

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**Кафедра психології**

На правах рукопису

**САФРОНОВ ДАНИЛО ОЛЕКСАНДРОВИЧ**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ**

Спеціальність: 053 «Психологія»  
(код) (назва спеціальності)

Освітня програма Психологія  
(назва)

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра

Науковий керівник: Пашко А.О.  
канд. психол. наук, доцент




РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ


Протокол засідання кафедри психології

№ 15 від 06.06.2024

Завідувач кафедри психології

 Людмила ПРИСНЯКОВА

Нормоконтроль


 Наталія СЕРГІЄНКО

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Кафедра	психології
Освітній ступінь	<u>бакалавр</u>
Спеціальність	053 «Психологія»
Освітня програма	Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

 Завідувач кафедри психології  
**Людмила ПРИСНЯКОВА**  
«12» 06. 2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ  
САФРОНОВ ДАНИЛО ОЛЕКСАНДРОВИЧ**

1. Тема роботи: «Особливості розвитку інтелекту у дітей дошкільного віку».
2. Науковий керівник роботи: Пашко А.О.
3. Строк подання роботи на кафедру: 7.06.2024
4. Мета кваліфікаційної роботи: визначити особливості розвитку інтелекту дітей, в залежності від віку, гендерних особливостей та впливу формування інтелекту в залежності від виховання дітей в повній та неповній сім'ї і в залежності чи відвідує дитина навчальний заклад чи виховують дитину батьки.
5. Завдання кваліфікаційної роботи

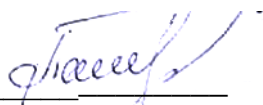
порівняти отримані результати показників за факторами виникнення затримки психічного розвитку у дітей дошкільників в залежності від віку, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї;

перевірити чи відповідають дані емпіричного дослідження з очікуваними теоретичними.

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з\п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ	Січень 2024	виконано
2.	I Розділ	Лютий 2024	виконано
3.	II Розділ	Квітень 2024	виконано
4.	Робота в цілому	Траієнь 2024	виконано

Науковий керівник \_\_\_\_\_



Пашко А.О.

Здобувач вищої освіти \_\_\_\_\_



САФРОНОВ Д.О.

Дата видачі завдання 13.09.2023 р.

## АНОТАЦІЯ

Психологія інтелекту в країні довгий час була нерозкрита цілком. Інтелект ототожнювався з мисленням і не розглядався як єдина когнітивна система, тим більш – як здатність. Інтеграція вітчизняної психології зі світової, що відбувається в останні роки, торкнулася і психології інтелекту.

**Об'єкт дослідження:** розумовий інтелект

**Предмет дослідження:** особливості розвитку інтелекту у дітей дошкільного віку.

**Мета дослідження:** визначити особливості розвитку інтелекту дітей, в залежності від віку, гендерних особливостей та впливу формування інтелекту в залежності від виховання дітей в повній та неповній сім'ї і в залежності чи відвідує дитина навчальний заклад чи виховують дитину батьки.

**Теоретична гіпотеза дослідження:** вірогідність виникнення затримки психічного розвитку у дітей дошкільників в залежності від віку, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї (педагогічної запущеності).

**Емпірична гіпотеза** нашого дослідження: якщо у дітей низький рівень розвитку психічних процесів, то передбачає щодо виникнення низького рівня інтелекту в розумовій діяльності у взаємозалежності від вікових, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї та педагогічного розвитку.

**Емпіричні завдання:** Порівняти отримані результати показників за факторами виникнення затримки психічного розвитку у дітей дошкільників в залежності від віку, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї; Перевірити чи відповідають дані емпіричного дослідження з очікуваними теоретичними;

Полігон дослідження: НВК смт Сад. В дослідженні прийняло участь 100 осіб - діти середньої групи (4-5 років) -30 дітей, старшої групи (5-6 років) - 30 дітей, діти (6-6.5 років)-40 дітей.

## ANNOTATION

The psychology of intelligence in the country has not been fully disclosed for a long time. Intelligence was identified with thinking and was not considered as a single cognitive system, much less as an ability. The integration of domestic psychology with the world in recent years has also affected the psychology of intelligence.

