діти засвоюють багато наукових поняття, навчаються користуватися ними в процесі вирішення різних завдань. Це означає сформованість у них теоретичного або словесно-логічного мислення [9 c. 143].

Наступна особливість розвитку мислення підлітків полягає в їх здатності аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки і логічні протиріччя в абстрактних судженнях. Підлітки починають міркувати про ідеали, про майбутнє, набувають нового, більш глибокого і узагальненого погляду на світ, тобто у них відбувається становлення світогляду, що безпосередньо пов'язано з інтелектуальним розвитком [10].

«Мислення в підлітковому віці характеризується завершенням розвитку» – писав у своїх роботах Ж. Піаже. Виявляється здатність мислити дедуктивно, теоретично, формується система логічних висловлювань. Підліток з рівним успіхом оперує як з об'єктами, так і з висловлюваннями. Одночасно у нього формується здатність до будь-якого роду комбінаторним операціям, широкому видозмінюванню пропорціями, що вказує на сформованість логічного мислення [49].

Підліток стає здатним не тільки уявити собі різні можливі шляхи перетворення даних для емпіричного їх випробування, але може і логічно тлумачити результати цих проб. Крім того, що підліток здатний «парити» над дійсністю за допомогою планування і контролю своїх вільних фантастичних побудов, він навчається прекрасно рефлексувати свої розумові дії і операції і отримувати від цього інтелектуальні емоції.

Ж. Піаже вважає, що головною особливістю розвитку мислення в цьому віці є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру [51, c.143].

В цілому можна сказати, що в підлітковому віці відбувається якісна перебудова розумових операцій, яка полягає в переході від наочно чуттєвої опори до абстрактно-логічної. Цей процес є нерівномірним, тобто різні розумові операції переходять на понятійний рівень в різні терміни і з неоднаковою швидкістю. Тому особливістю розумового розвитку підлітків є різна ступінь сформованості складних розумових операцій. Раніше всіх складається операція класифікації. Умовивід за аналогією формується пізніше. При цьому швидше формуються функціональні зв'язки між об'єктами, відносини протилежності, частини-цілого. Пізніше формуються причинно-наслідкові зв'язки. Найменш всього сформована операція узагальнення. Узагальнення відрізняються обмеженістю і наївністю [32].

Пам'ять. У підлітковий період настає час (близько 12-13 років), коли природна (безпосередня) пам'ять і культурна (опосередкована) зливаються воєдино, починають функціонувати в режимі взаємосприяння. В результаті буває складно розібратися, завдяки яким здібностям (природної або культурної пам'яті) дитина запам'ятовує той чи інший матеріал.

Кількість інформації, яку підліток може запам'ятати мимоволі, безпосередньо, тобто без застосування будь-яких способів запам'ятовування, може досягати 7-8 одиниць. Причому обсяг пам'яті постійно збільшується протягом підліткового періоду, позитивна динаміка відчувається з кожним роком [24].

У молодших школярів мислення діє через пам'ять, на основі конкретних прикладів, то у підлітків пам'ять відбувається через мислення, тобто запам'ятовування на основі обмірковування. Заучування через багаторазове повторення стає непродуктивним та непопулярним.

У підлітковому віці продуктивність мимовільного запам'ятовування сповільнюється і одночасно з цим збільшується продуктивність опосередкованого запам'ятовування.

Пам'ять набуває вибіркового характеру. Пам'ять повністю інтелектуалізує: обсяг пам'яті збільшується в основному шляхом логічного осмислення матеріалу. Спостерігається збільшення обсягу пам'яті, наростає повнота, системність і точність відтвореного матеріалу, запам'ятовування і відтворення спирається на смислові зв'язки. Стає доступним запам'ятовування абстрактного матеріалу [24 c. 143].

Разом з тим при домінувати використанні логічної пам'яті у підлітка сповільнюється розвиток механічної пам'яті, що може привести до виникнення ряду негативних явищ. Так, внаслідок появи в школі багатьох нових навчальних предметів значно збільшується кількість інформації, яку повинен запам'ятати підліток, в тому числі і механічно. Однак у зв'язку з вищевикладеними тенденціями розвитку у багатьох підлітків виникають проблеми із запам'ятовуванням, і вони скаржаться на погану пам'ять.

Підліток здатний управляти своїм довільним запам'ятовуванням. Здатність до запам'ятовування (заучування) постійно, але повільно зростає до 13 років. З 13 до 15–16 років спостерігається більш швидке зростання пам'яті. У підлітковому віці пам'ять перебудовується, переходячи від домінування механічного запам'ятовування до змістового. При цьому перебудовується сама смислова пам'ять – вона набуває опосередкований, логічний характер, обов'язково включається мислення [48].

Уява. Згідно Л.С. Виготському, істотні зміни відбуваються в цьому віці у розвитку уяви. Під впливом абстрактного мислення уява «іде у сферу фантазії». Говорячи про фантазії підлітка, Л.С. Виготський зазначав, що «вона звертається у нього в інтимну сферу, яка ховається зазвичай від людей, яка стає виключно суб'єктивною формою мислення, мислення виключно для себе». Підліток ховає свої фантазії «як найпотаємнішу таємницю і більш охоче признається в своїх провинах, ніж виявляє свої фантазії» [14].

Розвиток уява перш за все проявляється в тому, що дитина все частіше починає звертатися до творчості. Деякі підлітки починають писати вірші, серйозно займатися малюванням та іншими видами творчості.

Уява підлітка менш продуктивна, ніж уява дорослої людини. Однак уява підлітка не тільки істотно багатша фантазії дитини більш молодшого віку, але і є невід'ємною частиною його психічного життя. Це дозволило Л.С.Виготському висловити припущення про те, що фантазія підлітка – це гра дитини, яка переросла в фантазію [14, 15].

Разом з тим фантазії дитини виконують ще одну важливу функцію – регуляторну. Незадоволеність потреб і бажань підлітка в реальному житті легко втілюється в світі його фантазій. Тому уява і фантазії в ряді випадків приносять заспокоєння, знімаючи напруженість і усуваючи внутрішній конфлікт. Характерно, що в середніх класах школи великий обсяг навчального матеріалу засвоюється на основі уяви [34 c.86].

**Сприйняття. Розвиток сприйняття пов'язаний з інтелектуалізацією всього чуттєвого пізнання. Школяру тепер треба не просто бачити наочний матеріал, але і розібратися в кресленні, схемі, малюнку, виділити існуючі в них залежності. Необхідна установка на роздуми в процесі сприйняття, визначення причинно-наслідкових зв'язків.**

**Сприйняття підлітка стає виборчим, цілеспрямованим, яке аналізує. Воно більш змістовно, послідовно, планомірно. Підліток здатний до тонкого аналізу сприйманих об'єктів [16].**

**У процесі навчання підліток набуває здатності до складного аналітико-синтетичного сприйняття предметів і явищ. Сприйняття стає плановим, послідовним і всебічним.**

Розвиток мовлення. У підлітковому віці триває активний розвиток навичок читання, а також монологічного та писемного мовлення. Мова стає контрольованою і керованою.

Так, основна особливість розвитку читання у підлітків виражається в переході від уміння швидко, виразно і правильно читати до здатності декламувати напам'ять [22, 32].

Істотні зміни відбуваються і в розвитку монологічного мовлення. Ці зміни полягають в переході від уміння переказувати невеликий твір або уривок тексту до здатності самостійно готувати усний виступ, вести міркування, висловлювати думки і аргументувати їх.

У свою чергу письмова мова поліпшується в напрямі від здатності до письмового викладу до самостійного твору на задану або довільну тему [29].

Здібності. У підлітковому віці загальні здібності розвиваються особливо інтенсивно. Даний вік є періодом народження гіпотетико-дедуктивного мислення, здатності абстрагувати поняття, формулювати і перебирати альтернативні гіпотези та робити предметом аналізу власні думки.

Спеціальні здібності, згідно Б.М. Теплову, це така система властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів в будь-якої спеціальної області діяльності, наприклад, музичної, літературної, образотворчої, сценічного, спортивної, військової і т.д.

Як загальні, так і спеціальні здібності взаємопов'язані. Загальні здібності розвиваються одночасно з розвитком і формуванням пізнавальних процесів. Зрозуміло, формування спеціальних здібностей неможливо уявити без загальних здібностей в індивіда [41–43].

Підлітковий вік характеризується триваючим розвитком загальних і спеціальних здібностей на базі основних провідних видів діяльності: вчення, спілкування і праці. У вченні формуються загальний інтелектуальний рівень, особливо понятійне теоретичне мислення. Це відбувається за рахунок засвоєння понять, вдосконалення вміння користуватися ними, міркувати логічно і абстрактно. Значний приріст предметних знань створює хорошу базу для подальшого розвитку умінь і навичок в тих видах діяльності, де ці знання практично необхідні.

У спілкуванні формуються і розвиваються комунікативні здібності учнів, які включають вміння вступати в контакт з незнайомими людьми, домагатися їхнього розташування і взаєморозуміння, досягати поставлених цілей. У праці йде активний процес становлення тих практичних умінь і навичок, які в майбутньому можуть знадобитися для вдосконалення професійних здібностей [48].

Підлітковий вік є досить сензитивними для розвитку всього цього комплексу різноманітних здібностей, і ступінь практичного використання наявних тут можливостей впливає на індивідуальні відмінності, які до кінця цього віку, як правило, збільшуються.

Отже, інтелектуальний розвиток підлітків досягає високого теоретичного рівня, але воно все ще залишається в зоні найближчого розвитку, залежить від допомоги і вимогливості вчителя, від активності самого підлітка в засвоєнні. **Особливістю розумового розвитку підлітків є різна ступінь сформованості складних розумових операцій. Раніше всіх складається операція класифікації. Умовивід за аналогією формується пізніше. При цьому швидше формуються функціональні зв'язки між об'єктами, відносини протилежності, частини-цілого. Пізніше формуються причинно-наслідкові зв'язки. Найменш всього сформована операція узагальнення. Узагальнення відрізняються обмеженістю і наївністю.**

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Вивчення та аналіз теоретичних питань, які полягають у поглибленні, конкретизації, узагальненні та систематизації знань з проблеми інтелекту та здібностей людини та підлітків дозволяють виділити основні теорії та поняття інтелекту.

Отже, вся світова історія, заснована на винаходах та відкриттях, свідчить про те, що людина, безумовно, є розумною. Психологічною основою розумності є інтелект.

Вивченням інтелекту та здібностей людини давно займаються вчені різних спеціалізацій. Одне з основних питань, що стоїть перед психологією ‑ це питання, чи є інтелект вродженим або формується в залежності від навколишнього середовища. Це питання, мабуть, стосується не тільки інтелекту, але тут воно особливо актуальне, тому що інтелект і креативність (нестандартність рішень) набувають особливої цінності в наше століття загальної швидкісної комп'ютеризації.

Зарубіжні психологи розкривають такі теорії інтелекту: структурно-генетичний підхід Ж.Піаже – інтелект як вищий спосіб урівноваження суб'єкта з середовищем, що характеризується універсальністю; факторно-аналітичний підхід на підставі безлічі тестових показників є стійкий фактор (Ч.Спірмена, Л.Терстоун, Х.Айзенк, С.Барт, Д.Векслер, Ф.Вернон); кубічна модель структури інтелекту американського психолога Дж.П.Гілфорда інтелект представлений трьома вимірами: операціями (пізнання, пам'ять, оцінювання, дивергентна і конвергентна продуктивність), змістом (образотворчий матеріал, символічний, семантичний і поведінковий), результатами (елементи, класи, відносини, системи, типи змін та висновки).

Вітчизняні психологи розкривають такі теорії інтелекту: М.К.Акімова намічає два шляхи аналізу практичного інтелекту: вивчення особливостей мислення людей, зайнятих окремими видами практичної діяльності, та аналіз мудрості, яка розуміється в найзагальнішому вигляді, наприклад, як вміння орієнтуватися в соціально-практичних ситуаціях; М.А.Холодна пропонує розуміння інтелекту як всієї сукупності ментального досвіду, за яким не стоїть ніякої спільної організуючого фактора; у контексті відношення мислення до об'єктивної реальності О.М.Леонтьєв розглядає інтелект як процес та як діяльність.

Найсуттєвіше для людського інтелекту полягає в тому, що він дозволяє відображати закономірні зв'язки і відносини предметів і явищ навколишнього світу, тим самим дає можливість творчо перетворювати дійсність.

Психологічна характеристика інтелекту – пізнання предметів та явищ об’єктивної дійсності, психічного життя людини здійснюється всіма пізнавальними процесами.

На думку С.Л.Рубінштейна, механізмом, чи загальним, головним компонентом будь-якої розумової здібності є властива даній людині якість процесів аналізу, синтезу та узагальнення.

До інтелектуальної сфери особистості належать такі пізнавальні процеси: пам’ять, відчуття, сприймання, мислення, увага, уява, мовлення.

Підлітковий вік – найдовший перехідний період, який характеризується рядом фізичних змін. У цей час відбувається інтенсивний розвиток особистості, її друге народження – розвиток самосвідомості і рефлексії, емоційний розвиток. Пізнання самого себе і навколишнього світу. Почуття дорослості і прагнення до емансипації. Прагнення самостійно приймати рішення. Процес формування «образу – Я». Формування світогляду. Головна нова риса, що з'явилася в психології підлітка – це більш високий рівень самосвідомості, потреба усвідомити себе як особистість.

**В підлітковому віці відбувається якісна перебудова розумових операцій, яка полягає в переході від наочно чуттєвої опори до абстрактно-логічної. Цей процес є нерівномірним, тобто різні розумові операції переходять на понятійний рівень в різні терміни і з неоднаковою швидкістю. Тому особливістю розумового розвитку підлітків є різна ступінь сформованості складних розумових операцій. Раніше всіх складається операція класифікації. Умовивід за аналогією формується пізніше. При цьому швидше формуються функціональні зв'язки між об'єктами, відносини протилежності, частини-цілого. Пізніше формуються причинно-наслідкові зв'язки. Найменш всього сформована операція узагальнення. Узагальнення відрізняються обмеженістю і наївністю.**

Отже, проблему про природу інтелекту, мабуть, необхідно обговорювати не стільки на рівні аналізу ефектів трансформації змісту свідомості, скільки на рівні аналізу тих когнітивних механізмів, які ці ефекти забезпечують. Тому розумний не той, хто знає, а той, у кого сформовані механізми придбання, організації та застосування знань.

**РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ інтелектуальних здібностей ПІДЛІТКІВ**

**2.1. Методи та методики дослідження інтелекту та здібностей в підлітковому віці**

Завдання встановлення рівня інтелекту є однією із найголовніших у психології з моменту оформлення цієї науки. Саме інтелектуальний показник людини дав змогу охарактеризувати його психічні і моральні якості. Встановлення кількісних і якісних залежностей цих показників від рівня розвитку інтелекту дозволили розробити різноманітні методики дослідження інтелекту і пов'язаних з ним якостей.

Дослідження інтелектуальної сфери здійснюється за допомогою таких методів: спостереження, бесіда, аналіз результатів дії, тести, емпіричне дослідження за допомогою таких методик: «Культурно-вільний тест на інтелект (CFIT)», «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка, «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)».

# Одним з основних емпіричних методів психологічного дослідження є спостереження, яке полягає в умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психічних явищ з метою вивчення їхніх специфічних проявів у конкретних умовах та з'ясуванні смислу цих явищ, який не може бути даний безпосередньо.

При оцінюванні інтелекту з’ясовується рівень інтелекту відносно рівня інтелекту середньостатистичної людини, на скільки людина зможе діяти розумно, раціонально мислити та добре справлятися з життєвими обставинами, адаптуватися до навколишнього середовища, а також здатність до навчання і швидкість реакції [45].

Бесіда – метод отримання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації, включає в себе запитання - відповіді. Бесіда є однією з форм спостереження. Вона може бути усною чи письмовою. Її метою є виявлення особливого кола питань, які недоступні в процесі безпосереднього спостереження [1]. Бесіда відноситься до суб'єктивних методів, оскільки висновки робляться на підставі тієї інформації, яку розповідає про себе сама людина. Як підкреслював Л.С.Виготський, інформація, отримана під час бесіди, повинна враховуватися як думка, а не як готові висновки, які не потребують експериментальної перевірки [15].

У бесіді можна виявити деякі яскраво виражені ознаки, що вказують на недостатній розвиток інтелекту і пов'язаних з ним психічних функцій. При відсутності дефектів слухового і мовного апарату, тих чи інших форм алалій і афазій мовне спілкування служить надійним індикатором психічного розвитку.

Деякі дослідники в рамках методу бесіди виділяють клінічну бесіду. Термін «клінічна бесіда» закріпився за способом дослідження цілісної особистості, при якому в ході діалогу з випробуваним дослідник прагне отримати максимально повну інформацію про його індивідуально-особистісні особливості, життєвий шлях, зміст його свідомості та підсвідомості.

Перевагою методу клінічної бесіди є його діагностичні можливості для вивчення рівня розвитку структур конкретно - операційного інтелекту, а також переважно якісний аналіз результатів дослідження. У дослідницькій практиці даний метод має різну модифікацію, пов'язану з формою питань, з матеріалом, на якому може проводитися бесіда, з формою роботи (групова робота, робота в парах).

Метод клінічної бесіди, як і інші зрізові методи, зазначає А.Г. Лідерс, має свої недоліки. До таких недоліків психологи відносять можливість тільки лише констатувати рівень розвитку мислення, але не проникати в середину механізмів його розумової діяльності. Ж. Піаже вважав, що певні труднощі можливі через відсутність в бесіді чітко сформульованих питань і, як наслідок, відсутність чітко визначеної кількісної обробки отриманих результатів [34, 55].

Аналіз продуктів діяльності – метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через аналіз, інтерпретацію матеріальних і ідеальних (музика, живопис, малюнки, казки, вироби, твори, учнівські зошити, тощо) продуктів діяльності [31].

Наприклад, малюнок може застосовуватися з метою діагностики рівня вікового розвитку. Так, у відомій методиці Керна - Ірасека малюнок є одним з показників шкільної зрілості. Теоретичною основою такої інтерпретації є дослідження В. Лоуєнфелда, що виділив особливі стадії розвитку графічних навичок дітей починаючи з дворічного віку.