**Study object:** mental intelligence

**Study subject:** features of the development of intelligence in preschool children.

**Study purpose:** to determine the characteristics of the development of children's intelligence, depending on age, gender characteristics and the influence on the formation of intelligence, depending on the upbringing of children in a complete and single-parent family and depending on whether the child attends an educational institution or is raised by parents.

**Theoretical hypothesis of the study:** the probability of mental retardation in preschool children depending on age, gender characteristics and raising children in two-parent and single-parent families (pedagogical neglect).

**The empirical hypothesis of our study:** if children have a low level of development of mental processes, then it assumes the occurrence of a low level of intelligence in mental activity, interdependent on age, gender characteristics and on raising children in two-parent and single-parent families and pedagogical development.

**Empirical objectives:** To compare the obtained results of indicators on the factors of mental development delay in preschool children, depending on age, gender characteristics and raising children in two-parent and single-parent families; Check whether the data of the empirical study corresponds to the expected theoretical ones.

The research site: NEC of the village of Sad. 100 people took part in the study - 30 children of the middle group (4-5 years old), 30 children of the older group (5-6 years old), and 40 children (6-6.5 years old).

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	7
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ ТА ЙОГО СТРУКТУРИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ</b>	
1.1. Історія розвитку інтелекту. Основні теорії інтелекту.....	9
1.2. Основні підходи до вивчення інтелекту .....	23
1.3. Види інтелекту .....	42
Висновки до I розділу.....	54
<b>РОЗДІЛ 1. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ</b>	
2.1 Сутнісні характеристики поняття «активність».....	51
2.2 Інтелектуальна активність старших дошкільників основа інтелектуального розвитку дітей .....	58
2.2 Особливості жіночої кризи середнього віку.....	62
2.3 Вплив творчої діяльності на розвиток інтелектуальної активності дітей старшого дошкільного віку.....	64
2.4 Особливості формування інтелектуального розвитку дитини у нормі та з відхиленням.....	77
2.5 Особливості психічного розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту .....	81
2.6 Специфіка формування розумового інтелекту в залежності від умов виховання.....	91
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
3.1 Характеристика методів та методик.....	98
3.2. Учасники емпіричного дослідження.....	126
3.3. Результати емпіричного дослідження.....	127
Висновки до III розділу.....	149
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	151
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	154

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Психологія інтелекту в країні довгий час була нерозкрита цілком. Інтелект ототожнювався з мисленням і не розглядався як єдина когнітивна система, тим більш – як здатність. Інтеграція вітчизняної психології зі світової, що відбувається в останні роки, торкнулася і психології інтелекту.

Психологічна наука в Україні виходить на нові рубежі. Результати досліджень українських психологів відіграють значну роль в вирішенні актуальних проблем в освіті, виробництві, управлінні, сфері спілкування. На даному етапі розвитку української держави особливого значення набуває вивчення інтелектуальних можливостей людини, її потенціалу в сфері інтелектуальної діяльності. Це зумовлено нагальними потребами нашого суспільства, яке для успішного розвитку потребує залучення великої кількості висококваліфікованих спеціалістів. Тому виявлення та задіяння інтелектуального потенціалу населення є найважливішою основою прогресивного розвитку української держави в сучасному світі. Тести інтелекту стали широко переводитися, видаватися та використовуватися в шкільній практиці та при професійному доборі. Вивчення природи і індивідуальних особливостей інтелектуальних можливостей людини є предметом соціальних досліджень. У вітчизняній психології проблемі інтелекту приділялась увага у роботах таких психологів:

- з проблем дослідження здібностей – В.А.Крутецький, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов;
- з проблем дослідження психофізіології індивідуальних відмінностей В.С.Мерлін, В.М.Русалов, Б.М.Теплов, В.Д.Небиліцин;
- дослідження психогенетики інтелекту – М.П.Дубінін, К.В.Єгорова, І.В.Равіч – Щербо;
- загальної психології інтелекту М.О.Холодна;
- якісний аналіз інтелектуальної діяльності – О.Р.Лурія, О.О.Смірнов.

**Об'єкт дослідження:** розумовий інтелект

**Предмет дослідження:** особливості розвитку інтелекту у дітей дошкільного віку.

**Мета дослідження:** визначити особливості розвитку інтелекту дітей, в залежності від віку, гендерних особливостей та впливу формування інтелекту в залежності від виховання дітей в повній та неповній сім'ї і в залежності чи відвідує дитина навчальний заклад чи виховують дитину батьки.

**Теоретична гіпотеза дослідження:** вірогідність виникнення затримки психічного розвитку у дітей дошкільників в залежності від віку, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї (педагогічної запущеності).

**Емпірична гіпотеза** нашого дослідження: якщо у дітей низький рівень розвитку психічних процесів, то передбачає щодо виникнення низького рівня інтелекту в розумовій діяльності у взаємозалежності від вікових, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї та педагогічного розвитку.

**Емпіричні завдання:** Порівняти отримані результати показників за факторами виникнення затримки психічного розвитку у дітей дошкільників в залежності від віку, гендерних особливостей та від виховання дітей в повній та неповній сім'ї;Перевірити чи відповідають дані емпіричного дослідження з очікуваними теоретичними;

**Полігон дослідження:** НВК смт Сад. В дослідженні прийняло участь 100 осіб - діти середньої групи (4-5 років) -30 дітей, старшої групи (5-6 років) - 30 дітей, діти (6-6.5років)-40 дітей.

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку літературної літератури.



# РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ ТА ЙОГО СТРУКТУРИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ

## 1.1. Історія розвитку інтелекту. Основні теорії інтелекту

Уся світова історія, заснована на блискучих припущеннях, винаходах і відкриттях, свідчить про те, що людина, безумовно, розумна. Проте та ж історія пред'являє численні докази дурості і безумства людей. Подібного роду амбівалентність станів людського розуму дозволяє зробити висновок, що, з одного боку, здатність до розумного пізнання є потужним природним ресурсом людської цивілізації. З іншого боку, здатність бути розумним - це щонайтонша психологічна оболонка, що миттєво скидається людиною за несприятливих умов.

Психологічною основою розумності є інтелект. У загальному вигляді інтелект - це система психічних механізмів, які обумовлюють можливість побудови "усередині" індивідуума суб'єктивної картини того, що відбувається. У своїх вищих формах така суб'єктивна картина може бути розумною, тобто утілювати в собі, по словах К.Маркса, ту універсальну незалежність думки, яка відноситься до всякої речі так, як того вимагає суть самої речі (Маркс, 1955). Психологічні корені розумності (так само як і дурості і безумства), таким чином, слід шукати в механізмах пристрою і функціонування інтелекту.

Інтелект форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді готівкових ментальних структур, породжуваного ними ментального простору віддзеркалення і ментальних репрезентацій того, що відбувається, що будуються у рамках цього простору. З психологічної точки зору призначення інтелекту - створювати порядок з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об'єктивними вимогами реальності. Інтелект - як здоров'я: коли він є і коли він працює, його не помічаєш і про нього не думаєш, коли ж його недостатньо і коли в його роботі починаються збої, то нормальний

хід життя порушується. Загальновідомо, що в сучасних умовах інтелектуальний потенціал населення - разом з демографічним, територіальним, сировинним, технологічним параметрами того або іншого суспільства - є найважливішою основою його прогресивного розвитку.

Якщо звернутися до психологічної науки, то легко переконатися, що традиційні психологічні дослідження перетворили інтелект на деяку приватну здатність, що має дуже слабке відношення до реальних проблем людського життя. Так, в західній психології, незважаючи на величезну кількість робіт, присвячених інтелекту, наростає хвиля критики цього поняття з посиланням на відсутність у нього яких-небудь пояснювальних можливостей. Це не дивно. Бо прийнятий погляд на інтелект як на здатність вирішувати завдання (як правило, у вигляді визначення "інтелект - це те, що вимірюють тести інтелекту") привів до того, що інтелект виявився протиставленим природним проявам інтелектуальної активності (буденному інтелекту), творчим інтелектуальним можливостям (креативності), ефективності соціального пізнання (соціальної компетентності) і так далі. Дослідження інтелекту усі більшою мірою нагадували "гру у бісер". У результаті призначення інтелекту виявилось представленим в так усіченому і збідненому вигляді, що його роль в психологічному житті людини починала бути видимою усе більш проблематично.