Британські вчені зробили висновок, що коефіцієнт розвитку інтелекту безпосередньо залежить від того, який стиль музики тобі подобається.

Вчені з Британії провели ряд опитувань і тестів. Основна суть таких досліджень полягала в тому, що б визначити, які напрямки музики негативно впливають на розумові здібності.

Найнижчі результати в тестах на визначення коефіцієнта розвитку інтелекту показали ті, хто багато років захоплюється стилем хіп-хоп, а також r'n'b та реп. Більш високі показники були у людей, які віддають перевагу класичній і симфонічній музиці. Ті люди, яким подобається важка музика і рок – володарі одних з найвищих показників рівня інтелекту.

Гарднер, психолог, автор поняття множинний інтелект вважає, що людський інтелект потрібно вивчати за допомогою лонгитюдного методу, спостерігаючи за тим, як він функціонує в природних умовах. Тести, інтерв'ю та інші інструментальні методи придатні лише для вимірювання когнітивних навичок, мотивації й загальної активності особистості, мотивації, ініціативи та різноманітних навичок.

Наприклад, крім первинних здібностей і традиційно виділених елементів структури інтелекту, як важливих проявів інтелекту Гарднер розглядає музичні та соціальні здібності, інтереси, досягнення і ступінь залучення до культури суспільства. Але, до сих пір Гарднеру не вдалося створити методів вимірювання інтелекту, заснованих на запропонованій ним широкої і, безумовно, вельми цікавої концепції [13, 34, 35].

Важливим методом дослідження є математична статистика, яка дозволяє систематизувати і використовувати статистичні дані для наукових і прикладних цілей. Методи математичної статистики дозволяють графічно відображати дані результатів досліджень.

Але частіше за все на практиці використовуються діагностичні методи. До діагностичних дослідних методів ставляться різні тести, тобто методи, що дозволяють досліднику давати кількісну кваліфікацію досліджуваного явища, а також різні прийоми якісної діагностики, за допомогою яких виявляються, наприклад, різні рівні розвитку психологічних властивостей і характеристик випробовуваних [34].

Від інших методів дослідження тести відрізняються тим, що:

а) дозволяють зібрати діагностичну інформацію у відносно короткі терміни;

б) представляють інформацію не взагалі про людину, а цілеспрямовано про ті чи інші його особливості (інтелекті, здібності тощо);

 в) інформація надходить у вигляді, що дозволяє дати якісне і кількісне порівняння індивіда з іншими людьми;

 г) інформація, отримана цими методами корисна з точки зору вибору засобів втручання, прогнозу його ефективності, а також прогнозу розвитку, спілкування, ефективності тієї чи іншої діяльності індивіда.

Зазвичай виділяють дві групи тестів – стандартизовані і проективні. Тест, орієнтований на оцінку, називається стандартизованим тестом. Серед стандартизованих тестів поширені:

 а) тести інтелекту – призначені для вимірювання рівня інтелектуального розвитку людини. Отримані за допомогою тестів інтелекту результати виражаються кількісно у вигляді коефіцієнта інтелекту (IQ).

Тести інтелекту складаються з декількох субтестів, спрямованих на вимірювання інтелектуальних функцій (логічного мислення, смислової та асоціативної пам'яті, ін.). Кількісна інформація по тесту представляється у вигляді профілю результатів, що складається з результатів по кожному субтесту, виражених в бальних значеннях. Мірою оцінки тесту в цілому може бути сума цих значень або середнє значення даних всіх субтестів. Як правило, тестологи обмежуються тим, що представляють результати субтестів у вигляді балів [55].

Приклади:

Шкала вимірювання інтелекту Д. Векслера. Тест заснований на ієрархічній моделі інтелекту Д. Векслера і діагностує загальний інтелект і його складові – вербальний і невербальний інтелект. Тест Векслера складається з 11 окремих субтестів, розділених на 2 групи: 6 вербальних і 5 невербальних. [9]

Тест КОТ (Короткий орієнтовний тест), відноситься до категорії тестів розумових здібностей (IQ). Тести IQ свідчать про загальний рівень інтелектуального розвитку індивіда. КОТ призначений для визначення інтегрального показника «загальні здібності» і передбачає діагностику наступних критеріїв оцінки інтелекту: здатність узагальнення й аналізу матеріалу, гнучкість мислення, інертність мислення, перемикання, емоційні компоненти мислення, відволікання, швидкість та точність сприйняття, розподіл й концентрація уваги, вживання мови, грамотність, вибір оптимальної стратегії, орієнтування, просторову уяву.

Шкільний тест розумового розвитку (ШТУР) призначений для діагностики розумового розвитку підлітків. ШТУР складається з 6 субтестів, кожний з яких може включати від 15 до 25 однорідних завдань.

Два перших субтеста спрямовані на виявлення загальної інформованості школярів і дозволяють судити про те, наскільки адекватно використовують учні в своїй активній і пасивній мові деякі науково-культурні та суспільно-політичні терміни і поняття. Третій субтест спрямований на виявлення вміння встановлювати аналогії, четвертий – логічні класифікації, п'ятий – логічні узагальнення, шостий – знаходження правила побудови числового ряду [47].

 б) тести спеціальних здібностей. Про спеціальні здібності можна говорити в двох планах: як про здібності, в будь-якої психічної діяльності (перцептивні здібності – здатності в області сприйняття; мнестичні здібності– здатності в області пам'яті; здатності до логічного мислення) або як про здібності до певного виду діяльності (лінгвістичні, музичні, здатності до управлінської діяльності, педагогічні тощо).

Тести сенсорних здібностей – тести, призначені для вимірювання та оцінки особливостей сенсорної сфери психіки (відчуттів і сприйняття).

Тести: «Таблиця Снеллена», «Метод Орто-Рейтера», «Тест перевірки зору», «Тест зорового сприйняття», «Тест музичної обдарованості (Сішора)».

Тести моторних здібностей – тести, призначені для вимірювання та оцінки моторних характеристик, таких як точність і швидкість рухів, спритність рухів, координація і темп рухових реакцій, точність розподілу м'язового зусилля при вирішенні рухових завдань.

Тести: «Тест Лінкольна-Озерецького», «Тест спритності пальців (О'Коннор)», «Тест спритності Стромберга», «Тест ручної спритності (Пурдю)», «Тест спритності маніпулювання з дрібними предметами (Крауфорд)» .

Тести технічних здібностей – тести, спрямовані на вимірювання і оцінку психологічних особливостей, які проявляються в роботі з обладнанням і окремими взаємодіючими механізмами.

Тести: «Тест Беннета» на технічне розуміння, «Тест технічного розуміння Пурдю», «Мінесотський тест» на сприйняття простору, «Тест просторових взаємозв'язків».

Тести професійних здібностей – тести, що виявляють індивідуально-психологічні особливості, що сприяють успішному виконанню певних видів діяльності (художньої, музичної, канцелярської та ін.)

Тести: «DAT», «GATB», «Тест суджень про мистецтво (Мейєр)», «Опитувальник художніх здібностей Хорна» [55].

 в) тести креативності, призначені для вимірювання творчих здібностей. Спрямовані на виявлення деяких факторів творчих досягнень, які стосуються таким параметрам мислення, як гнучкість, швидкість, оригінальність, винахідливість.

Приклади: «Тест творчого мислення (Торренс)», «Тест С.Медніка», «Тест дивергентного мислення (Майнбергер)», «Тест вербальної креативності К. Шоппом» [41].

Таким чином, під інтелектом як об'єктом вимірювання в психодіагностиці розуміється структура пізнавальних властивостей людини, що виникає на основі спадково закріплених задатків, що формується у взаємодії з ними.

Отже, проводячи дослідження, можна виділити сім напрямків:

1. Лічильну здатність – здатність оперувати числами;
2. Вербальну (словесну) гнучкість – легкість, з якою людина може висловлюватися;
3. Вербальне сприйняття – здатність розуміти усну і письмову мову;
4. Просторову орієнтацію – здатність представляти різні предмети в просторі;
5. Пам'ять;
6. Здатність до міркування;
7. Швидкість сприйняття подібностей або відмінностей між предметами і зображеннями.

Тому завданням тестів на інтелект є виявити, який тип мислення найбільш розвинений у людини – образний, логічний, вербальний, і т.д., а також оцінити його пам'ять, рівень розвитку, увагу.

Таким чином, під час проведення дослідження, враховуючи мету, об’єкт та предмет дослідження, використовуємо наступні методики:

Культурно-вільний тест на інтелект (CFIT)

Мета: вимірювання рівня інтелектуального розвитку незалежно від впливу факторів навколишнього середовища (культури, освіти, виховання тощо). Тест можна застосовувати як для індивідуального, так і для групового дослідження.

Тест складається з двох частин, кожна з яких має чотири субтеста. Всі завдання мають графічну форму. Час виконання кожного субтеста обмежений (див. таблицю 2.1.)