У вітчизняній психології, навпаки, публікації з проблеми інтелекту обчислюються одиницями. Досить узяти будь-який підручник психології, щоб переконатися, що термін "інтелект" там практично не фігурує. Свого роду приниженню інтелекту, що ототожнюється, як правило, з логічним, раціональним, аналітичним початком, до певної міри сприяв збільшений останніми роками інтерес вітчизняних психологів до ірраціональних суб'єктивних станів, трактування людського пізнання як творчої (надситуативної) активності, перехід до аналізу потребностно-мотиваційної і смислової сфери особи як джерел своєрідності пізнавального відношення людини до світу і тому подібне. В результаті для професійного психологічного

дослідження "людина той, що переживає" виявився привабливішим, ніж "людина розумна".Інакше кажучи, якщо для західної психології проблема інтелекту потрапила в розряд двозначних тим (дійсно, чи варто братися за вивчення інтелекту, якщо його існування в якості реальної психічної якості ставиться під сумнів), то у вітчизняній психології ця проблема придбала репутацію нецікавої теми.

Довгі роки монополія у вивченні інтелектуальних можливостей людини, як відомо, належала тестології. Саме у рамках цього напрямку оформилося поняття "інтелект" в якості наукової психологічної категорії, і саме тестологія, маючи майже вікову історію дослідження цієї психічної якості, вимушена була визнати своє повне безсилля у визначенні його природи. Більше того, А.Дженсен, один з видатних фахівців в цій області, в одній зі своїх публікацій вимушений був заявити, що для наукових цілей поняття інтелекту взагалі не придатне і від нього слід відмовитися (Jensen, 1987). До аналогічного виводу прийшов і М.Хоув, заявивши, що слово "інтелект" допустимо застосовувати тільки як описовий, суто життєвий термін через відсутність у відповідного поняття яких-небудь пояснювальних можливостей (Howe, 1988). Абсолютно очевидно, що ці судження ні в якому разі не можна віднести на рахунок екстравагантності авторських позицій.Вперше питання про існування індивідуальних відмінностей в розумових (інтелектуальних) здібностях поставив Фр.Гальтон у своїй книзі "Дослідження людських здібностей і їх розвиток", опублікованій в 1883 році. Гальтон вважав, що інтелектуальні можливості закономірно обумовлюються особливостями біологічної природи людини і принципово нічим не відрізняються від його фізичних і фізіологічних характеристик. В якості показника загальних інтелектуальних здібностей розглядалася сенсорна розрізняльна чутливість. Перша дослідницька програма, розроблена і реалізована Гальтоном у кінці XIX століття в Лондоні, була орієнтована на виявлення здатності до розрізнення розміру, кольори, висоти звуку, часу реакції на світло разом з визначенням ваги, росту і інших суто фізичних особливостей випробовуваних. Через декілька років, в суворій

відповідності з переконаннями Гальтона, Дж.Кетелл розробив серію спеціальних процедур названих "тестами", що забезпечують вимір гостроти зору, слуху, чутливості до болю, часу рухової реакції, переваги кольорів і тому подібне. Таким чином, на початковому етапі інтелект ототожнювався з простими психофізіологічними функціями, при цьому підкреслювався природжений (органічний) характер інтелектуальних відмінностей між людьми. 1905 рік був переломним у вивченні інтелекту. Розуміння природи інтелектуальних здібностей з того часу опиняється під впливом практичного запиту. Створена за вказівкою французького міністра просвіти комісія для обговорення питання про дітей, що відстають у своєму пізнавальному розвитку і не здатних навчатися в звичайних школах, сформулювала завдання розробити об'єктивні критерії для виявлення таких дітей, з тим щоб навчати їх в школах спеціального типу.

На відміну від Гальтона, який розглядав інтелект як сукупність природжених психофізіологічних функцій, А.Біне визнавав вплив довкілля на особливості пізнавального розвитку. Тому інтелектуальні здібності оцінювалися ним не лише з урахуванням сформованості певних пізнавальних функцій, у тому числі і таких складніших пізнавальних процесів, як запам'ятовування, просторове розрізнення, уяву і так далі, але і рівня засвоєння соціального досвіду (обізнаності, знання значень слів, володіння деякими соціальними навичками, здібності до моральних оцінок і так далі). Зміст поняття "інтелект" виявилось, таким чином, розширеним як з точки зору переліку його проявів, так і з точки зору чинників його становлення. Зокрема, Біне уперше заговорив про можливість "розумової ортопедії" (серії повчальних процедур, використання яких дозволить підвищити якість інтелектуальної діяльності). Проте не можна не помітити, що в контексті такого підходу інтелект визначався не стільки як здатність до пізнання, скільки як досягнутий рівень психічного розвитку, що проявляється в показниках сформованості певних пізнавальних функцій, а також в показниках міри засвоєння знань і навичок. Сформульована Гальтоном і Біне ідея про можливість об'єктивного