Таблиця 2.1

**Час виконання субтестів**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | [Субтест](http://www.psyoffice.ru/3-0-stimulmat-gilf10.htm) 1 | [Субтест](http://www.psyoffice.ru/3-0-stimulmat-gilf10.htm) 2 | [Субтест](http://www.psyoffice.ru/3-0-stimulmat-gilf10.htm) 3 | [Субтест](http://www.psyoffice.ru/3-0-stimulmat-gilf10.htm) 4 |
| 1 частина | 4 хв. | 4 хв. | 4 хв. | 3 хв. |
| 2 частина | 3 хв. | 3 хв. | 3 хв. | 3 хв. |

Результати дослідження звіряються з ключем. Потім підраховується кількість правильних відповідей по кожному тесту та їх загальна сума в першій і другій частині методики. Суми балів обох частин також складаються, отриманий результат є сирим балом, який переводиться в стандартну оцінку IQ за допомогою таблиці вікових норм.

При вирішенні завдань з п'яти запропонованих варіантів відповідей, які позначені літерою, треба вибрати тільки один правильний і відзначити його в бланку відповідей, викресливши відповідну букву. Перед початком роботи над кожним тестом експериментатор починає відлік часу. За його закінченням він зупиняє випробуваного з проханням відкласти в сторону бланк для відповідей.

Обробка та інтерпретація результатів.

Результати тестування звіряються з ключем. Потім підраховується кількість правильних відповідей по кожному тесту і їх загальна сума в першій і другій частині методики. Суми балів обох частин також складаються, отриманий результат є сирим балом, який переводиться в стандартну оцінку IQ за допомогою таблиці вікових норм.

Вважається, що середня норма IQ знаходиться в межах від 90 до 110 балів. Показники вище цього рівня можуть свідчити про обдарованість випробуваного, нижче нього – про відставання в розумовому розвитку.

Інструкція: Цей текст складається з двох великих частин, побудованих аналогічним чином. Кожна частина містить графічні завдання, які об'єднуються в чотири групи (окремі тести). У кожній групі завдань (в кожному окремому тесті) завдання розташовані в порядку зростання їх складності. Всі завдання мають тільки одне правильне рішення [55].

Тест «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка

Мета: оцінка загальних інтелектуальних здібностей.

Цей тест на інтелект є збірними тестом. Він призначений для загальної оцінки інтелектуальних здібностей з використанням словесного, цифрового і графічного матеріалу з різними способами формулювання завдань.

Інструкція: На виконання всіх 40 завдань тесту дається рівно 30 хв. Не затримуйтесь занадто довго над одним завданням. Можливо, ви знаходитесь на хибному шляху і краще перейти до наступної задачі. Але й не здавайтеся занадто легко: більшість завдань піддається вирішенню, якщо ви проявите трохи наполегливості. Чи продовжувати розмірковувати над завданням чи відмовитися від спроб і перейти до наступного – підкаже здоровий глузд. До кінця серії завдання стають важче. Всякий людина в силах вирішити частину запропонованих завдань, але ніхто не в змозі впоратися з усіма завданнями за півгодини.

Записуйте номер завдання і ваша відповідь, яка може складатися з одного числа, букви або слова. Якщо ви не в змозі вирішити завдання - не слід писати відповідь навмання.

 «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів» (О.Р.Лурія)

Мета: оцінка стану слухової пам'яті на слова, стомлюваності, активності уваги, запам'ятовування, збереження, відтворення, довільної уваги.

Методика заучування десяти слів була запропонована О.Р.Лурія. Вона дозволяє досліджувати процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження і відтворення. Методика може використовуватися для оцінки стану пам'яті, довільної уваги.

Порядок роботи. Випробуваному дається інструкція: «Я зараз прочитаю 10 слів. Слухайте уважно. Коли я закінчу читати, повторіть слова, які запам'ятали, в будь-якому порядку». Експериментатор читає слова повільно і чітко. У протоколі він відзначає хрестиком або цифрою порядок і точність відтворення слів після кожного пред'явлення. (Порядок відтворення слів може бути інформативним при аналізі способу запам'ятовування).

Інтерпретація.

Проаналізувати форми отриманих графіків, залучаючи матеріал словесного звіту і спостережень за ходом роботи. За формою кривої можна зробити висновки щодо особливостей запам'ятовування.

Так, у здорових підлітків з кожним відтворенням кількість правильно названих слів збільшується, ослаблені діти відтворюють меншу кількість, можуть демонструвати встрявання на «зайвих» словах. Велика кількість «зайвих» слів свідчить про розгальмованість або розладах свідомості. При обстеженні дорослих до третього повторення випробуваний з нормальною пам'яттю зазвичай відтворює правильно до 9 або 10 слів.

**2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту**

Респондентами в дослідженні виступали учні 9 класу. Обсяг вибірки – 30 осіб, з них 14 (47%) хлопців і 16 (53%) дівчат. Середній вік випробовуваних – 14-15 років.

В 9 класі навчання проводиться з ухилом на гуманітарні науки. Показник успішності складає: відмінники – 3 учні (10%), хорошисти – 16 учнів (52%), задовільний рівень мають 11 підлітків (35%), незадовільний рівень має 1 учень (3%).

Дослідження інтелекту проводилося поетапно, в умовах реального навчального процесу, у звичній для учнів обстановці. На першому етапі ми визначили рівень інтелектуза допомогою *«*Культурно-вільний тест на інтелект» (CFIT).

Учні позитивно зустріли психолога, уважно прослухали завдання. Психолог розповів інструкцію та умови проходження діагностики. Учні зосереджено слухали, задавали питання, чи будуть оцінювати відповіді тестування, час проходження діагностики. Багатьом підліткам було цікаво дізнатися рівень свого інтелекту, але деякі учні хвилювалися за результати. Заспокоївшись, почали відповідати на питання діагностики. Деякі учні намагалися списувати, але після рекомендацій психолога вони зосередились та працювали самостійно. У класі відчувалась напруженість. Підлітки замислювались, коли чули важке для них питання, докладали зусилля, зосереджували увагу. Можна було спостерігати, коли діти знали відповіді на питання, вони раділи, емоційно реагували. У класі була створена психологічна позитивна атмосфера, яка сприяла інтелектуальній роботі учнів.

На другому етапі ми вивчали здібності підлітків за допомогою методики «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка.

Учні радо зустріли психолога. Їм було цікаво дізнаватися про свої здібності. Підлітки питалися, коли будуть результати діагностики. Відчувалась зібраність учнів, бажання виконувати завдання тесту. Охоче почали відповідати на питання. У класі було тихо, іноді учні у психолога запитували незрозумілі для них питання, просили роз’яснювання. Деякі підлітки, коли було важко відповісти на питання, просили допомоги у психолога, у своїх товаришів. Одна дівчинка постійно ховала аркуш відповіді, не бажала, щоб хтось побачив її відповіді. У класі усі учні цілеспрямовано працювали. Спостерігалося, що дітям цікаво.

На третьому етапі ми досліджували пам'ять учнів за методикою «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів» (О.Р.Лурія).

Учні чекали психолога, з захопленням розповідали про свої плани на майбутню освіту. Запитували, яку методику будуть проходити, що вона визначає. Психолог розповів умови проходження діагностики, учні уважно слухали. Не відчувалося напруги, підлітки зацікавлено слухали. Один хлопчик постійно відволікався, не реагував на зауваження. А потім прохав повторити слова. В цілому в класі була сприятлива атмосфера.

Після проходження трьох етапів дослідження були оброблені дані результатів діагностики.

За результатами методики «Культурно-вільний тест на інтелект (СFIT)» отримано такі дані (див. рис. 2.1):

високий рівень інтелектуального розвитку –4 учні (13%);

середній рівень інтелектуального розвитку – 21 респондент (70%);

низький рівень інтелектуального розвитку – у 5 осіб (17%).

**Рис. 2.1. Сегментограма результатів випробування за методикою «Культурно-вільний тест на інтелект (СFIT)»**

Як видно з наведених даних в таблиці 2.2 у обстежуваних юнаків переважає середній рівень розвитку інтелекту – 37%.

Високий рівень розвитку інтелекту у обстежуваних хлопців – 3%.

Низький рівень розвитку інтелекту у обстежуваних юнаків – 7%.

У обстежуваних дівчат переважає середній рівень розвитку інтелекту – 33%.

Високий рівень розвитку інтелекту у обстежуваних дівчат – 10%.

Низький рівень розвитку інтелекту у обстежуваних дівчат – 10%.

Таблиця 2.2

**Кількісні та якісні показники рівня інтелекту за методикою «Культурно-вільний тест на інтелект (СFIT)»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні інтелектуального розвитку | Хлопці | Дівчата |
| Абсолютне значення | Відсоток (%) | Абсолютне значення | Відсоток (%) |
| Високий | 1 | 3 | 3 | 10 |
| Середній | 11 | 37 | 10 | 33 |
| Низький | 2 | 7 | 3 | 10 |

Наочно результати дослідження рівня інтелектуального розвитку показані на рисунку 2.2.

**Рис. 2.2. Діаграма дослідження рівня інтелектуального розвитку за методикою «Культурно-вільний тест на інтелект (СFIT)»**

Таким чином, досліджуваний параметр – інтелект, краще виражений у дівчат, ніж у юнаків.

За результатами методики«Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка отримано такі дані:

високий рівень здібностей – у 2 респондентів (7%);

середній рівень здібностей – у 21 особи (70%);

низький рівень здібностей – у 7 досліджених (23%) (див. рис.2.3).

**Рис. 2.3. Сегментограма результатів випробування за методикою «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка**

Як видно з наведених даних в таблиці 2.3 у обстежуваних юнаків переважає середній рівень розвитку здібностей – 37%.

Високий рівень розвитку здібностей у обстежуваних хлопців – не виявлено. Низький рівень розвитку здібностей у обстежуваних юнаків показали – 13%.

У обстежуваних дівчат переважає середній рівень розвитку здібностей– 33%.

Високий рівень розвитку здібностей у обстежуваних дівчат – 7%.

Низький рівень розвитку здібностей у обстежуваних дівчат – 10%.

Таблиця 2.3

**Кількісні та якісні показники рівня здібностей за методикою «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні загальних здібностей | Хлопці | Дівчата |
| Абсолютне значення | Відсоток (%) | Абсолютне значення | Відсоток (%) |
| Високий | 0 | 0 | 2 | 7 |
| Середній | 11 | 37 | 10 | 33 |
| Низький | 4 | 13 | 3 | 10 |

Узагальнені результати дослідження рівня здібностей представлені на рисунку 2.4.

**Рис. 2.4. Діаграма дослідження здібностей за методикою «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка**

Таким чином, досліджуваний параметр – загальні здібності, краще виражений у дівчаток, ніж у юнаків.

За результатами методики «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)»отримано такі дані:

високій рівень запам'ятовування, збереження, відтворення – у 7 респондентів (23%);

середній рівень запам'ятовування, збереження, відтворення – у 19 осіб(64%);

низький рівень запам'ятовування, збереження, відтворення – у 4 досліджених (13%) (див. рис.2.5).

**Рис 2.5. Сегментограма результатів випробування за методикою «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)»**

Як видно з наведених даних в таблиці 2.4 у обстежуваних юнаків переважає середній рівень розвитку запам'ятовування, збереження, відтворення – 20%.

Високий рівень розвитку запам'ятовування, збереження, відтворення у обстежуваних хлопців показали – 17%.

Низький рівень розвитку запам'ятовування, збереження, відтворення у обстежуваних юнаків показали – 10%.

У обстежуваних дівчат переважає середній рівень розвитку запам'ятовування, збереження, відтворення – 43%.

Високий рівень розвитку запам'ятовування, збереження, відтворення у обстежуваних дівчат – 7%.

Низький рівень розвитку здібностей у обстежуваних дівчат – 3%.

Таблиця 2.4

**Кількісні та якісні показники рівня запам'ятовування, збереження, відтворення за методикою «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні запам'ятовування, збереження, відтворення | Хлопці | Дівчата |
| Абсолютне значення | Відсоток (%) | Абсолютне значення | Відсоток (%) |
| Високий | 5 | 17 | 2 | 7 |
| Середній | 6 | 20 | 13 | 43 |
| Низький | 3 | 10 | 1 | 3 |

**Рис. 2.6. Діаграма результатів випробування за методикою «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)»**

Узагальнені результати дослідження рівня запам'ятовування, збереження, відтворення за методикою «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)» представлені на рисунку 2.6.

Таким чином, досліджуваний параметр – пам'ять, краще виражений у хлопців, ніж у дівчат.

Отже,за результатами досліджень за трьома методиками виявленні такі дані (див. рис.2.7):

високий рівень інтелектуального розвитку – 4 учні (13%);

середній рівень інтелектуального розвитку – у 20 респондентів (67%);

низький рівень інтелектуального розвитку – у 6 осіб (20%).

**Рис. 2.7. Сегментограма результатів досліджень за трьома методиками**

Статистичний аналіз результатів дослідження.

Для обробки результатів дослідження ми визнали доцільним використовувати кореляційний аналіз, оскільки цей критерій перевіряє гіпотезу та він є показником взаємного імовірнісного впливу двох випадкових величин.

Кореляційний аналіз ми розраховували за формулою Пірсона:



Розрахунок за формулою Пірсона проводили в MS Excel. Результати дослідження представлені в таблиці 2.5. Виходячи з отриманих результатів ми отримали коефіцієнт кореляції rxy = 0, **671**, це свідчить про прямий зв'язок між досліджуваними ознаками і про високу тісноту (силу) зв'язку.

Отримані данні свідчить про наявність значного зв'язку між рівнем інтелекту і рівнем шкільної успішності учнів школи, тобто чим вище рівень інтелекту, тим вище рівень шкільної успішності. Цей зв'язок видно наочно на рисунку 2.8.

**Рис. 2.8. Діаграма кореляційного аналізу інтелектуального розвитку та шкільної успішності**

**2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку інтелектуальних властивостей особистості**

Згідно з отриманими результатами констатувального експерименту, було надано рекомендації щодо розвитку інтелектуальних властивостей людини. До інтелектуальних властивостей людини включені: пам’ять, увага, мислення, мова, уява, відчуття.

Рекомендації щодо розвитку пам’яті

Потрібно думати. На думку німецького письменника І.Ліхтенберга, люди мало запам’ятовують через те, що самі дуже мало думають. Отож обов’язково намагайтеся в усьому віднаходити зміст. Не варто затуляти вуха руками й утуплюватися поглядом у текст, повторюючи подумки рядок за рядком. Ці титанічні зусилля не зарахуються, бо в даному разі важливим є не процес, а результат. Останній буде значно кращим, якщо ви спробуєте знайти в тексті провідну думку, виділити її аргументацію, відмітити перехід до наступної – тобто попрацюєте в книжці з олівцем, зробите конспект.

Потрібно вчіться не лише відповідати на запитання, а й ставити їх. Спробуйте посперечатися з автором, висуваючи при цьому свої аргументи. Якщо в книжці є відповіді на ваші заперечення – то проконтролюйте себе, якщо немає – намагайтеся відповідати самі, одночасно перевіряючи переконливість авторської позиції. Пам’ятайте, що порівняно з автором ви займаєте вигіднішу позицію: можете будь-якої миті його зупинити, запитати, можете скільки завгодно повертатися до обговорення однієї й тієї ж думки. А от автор має все це терпіти й думати про переваги свого викладу.

Треба цікавитись. Якщо мова йде не про дозвільне читання, аби витратити час у дорозі, то, напевне, прочитане вам для чогось-таки потрібне. Орієнтуйтесь на поставлену мету, адже ваші зусилля – заради неї. Оцініть, що ви матимете з цієї інформації, і якщо користь дійсно очікується, то читати стане набагато цікавіше. Якщо ж ні, то поміркуйте над словами англійського філософа Б.Стюарда: «Не читай того, чого не хочеш запам’ятати, і не запам’ятовуй того, чого не маєш на меті застосовувати».

Іншими словами: щоб їжа була корисна – їжте з апетитом. Ця гастрономічна аналогія підводить нас до наступного закону.

«Їжте слона частинами». Завтра екзамени, але ви налаштовані рішуче, тому що попереду цілий день та ще й ніч. Віддаючи належне вашим здібностям, ми готові припустити, що до ранку ви опрацюєте-таки підручник і навіть будете пам’ятати його зміст десь до обідньої пори – рівно стільки, щоб успішно відповісти на кілька запитань екзаменатора. Та майте на увазі, що до книги рекордів Гіннеса та до міцних знань ведуть різні шляхи. Аби не нарікати потім на діряву пам’ять, подумайте: чому, приміром, сім разів відміряй – а раз відріж? А не п’ять чи десять?

Чому перш ніж відрізати, треба сім раз відміряти, і чому саме семеро одного не чекають? А ще були сім давньогрецьких мудреців, сім чудес світу. Та й сім днів тижня навряд чи випадковість.

Психологи розшифрували секрет магічної сімки. Виявляється, таким є середній об’єм нашої оперативної пам’яті – за одночасного сприйняття вона здатна втримати близько семи об’єктів. Облич, предметів, слів, фраз, параграфів – будь-чого. Причому легше запам’ятовуються перший та останній елементи ряду. Недарма останнє слово в суперечці кожний намагається залишити за собою; бо швидше за все в пам’яті залишиться саме воно, а не попередні тривалі дебати.

Якщо ж порція для запам’ятовування виявиться більше цієї норми, тоді на неї ви витратите набагато більше часу, аніж під час посильної і ритмічної роботи.

Треба бути готовим. Всім відомо, як важко змінювати плани, якщо вже на щось налаштувався. Певного настроювання на роботу вимагає й книжка. Крім того, не лише настроювання, а й готовності до справи, яка багато в чому залежить від вашої ерудиції. Адже нове легше «вкладається на вже готові полиці», міцніше тримається купи, завдяки зв’язкам із попередньою інформацією. Поміркуйте про те, що ви знаєте на запропоновану тему; оцініть, наскільки нова інформація, доповнить ваші знання. До роботи зі складним матеріалом корисно заздалегідь підготуватися: перечитати що-небудь з тієї самої теми, може, популярнішого характеру.