виміру людського інтелекту початку свій урочистий хід по країнах і континентах. Дві обставини сприяли практично беззастережному прийняттю тестологічних представлень як домінуючого професійно-психологічного умонастрою: по-перше, лавиноподібний ріст кількості різних інтелектуальних тестів, надзвичайно зручних у використанні, і, по-друге, активне застосування статистичного апарату обробки результатів тестових досліджень (головним чином, факторного аналізу). Надмірне захоплення інтелектуальними тестами і надмірна довіра до статистичних методів виступили тими двома суб'єктивними підставами, на яких сформувався "колос на глиняних ногах", - сучасна тестологія.

Теорія інтелекту Спірмена базувалася на факті наявності позитивних кореляційних зв'язків між результатами виконання різних інтелектуальних тестів. Якщо в якому-небудь дослідженні відзначалася відсутність таких зв'язків, то Спірмен пояснював це впливом помилок виміру. На його думку, спостережувані кореляції завжди нижче теоретично очікуваних, і ця відмінність є функцією надійності корельованих тестів. Якщо відкоригувати цей ефект "послаблення", то величина зв'язків прагнучиме до одиниці. Основою зв'язку виконання різних тестів, на його думку, являється наявність в кожному з них деякого загального початку, що дістав назву "Загального чинника" інтелекту (general factor, скорочено g). Окрім чинника g, був виділений і чинник s, що характеризує специфіку кожного конкретного тестового завдання. Тому ця теорія дістала назву "Двохфакторної теорії інтелекту". Спірмен вважав, що чинник g -это і є власне інтелект, суть якого зводиться до індивідуальних відмінностей в "розумовій енергії". Проаналізувавши тести, які найяскравіше представляли загальний чинник інтелекту, Спірмен дійшов висновку, що рівень розумової енергії виявляє себе в здатності виявляти зв'язку і співвідношення як між елементами власних знань, так і між елементами змісту тестового завдання. Спірмену вдалося розмежувати рівневі властивості інтелекту (показники сформованості основних сенсорно-перцептивних і вербальних функцій) і його комбінаторні властивості (показники здатності виявляти

зв'язки, імпліцитно задані в тому або іншому змісті). Іншими словами, уперше була поставлена проблема репродуктивних і продуктивних аспектів інтелектуальної діяльності.

У рамках теорії інтелекту Л. Терстоуна можливість існування загального інтелекту відкидалася. Прокоррелювавши результати виконання випробовуваними 60 різних тестів, призначених для виявлення самих різних сторін інтелектуальної діяльності, Терстоун отримав більше 10 групових чинників, 7 з яких були ним ідентифіковані і названі "первинними розумовими здібностями":

*S* - "просторовий" (здатність подумки оперувати просторовими стосунками);

*P* - "сприйняття" (здатність деталізувати зорові образи);

*N* - "обчислювальний" (здатність виконувати основні арифметичні дії);

*V* - "вербальне розуміння" (здатність розкривати значення слів);

*F* - "побіжність мови" (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);

*M* - "пам'ять" (здатність запам'ятовувати і відтворювати інформацію);

*R* - "логічне міркування" (здатність виявляти закономірність у ряді букв, цифр, фігур).

Відповідно був зроблений висновок про те, що для опису індивідуального інтелекту не можна використовувати єдиний IQ - показник, але, швидше, індивідуальні інтелектуальні здібності мають бути описані в термінах профілю рівня розвитку первинних розумових здібностей, які проявляються незалежно одна від одної і відповідають за строго певну групу інтелектуальних операцій. Тому ця теорія дістала назву "Багатофакторної теорії інтелекту". Р.Кеттелл, використовуючи великий набір тестів і процедуру факторного аналізу (техніку похилої ротації), отримав деяку кількість первинних чинників. Ці дані він узяв як основу для факторного аналізу 2-го порядку. У результаті він зміг описати 5 вторинних чинників. Два з них характеризували спірменівський *g* -фактор, але вже розділений на два компоненти: *gc* - "кристалізований інтелект", представлений тестами на запас слів, читання, облік соціальних нормативів і тому подібне, і чинник *gf* - "текучий інтелект", представлений тестами на