«Не затоптуйте сліди». Давно помічено, що найлегше забути тільки-но вивчене – це спробувати тут-таки запам’ятати дещо подібне. Знаючи про це, не вчіть фізику одразу після математики, а історію після літератури.

«Озирніться навкруги». Це найдієвіший спосіб упоратися із забудькуватістю. Уявивши обставини, за яких відбувалась подія, ви і її зможете згадати, тому що одночасні враження мають властивість викликати одне одного. Наприклад, вузлик на пам’ять, зав’язаний за певної ситуації, потім допоможе згадати і причину, за якої ви його зробили.

Потрібно вчити від А до Я. Суть цього закону в тому, що вся інформація повинна сприйматися як закінчена цілість, а не як розрізнені скалки невідомого чого. Якщо ви будете заучувати вірш частинами, то потім біля дошки після кожного рядка довго пригадуватимете початок наступного. Вчіть усе відразу. Такий принцип сприятиме швидко пригадувати потрібне. Для цього почніть пригадувати спочатку.

Цей закон не суперечить третьому, як може здатися. Варто лише збільшити вихідні інформаційні одиниці, а відтак розбити їх на дрібніші групи. Проте не намагайтеся хутенько опрацювати щонайбільше матеріалу, бо це – марна спроба. Ліпше повторювати його протягом кількох днів, аніж у погоні за швидкими результатами, забути геть усе до наступного ранку.

Рекомендації щодо розвитку мислення

1. Покращувати своє мислення можна і потрібно, щоб мозок продовжував активно та адекватно працювати. Якщо ви щось вивчаєте або про щось думаєте, знаходите зв'язок цього з іншим. Співвідносите вже відоме вам з тими знаннями, які актуальні для вас в даний момент. Уміння бачити загальну картину, при цьому розбиваючи її на частини – говорить про оволодіння технікою цілісного мислення.

2. При вивченні чого-небудь продумайте, що ви робитимете в першу чергу, а що потім. Уміння виділяти головне і другорядне є важливою розумовою якістю людини.

3. Зробіть матеріал, що вивчається вами в даний час цікавим, щоб ви легко могли запам'ятати його. Наприклад, якщо вам необхідно запам'ятати номер телефону або код, заримуйте цифри у простих рядках. При необхідності, ви без праці відтворите невеликий вірш і згадайте те, що потрібно.

4. Якщо вам часто доводиться мати справу з великими обсягами інформації, складайте схеми. У ній все потрібне вам буде структуроване, тому легше буде зрозуміти і запам'ятати. Саме вміння складати схеми, виділяючи головне, говорить про розвиток вашого мислення.

5. Для поліпшення мислення вирішуйте також головоломки, ребуси, кросворди, мозаїки. Є багато спеціальної літератури, в якій надані вправи по поліпшенню роботи мозку. В основному, ці завдання засновані на встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

6. Потрібно більше читати. Думки мудрих людей змушують задуматися і почати міркувати. Після прочитання книги або статті, проаналізуйте зміст, який урок ви винесли для себе. Роздуми можна викласти на папері, а можна поділитися ними з кимось зі знайомих. Крім художньої літератури звертайтеся до афоризмів, прислів'їв. Їх сенс потрібно розгадати, вони завжди точно помічають явища дійсності.

7. Твір віршів, казок, загадок сприяє розвитку вашого мислення не в меншій мірі. Якщо не знаєте, з чого почати, запозичте перші рядки або пропозиції в інших авторів, а продовження придумайте самі.

Рекомендації щодо розвитку уваги

1. Починати треба зі спостереження за собою. Слабка здатність концентруватися може виражатися по-різному. Один не може уважно слухати, що йому говорять; інший швидко втрачає основну нитку при розумовій роботі; третій постійно заважає шум, що панує навколо нього. Для початку проаналізуйте себе. Встановіть, коли ви не можете зосередитися. Які канали сприйняття, перш за все, зачіпаються при цьому? Як ви можете пояснити це? Чим частіше ви спостерігаєте за собою, тим точніше ви підберете методи і вправи для поліпшення вашої здатності концентруватися.

2. Потрібно братися тільки за одну справу. Багато людей вважають за краще займатися одночасно кількома справами. Так, притиснувши плечем до вуха телефонну трубку, розмовляють з клієнтом, при цьому набираючи на комп'ютері текст ділового листа і слухаючи поради сидячого поруч колеги. А що відбувається з мозком? Щонайменше, одна із справ при такому підході неможливо якісно довести до кінця, мозок не встигає сприймати одночасно таку кількість інформації і обробляти її. Нам вдасться підвищити якість своєї уваги, якщо ми будемо займатися тільки однією справою. Адже концентрація– це утримування уваги на одному об'єкті, а не розпорошення на кілька. Повноцінно сконцентруватися можна лише тоді, коли займаєшся однією справою.

3. Треба дотримуватися свого біоритму. У який час доби ви відчуваєте себе в найвищій мірі активними, а коли у вас з'являються пасивність і занепад сил? Протягом дня ми можемо відчувати чергування підйому і занепаду сил. Тому беріться за справи, які вимагають найбільшої концентрації, тоді, коли ви найбільш працездатні і активні.

4. Потрібно створити «скляний ковпак». Шум і різні подразники, що оточують нас, заважають концентруватися. Працювати під «скляним ковпаком» – означає, відгородитися від усіх джерел шуму і подразників. Але в нашому сучасному світі дуже важко знайти таке місце, де б абсолютно нічого не заважало зосереджено працювати. Все ж спробуйте знайти на кілька годин більш-менш спокійне місце, щоб попрацювати.

5. Треба зібратися з думками. Для концентрації необхідний не тільки зовнішній спокій, але і внутрішній. Перед тим як приступити безпосередньо до роботи, розслабтеся й зберіться з думками. Відкиньте всі думки, що стосуються інших ваших обов'язків, і поступово подумки «підберіть» до того, чим вам належить займатися. Потім подумайте над тим, як вам краще всього домогтися поставлених цілей і виконати поставлені вимоги. Потім спокійно приступайте до виконання роботи.

6. Потрібно планувати. Концентрація має на увазі під собою зосередження уваги тільки на одному об'єкті, процесі або діяльності. У цьому вам допоможе складання плану, де буде впорядковано всі завдання і обов'язків, які необхідно виконати. Це може бути план на день, тиждень або на цілий місяць. Чим, коли та після чого я буду займатися? Лише виконавши одне завдання і відзначивши його виконання ви можете переходити до наступного. Вносьте також час, коли ви хотіли б виконати ту чи іншу роботу.

7. Треба загострити свої органи чуття. П'ять органів чуття пов'язують нас з зовнішнім світом. Але під час роботи цей нескінченний потік інформації, що сприймається органами почуттів, слід фільтрувати. Якщо ми читаємо складний текст, то в даний момент для нас головним є зір. Цілеспрямоване управління органами почуттів сприяє концентрації, тому цю здатність слід регулярно тренувати.

8. Потрібно тренувати свою пам'ять. Чим краще розвинена наша пам'ять, тим краще ми оперуємо інформацією, а значить, можемо краще концентруватися за роботою. З добре розвиненою пам'яттю вам не потрібно буде витрачати час і зусилля на пошук інформації. У вас в голові буде міститися маса інформації, яку ви зможете використовувати при необхідності. Кожен крок на шляху поліпшення пам'яті – це також крок у розвитку здатності концентруватися. Тренуйте свою пам'ять!

Рекомендації щодо розвитку уяви

1. Уява розвивається при читанні книг. Особливо цьому сприяє опис природи, зовнішності персонажа, тому ці уривки необхідно уважно читати для розвитку відтворюючої уяви.

2. Вважається, що школою відтворюючої уяви є вивчення географічних карт. Уміння подорожувати по карті і представляти у своїй уяві різні місця сприяє розвитку уяви.

3. Розвитку уяви також сприяє технічна творчість, винахідницька діяльність.

4. Для розвитку уяви важливі й життєвий досвід і широке коло знань.

5. Уява розвивається в різних видах діяльності: у процесі творення казок, віршів; малювання, ліплення; при відгадуванні загадок тощо.

Рекомендації щодо розвитку мовлення

Всі великі оратори є прекрасними оповідачами. Співрозмовники більш розташовані до спілкування, коли отримують інформацію у вигляді розповіді– вони можуть відчути себе розкутіше, тому що ваша мова буде представлена в легкій і безпосередній формі. Якщо ви хочете справити прекрасне враження на свого співрозмовника, розкажіть йому яку-небудь історію.

1. Необхідно використовувати в своїй промові яскраві образи і слова, пов'язані з чуттєвим сприйняттям. «День, коли бабуся залишила нас, здавався абсолютно порожнім і безглуздим. Все виглядало сірим і похмурим ».

2. Слід застосовувати слова, які точно описують суть предмета, навіть коли говорите про абстрактні явищах.

Наприклад, аудиторія буде сильніше зворушена реальним чином вашого «ридання», ніж якщо ви скористаєтесь слова «горював» або «страждав». Краще сказати «Я ридав місяці безперервно, коли бабуся пішла ...», ніж «Я сумував і страждав 4 місяці, коли бабусі не стало».

3. Варто підігріти інтерес, задавши спокусливе або трохи провокаційне запитання.

Намагайтеся закінчувати фразу яким-небудь цікавим питанням. Наприклад, «Чи знаєте ви одну річ, яку ненавидять всі жінки? Кілька років тому я зустрів одну жінку – офіцера поліції, яка ... Від неї я дізнався, що всі жінки ненавидять ... »

4. Необхідно використовувати в своїй промові звучні слова. Це можуть бути слова, які надихають; слова, які звучать красиво; слова, барвисто описують який-небудь образ тощо. Наприклад, «зачаровує», «чарівний», «сліпучий», «натхненний».

5. Слід розповідати такі історії, які виробляють особливе враження і тоді ваші слухачі надовго запам'ятають розповідь, якщо ви поділитеся з ними цікавими подіями з вашого життя.

6. Потрібно розказати цікаву сцену з фільму, щоб привернути увагу співрозмовника.

7. Варто взяти на замітку кілька ефектних анекдотів.

Розповідайте такі анекдоти в залежності від ситуації. Вони внесуть пікантність в розмову і підігріють інтерес до подальшого спілкування.

8. Не заважає обмежити оповідання про епізоди з особистого життя, коли виступаєте публічно. Якщо ви розповіси більше 2-3 історій зі свого життя, то слухачі можуть відчути, що ви старайтеся відняти у них більше (часу, уваги), ніж надати.

9. Слід розказати що-небудь про дітей або цікаві епізодах з тваринами.
 10. Потрібно тренувати свої навички розповідання історій кожен день! Також розвитку інтелектуальних властивостей людини сприяє така наука як евристика.

Основним питанням евристики є: оптимізація навчально-пізнавальної діяльності. Необхідною умовою вирішення цього завдання є системний підхід. Завдяки систематизації ми отримуємо можливість здійснити перенесення способів дії, тобто виконувати засвоєний спосіб дії в умовах, що змінилися. Одне з найважливіших різновидів системного поводження з евристичної інформацією є прогностика найрізноманітніших видів і напрямків. Під прогнозом слід розуміти науково обґрунтовані судження, про можливі стани об'єкта в майбутніх або альтернативних шляхах виникнення, зміни зазначених станів.

Сутність евристичного методу навчання полягає у створенні третього типу проблемних ситуацій (рідше — другого) — суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і практичною його нездійсненністю. Його використовують у випадку значного обсягу в учнів опорних знань та вмінь, необхідних для вирішення навчальної проблеми.

Слово «евристика» позначає «метод знаходження» (або винаходів). Підвалини цього методу закладалися ще у філософській концепції Сократа. Але тільки в двадцятому столітті це поняття отримала не тільки широку сферу вживання, а й практичне використання: «Евристичне мислення», «Евристичні прийоми й методи», «евристична властивість». В будь-якому разі «евристика» – це щось, пов’язане з творчістю, а зокрема з творчим пошуком.

Наукова література не має одного усталеного тлумачення евристики як такої. В роботах Р. Перельмана з інтенсифікації науково-технічної творчості це поняття ототожнюється з психологією наукової творчості: «Психологія наукової творчості – евристика – вивчає, як вирішуються наукові задачі, що вимагають, окрім знань та вмінь, ще й кмітливості, здогадки.» [14, c .134].

Евристичні методи навчання складаються з пошукової роботи (підготовча, аналітико-дослідницька, практична, підсумкова).

Варто помітити, що евристичні питання широко використовував у своїй науковій і практичній діяльності ще давньоримський філософ Квінтиліан. Він рекомендував усім великим політичним діячам для збору досить повної інформації про яку-небудь подію поставити перед собою наступні сім ключових (евристичних) питань і відповісти на них: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?

Метод евристичних питань базується на наступних закономірностях і відповідних їм принципах проблемності й оптимальності. Шляхом мистецьки поставлених питань проблемність задачі знижується до оптимального рівня.

Дроблення інформації (евристичні питання дозволяють здійснити розбивку задачі на підзадачі). Цілеспрямування (кожне нове евристичне питання формує нову стратегію – ціль діяльності). Перевага методу евристичних питань полягає в його простоті й ефективності для рішення будь-яких задач. Евристичні питання особливо розвивають інтуїцію мислення, таку логічну схему рішення творчих задач. Недоліки й обмеження цього методу полягають у тому, що він не дає особливо оригінальних ідей і рішень і, як інші евристичні методи, не гарантує абсолютного успіху в рішенні творчих задач.

Виділяють рівні евристичного розвитку.

Існують такі типи моделей**:**

* модель сліпого пошуку, яка спирається на так званий метод проб і помилок;
* лабіринтна модель, в якій вирішувана задача розглядається як лабіринт, а процес пошуку рішення — як прохід лабіринтом;
* структурно-семантична модель, яка вважається на сьогоднішній час найповнішою і яка відображає семантичні відношення між об'єктами, які складають область задачі.

Для розвитку пізнавальних процесів використовують розвиваючі вправи.

Отже, покращують розумові якості:

1. Логічні та інтелектуальні ігри: шахи, нарди, логічні головоломки тощо.
2. Заняття математикою, точними науками. Точні науки розвивають цілий спектр розумових якостей. Це логічне і абстрактне мислення, критичні, аналітичні, дедуктивні, прогностичні здібності, а також пам'ять і швидкість мислення.
3. Читання художньої літератури. Гарні книги розширюють ваш кругозір, сприяють емоційному становленню, формують хороший смак і розвивають певні якості вашого розуму.
4. Навчання: Унікальна здатність нашого мозку – це можливість навчання новим навичкам, отримання нової інформації і застосування її в своєму повсякденному досвіді.
5. Вивчення інших мов: також розвиває певні сторони нашого мислення.

Таким чином, сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі навчання і набуває форми пізнавальної самодіяльності – прагнення до пошуку і придбання знань, до формування корисних умінь і навичок. Розвиток пізнавальних процесів веде до розвитку інтелектуальної активності. Евристичні методи дають можливість розвитку усіх пізнавальних процесів, а значити й інтелекту.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Проведене психологічне дослідження дозволило визначити рівень інтелектуального розвитку та здібностей підлітків. Проаналізувати і визначити вплив рівня інтелекту підлітків на засвоєння навчальної програми та шкільної успішності.

Респондентами в дослідженні виступали учні 9 класу. Обсяг вибірки– 30 осіб, з них 14 (47%) хлопців і 16 (53%) дівчат. Середній вік випробовуваних – 14-15 років.

Досліджуючи інтелектуальний розвиток людини, було використано такі методики:

1. «Культурно-вільний тест на інтелект» (СFIT) (дослідження інтелектуальних властивостей)

За результатами діагностики виявлено, що:

високий рівень інтелектуального розвитку – 4 учні (13%);

середній рівень інтелектуального розвитку – у 21 респондента (70%);

низький рівень інтелектуального розвитку – у 5 осіб (17%).

2. «Визначення загальних здібностей» Г.Айзенка (дослідження загальних здібностей)

За результатами діагностики виявлено, що:

високий рівень здібностей (61%-80%) – у 2 респондентів (7%);

середній рівень здібностей (41%-60%) – у 21 особи (70%);

низький рівень здібностей (21%-40%) – у 7 досліджених (23%).

3. «Дослідження пам'яті за допомогою методики заучування десяти слів (О.Р.Лурія)» (дослідження процесу пам'яті: запам'ятовування, збереження і відтворення)

За результатами діагностики виявлено, що:

високій рівень – у 7 осіб (23%);

середній рівень – у 19 респондентів (63%);

низький рівень – у 4 досліджених (13%).

Отримані результати дозволяють стверджувати, що інтелектуальні властивості у більшості респондентів на середньому рівні.

Отжеза результатами досліджень за трьома методиками виявленні такі дані:

високий рівень інтелектуального розвитку – 4 досліджених (13%);

середній рівень інтелектуального розвитку – у 20 респондентів (67%);

низький рівень інтелектуального розвитку – у 6 осіб (20%).

Для обробки результатів дослідження ми використали кореляційний аналіз. Виходячи з отриманих результатів ми отримали коефіцієнт кореляції rxy = 0, **671**, що свідчить про наявність значного зв'язку між рівнем інтелекту і рівнем шкільної успішності учнів, тобто чим вище рівень інтелекту, тим вище рівень шкільної успішності. При зіставленні результатів проведеного дослідження можна побачити, що найбільш високі показники в навчанні мають учні із середнім рівнем інтелектуального розвитку.

Таким чином, мета проведеної роботи досягнута, задача нашого дослідження підтверджується, про що свідчить проведений нами кореляційний аналіз даних. Дослідження підтверджує безпосередній зв`язок інтелекту на навчальну діяльність та засвоєння шкільної програми. Доказано що, підлітки з високим рівнем інтелекту краще засвоювати навчальний матеріал та мають високий рівень оцінювання. Чим вище рівень інтелекту тим вища шкільна успішність.

Надані рекомендації включають розвиток мислення, уваги, уяви, пам’яті і мовлення.