виявлення закономірності у ряді фігур і цифр, об'єм оперативної пам'яті, просторові операції і так далі. Окрім цих базових інтелектуальних здібностей, Кеттелл ідентифікував три додаткові чинники:  $gv$  - "візуалізація" (здатність маніпулювати образами при рішенні дивергентних завдань),  $gm$  - "пам'ять" (здатність зберігати і відтворювати інформацію) і  $gs$  - "скорость" (Cattell, 1971).

На думку Кеттелла, кристалізований інтелект - це результат освіти і різних культурних впливів, його основна функція полягає в накопиченні і організації знань і навичок. Текучий інтелект характеризує біологічні можливості нервової системи, його основна функція - швидко і точно обробляти поточну інформацію. Замість одного (загального) інтелекту з'явилося, таким чином, вже два інтелекти з радикально різними механізмами. Отже, Кеттелл виділив дві сторони в роботі інтелекту: одна з них обумовлюється впливами довкілля, інша особливостями будови і функціонування головного мозку. Проте факт взаємозалежності  $gc$  і  $gf$  (до речі, характерно, що ці два виміри найвище корелюють у осіб, що мають схожий освітній і культурний рівень) знову підняв питання про природу деякого загального механізму, в тій чи іншій мірі проникаючого в усі види інтелектуальної діяльності і зумовлюючого готівковий рівень як  $gc$ , так і  $gf$ ,.. Іншими словами, дослідження Кеттелла, розпочавшись з твердження про існування спірменівського загального чинника інтелекту, фактично довели складність його пристрою. Проте отримані результати змушували знову повернутися до ідеї загального інтелекту - вже в іншій, не-спірменівській інтерпретації.

Подальше поглиблення ідеї цілісності людського інтелекту характеризується розробкою ієрархічних теорій інтелекту. Так, Ф. Верной на основі факторного аналізу отримав чинник  $g$ , що включає близько 52% усіх інтелектуальних функцій. Цей чинник розпадається на два основні групові чинники:  $V$ :  $ED$  (вербально-цифрової-образовательный) і  $K$ :  $M$  (механико-пространственно-практический). Ці чинники, у свою чергу, включають так звані другорядні групові чинники, що характеризують приватні інтелектуальні

здібності. Останні також розділяються на деяку безліч специфічних чинників, що представляють кожен окрему тестову методику і утворюють самий нижній, четвертий рівень цієї інтелектуальної ієрархії (Vernon, 1965). Головним теоретичним результатом вищеперелічених досліджень стало визнання існування "загального інтелекту", тобто деякої єдиної основи, з великим або меншим питомою вагою представленого в різних видах інтелектуальної діяльності. У свою чергу, цінність положення про ієрархічну організацію інтелектуальних функцій полягала у виділенні вищих і нижчих рівнів інтелектуальній активності, а також в ідеї наявності впливів, що управляють, в системі інтелектуальних компонентів різної міри спільності.

Згодом ідея загального інтелекту трансформувалася в уявлення про можливість оцінки рівня загального інтелекту на основі підсумовування результатів виконання деякої безлічі тестів. З'явилися так звані інтелектуальні шкали, що включають набір вербальних і невербальних субтестів (наприклад, інтелектуальна шкала Векслера для дорослих включала 11 субтестів, інтелектуальна шкала Амтхауэра - 9 субтестів). Індивідуальна оцінка рівня загального інтелекту визначалася як сума балів успішності виконання усіх субтестів. В даному випадку ми стикаємося з фактичною підміною понять : вимір "загального інтелекту" (general intelligence) перетворився на вимір "інтелекту в середньому"(Tuddenham, 1962).

Сучасна тестологія, як і раніше ґрунтуючись на вимірювальному підході в дослідженні інтелекту, пішла шляхом обмеження змісту поняття "інтелект" з тим, щоб уникнути вказаних вище складнощів і зробити інтерпретацію результатів тестування коректнішою. Зокрема, Г. Айзенк розмежував поняття "Біологічний інтелект", "соціальний інтелект" і "психометричний інтелект". Психометричний інтелект - ця психічна властивість, вимірювана за допомогою деякої системи тестових завдань. Відповідно рівень психометричного інтелекту співвідноситься з успішністю виконання інтелектуальних тестів типу Прогресивних матриць Равена, шкали Векслера, DAT (Диференціального тіста здібностей) і тому подібне. Ряд досліджень психометричного інтелекту,



виконаних під керівництвом В. Н. Дружинина, дозволили уточнити його структуру. Були проаналізовані співвідношення між вербальним (смысловим), просторовим і числовим (знаково-символічним) чинниками в структурі психометричного інтелекту, що дало основу припустити існування ієрархічної черговості формування цих чинників в онтогенезі : першим ступенем є вербальний інтелект, пов'язаний із засвоєнням мови, потім на його основі складається просторовий інтелект і, нарешті, останнім за часом формування з'являється формальний (чи знаково-символічний) інтелект. При цьому в якості початкової бази для розвитку усіх трьох форм інтелекту виступає "поведінковий" інтелект. На основі узагальнення результатів тестологічних досліджень В. Н. Дружининим була розроблена модель "інтелектуального діапазону", у рамках якої вдалося співвіднести такі важливі для вимірювального підходу явища, як рівень психометричного інтелекту, індивідуальна продуктивність суб'єкта в тій або іншій сфері діяльності (творчою, учбовою, професійною), "нижній" і "верхній" пороги індивідуальних інтелектуальних досягнень.

Поняття інтелекту як загальної розумової здібності застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань. Починаючи з XIX ст. одним з найбільш важливих питань для психології питання про можливість оцінки і вимірювання інтелекту. У 1905 р. французькі вчені А. Біне і Т. Симон створили першу тестову батарею для оцінки інтелектуального розвитку дітей від 3 до 13 років. Творці цих тестів розглядали інтелект як досягнутий до певного віку рівень психічного розвитку, який виявляється у сформованості пізнавальних функцій, а також у ступені засвоєння розумових умінь і знань. Кількість правильно вирішених завдань тесту характеризує розумовий вік дитини. У 1912 р. німецький психолог Ст. Штерн запропонував вимірювати рівень інтелектуального розвитку з допомогою підрахунку коефіцієнта інтелекту, або який виражається відношенням розумового віку до хронологічного віку дитини. Л. Термен взяв за основу введеній Ст. Штерном для адаптації в США

модифікованої шкали Біне-Сімона. Група розробників нової версії тесту під керівництвом Л. Термена працювала в Стенфордському університеті, тому нова шкала інтелекту отримала назву Стенфорд-Біне. На сьогоднішній день це одна з найбільш широко використовуваних методик для оцінки інтелектуального розвитку дітей.

В 1937 р. перший варіант тесту для вимірювання інтелекту був запропонований Д. Векслером. Він створив шкалу вимірювання інтелекту не тільки для дітей, але і для дорослих. Інтелектуальна шкала Векслера для дітей переведена на російську мову, адаптована і широко застосовується в нашій країні. Вона істотно відрізнялася від тесту Стенфорд-Біне, і насамперед тим, що завдання, які пропонувалися випробуванним, були однакові для всіх віків. Основою для оцінки служило число правильних відповідей, яке давав випробуваний. Потім вона порівнювалася із середнім числом відповідей випробовуваних даної вікової групи. Ця процедура значно спрощувала підрахунок. Д. Векслером була запропонована якісна класифікація рівнів розвитку інтелекту, заснована на частоті зустрічальності визначеного б<sub>9</sub> і нижче - розумовий дефект (слабоумство); 70-79 - прикордонний рівень розвитку; 80-89 - знижена норма інтелекту; 90-109 - середній рівень інтелекту; 110-119 - хороша норма; 120-129 - високий інтелект; 130 і вище - дуже високий інтелект.

В даний час інтерес до тестів інтелекту значно ослаб. Це переважно пов'язано з невисокою прогностичної цінністю даних методів: випробувані, що мають високі показники за тестами інтелекту, не завжди досягали великих успіхів у житті і навпаки. У зв'язку з цим у психології з'явився термін "хороший інтелект", тобто інтелектуальні здібності, які знаходять втілення в реальному житті людини і сприяють його високим соціальним досягненням.