**ВИСНОВКИ**

1. Проведений теоретико-методологічний аналіз підходів щодо стану вивчення проблеми інтелекту та здібностей у сучасній науковій психологічній літературі показав, що вчені, досліджуючи природу походження інтелекту, виокремлюють: соціокультурний інтелект, який розглядається як результат процесу соціалізації та впливу культури в цілому; генетичний інтелект, що визначається як наслідок ускладнення адаптації до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини з навколишнім світом; процесуально-діяльнісний інтелект, який досліджується як особлива форма людської діяльності; освітній інтелект ‑ як продукт цілеспрямованого навчання; інформаційний інтелект ‑ як сукупність елементарних процесів переробки інформації; феноменологічний інтелект ‑ як особлива форма змісту свідомості; структурно-рівневий інтелект ‑ як система різнорівневих пізнавальних процесів.

2. Зʼясовано, що серед видів інтелекту найчастіше виокремлюють: логіко-математичний; музичний; лінгвістично-вербальний; інтерперсональний; кінестетичний; просторовий; інтраперсональний.

Встановлено, що здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують успішне оволодіння знаннями, навичками, вміннями та ефективну їх реалізацію в діяльності.

Було виокремлено такі види здібностей: загальні складні – це здібності до загальнолюдських видів діяльності та спеціальні елементарні – це здібності, властиві не всім людям; вони припускають визначену виразністьпевних якісних сторін психічних процесів.

Визначено основні новоутворювання в підлітковому віці серед яких відокремлюються: домінування абстрактно–логічних операцій, розвивається операція класифікації, умовивід за аналогією, причинно-наслідкові зв'язки тощо.

3. Експериментальне дослідження рівня розвитку інтелекту підлітків та їх здібностей показало, що переважна частина підлітків, а саме близько 70 %, мають середній рівень інтелектуального розвитку та загальної оцінки інтелектуальних здібностей; дослідження запам’ятовування, збереження та відтворювання словесного матеріалу показало, що високий рівень притаманний 23 % респондентам, середній рівень – 63 % досліджуваним.

Отже, переважна частина підлітків має середні показники за визначеними параметрами.

В цілому дослідження інтелектуального розвитку підлітків виявило, що: високий рівень інтелектуального розвитку властивий 13 % підлітків; середній рівень інтелектуального розвитку діагностовано у 67 % респондентів; низький рівень спостерігається у 20 % досліджуваних.

Отримані результати були оброблені з використанням методів математичної статистики.

Визначено вплив рівня інтелекту підлітків на засвоєння навчальної програми та шкільної успішності. Дослідження підтвердило безпосередній зв`язок інтелекту з успішністю навчальної діяльності та якістю засвоєння шкільної програми. Для доведення результатів дослідження ми використали кореляційний аналіз, який показав, що підлітки з високим рівнем інтелекту краще засвоюють навчальний матеріал та мають більш високий рівень успішності.

4. За результатами емпіричного дослідження було надано практичні рекомендації щодо розвитку інтелекту підлітків, які включають психологічні вправи для розвитку пам’яті (декламувати на пам’ять, відтворення прочитаного, рисунок по пам’яті), мислення (узагальнення слів; додавання літер, для отримання слів; складання алгоритмів; передавання змісту тексту декількома реченнями), уяви (знаходження образу на малюнках, відтворення призначення предметів, складання текстів за темою). Отримані результати дослідження можуть бути використані при складанні лекційного матеріалу і матеріалу практичних занять з відповідних психологічних дисциплін; при створенні програм тренінгових занять, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів; при наданні рекомендацій для педагогів щодо індивідуальної роботи з учнями, а також у бесідах з батьками про особливості інтелектуального розвитку їх дитини.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми взаємозв’язку між рівнем інтелекту та навчальної успішності. Перспективи подальшого вивчення проблеми ми вбачаємо в перевірці припущення, що сприяння розвитку пізнавальних процесів, як складових інтелекту підлітків, буде сприяти більш якісному засвоєнню навчального матеріалу. Це в подальшому може стати підставою для лонгітюдного дослідження, завдяки якому може бути визначений зв'язок між інтелектом та успішністю самореалізації та соціальної адаптації підлітка. Також перспективним є дослідження кореляції між інтелектом підлітка та подальшим вибором професійного навчального закладу, вибором професійної діяльності. Перспективним є також дослідження генезису вродженого або сформованого, в залежності від навколишнього середовища, інтелекту, та розробка рекомендацій з корекційно-розвивальних занять для підвищення рівня пізнавальних процесів.

**Список використаної ЛІТЕРАТУРи**

1. Аверьянов Л. Я. Хрестоматия по психологи / Л.Я. Аверьянов. – М. : Самиздат, 2009. – 138 с.
2. Алексеев Н. Г. О возможных путях исследования мышления как деятельности / Н. Г.Алексеев, Г. П.Щедровицкий // Доклады АПН РСФСР. – М. : Наука, 1957. № 3. – С. 41– 47.
3. Арнхейм Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд–во МГУ, 1981. С. 97–107.
4. Артур Р. Большой толковый психологический словарь / Р. Артур. – Т. 1-2.– М. : Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
5. Бине А. Методы измерения умственной одаренности / А Бине. – Херсон: Скифы, 1923. – 356 с.
6. Бине А. Развитие интеллекта у детей / А. Бине. – М., 1911. – 247с.
7. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Воронеж : Наука, 1995. – 640 с.
8. Богоявленская Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества / Д. Б. Богоявленская. – Одесса : Педагогика, 1994. – 381 с.
9. Бровина Л. В. Хрестоматия по психологии / Л. В. Бровина, Т. А. Сергеева. – М. : Флинта, 2008. – 240 с.
10. Брунер Дж. С. Исследование развития познавательной деятельности / Дж. С.  Брунер. – М. : Изд–во МГУ, 1971. – 246 с.
11. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Эксмо, 1996. – 342 с.
12. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Наука, 1987. – 197 с.
13. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 2. Мышление и интеллект. – Л.: ЛГУ, 1976. ‑ 342 с.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, Т.2 : Собрание сочинений, 1982. – 473 с.
15. Выготский Л. С. Сознание и психика / Л. С.Выготский. – М. : Педагогика, 1982.– 215 с.
16. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Изд–дво МГУ, 1966. – 342 с.
17. Гилфорд Дж. П. Три стороны мышления [Пер. с нем. и англ.]. / Дж. П. Гилфорд. – М. : Эксмо, 1965. – 143 с.
18. Исследования мышления в советской психологии / [Под ред. Е. В. Шороховой] – М. : Наука, 1966. – 195 с.
19. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – М. : Прогресс, 1983. – 342 с.
20. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития ребенка / Н. С. Лейтес. – М. : Педогогика, 1978. – 413 с.
21. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М. : Эльф, 1960. – 287 с.
22. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника / Н. С. Лейтес. – М. : Наука, 1985. – 327 с.
23. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1984. – 267 с.
24. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 265 с.
25. Леонтьев А. Н. Очерки психологии детей / А. Н. Леонтьев. – М., 1950. – 262 с.
26. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 244 с.
27. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун–та. – Сер. 14. Психология. – М., 1979. – № 2. – С. 3–13.
28. Леонтьев А. Н. Развитие памяти / А. Н. Леонтьев. – М. – Л., 1931. – 291 с.
29. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М., 1974. – 412 с.
30. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – М. Наука, 1989. – № 6. – 493 с.
31. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм Еврознак, 2006.— 672 с.
32. Мышление : процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Наука, 1982. – 152 с.
33. Одаренные дети [Пер. с англ.] / Общ. ред. В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 213 с.
34. Петухов В. В. Хрестоматия по общей психологии / В. В. Петухов. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 514 с.
35. Психология мышления : Сборник переводов / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – 385 с.
36. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 249 с.
37. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2 – Одесса, 1922. – 185 с.
38. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959. – 324 с.
39. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М. : Эльф, 1987. – 186 с.
40. Рубцов В. В. Основы социально–генетической психологии / В. В. Рубцов. – М. – Воронеж: РИНЦ, 1996. – 146 с.
41. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / К. В. Сизов // Вопросы психологии. – М. : Знание, 1988. – № 2. – С.160 –166.
42. Соколова Е. Е. Хрестоматия по курсу введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Зебра, 1999. – 545 с.
43. Столин В. В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления / В. В. Столин, А. П. Наминач // Вопросы психологии. – М. : Знание, 1988. – № 4. – 326 с.
44. Субботский Е. В. Онтогенез сознания и основы рациональности / Е. В. Субботский. // Вестник МГУ – Сер.: Психология. – М., 1989. – №1.– С. 63–74.
45. Таланов В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина – Пых.— СПб. :  Питер, 2005. – 928 с.
46. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд -во Моск. унив., 1975. – 98 с.
47. Тафель Р. Диагностические методики для выявления (идентификации) творческих личностей в американской психологии / Р. Тафель. – М. : Наука, 1974. – 127 с.
48. Хеллер К. А. Лонгитюдное исследование одаренности / К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. – М. : Книга, 1991. – № 2. – С. 120 –127.
49. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
50. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – К. : Просвыта, 1990. – 416 с.
51. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд–во МГУ, 1981. – 453 с.
52. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1960. – 274 с.
53. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М. : Педагогика, 1974. –140 с.
54. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 87 с.
55. Юревич А. В. Психология и методология / А. В. Юркевич. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 311 с.