Поява тестів на інтелект поставило ряд дослідницьких проблем. Одна з них структура інтелектуальних здібностей. У психології склалися два основних напрямки досліджень у цій області. Перший напрям представлено авторами, які розглядають інтелект як набір відносно незалежних розумових здібностей. Так,

Л. Терстоун розробив мультифакторну модель інтелекту, згідно з якою існує ряд відносно незалежних розумових здібностей. Але найбільш впливовою і популярною є факторна модель Дж. Гілфорда, який виділив три "вимірювання інтелекту": 1) розумові операції; 2) особливості матеріалу, що використовується у тестах; 3) отриманий інтелектуальний продукт. Поєднання цих елементів ("куб" Гілфорда) дає 120 інтелектуальних факторів, частина з яких вдалося ідентифікувати в емпіричних дослідженнях. Заслугою Гілфорда вважається виділення "соціального інтелекту" як сукупності інтелектуальних здібностей, що визначають успішність оцінки і прогнозування поведінки людей. Інший напрямок базується на ідеї наявності загального фактора інтелекту, визначає специфіку і продуктивність всієї інтелектуальної діяльності людини. Основоположником цього підходу є Ч.Спірмен. Він висунув концепцію "генерального фактора" – G ("general factor), розглядаючи інтелект як загальну "розумову енергію", рівень якої визначає успішність і продуктивність всієї інтелектуальної діяльності. Рішення будь-якої конкретної задачі залежить від розвитку у людини як здібності, пов'язаної з фактором G, так і від набору специфічних здібностей, необхідних для вирішення вузького класу задач. Ці спеціальні здібності мають у Спірмена назву S-факторів (від англ. special - спеціальний).

Найбільш послідовним прибічником і продовжувачем ідеї Спірмена був його учень Дж. Дорівнює, який розробив власний тест прогресивних матриць, що залишається до цих пір одним з кращих методів "чистого" вимірювання інтелекту, головним показником якого вважається здатність до навчання на основі узагальнення власного досвіду. До числа найбільш впливових належить також концепція Р. Кеттела про двох видах інтелекту (що відповідають двом виділених їм факторів): "текучем" (fluid) і "кристалізованому" (crystallized). Ця концепція займає проміжне положення між поглядами на інтелект як на єдину загальну здатність і уявленнями про нього як про множинності розумових здібностей. За Р. Кеттелу, "текучий" інтелект виступає в задачах, розв'язання яких вимагає пристосування до нових ситуацій; він залежить від дії фактора

спадковості; "кристалізований" інтелект виступає, на його думку, при рішенні задач, що вимагають відповідних навичок і використання минулого досвіду; він залежить переважно від впливів середовища. Крім двох загальних факторів, Р. Кеттел виділив парціальні фактори, пов'язані з активністю окремих аналізаторів (зокрема, фактор візуалізації), а також фактори-операції, які відповідають за змістом спеціальним факторів Спірмена. Дослідження інтелекту в літньому віці підтверджують модель Р. Кеттела: з віком (після 40-50 років) знижуються показники "текучого" інтелекту, а показники "кристалізованого" залишаються майже незмінними.

Сьогодні, незважаючи на спроби виділити все нові "елементарні інтелектуальні здібності", більшість дослідників сходяться на тому, що загальний інтелект існує як універсальна психічна здатність. На думку Р. Айзенка, в його основі лежить генетично детерміноване властивість нервової системи, що визначає швидкість і точність переробки інформації. У зв'язку з успіхами в розвитку кібернетики, теорії систем, теорії інформації та ін. намітилася тенденція розуміти інтелект як пізнавальну діяльність будь-яких складних систем, здатних до навчання, цілеспрямованої переробки інформації та саморегулювання. Результати психогенетических досліджень свідчать про високий рівень генетичної обумовленості інтелекту. Найбільшою мірою ця залежність простежується у вербального інтелекту, дещо меншою - у невербального. Невербальний інтелект ("інтелект дії") більш тренуємо. Індивідуальний рівень розвитку інтелекту визначається також низкою середовищних впливів: "інтелектуальним кліматом" сім'ї, порядком народження дитини у сім'ї (існують результати досліджень, які доводять, що є зв'язок між порядком народження дитини у сім'ї і ступенем його інтелектуальної активності: статистика показує, що старші діти частіше бувають більш інтелектуально обдарованими порівняно з молодшими дітьми), професією батьків, широтою соціальних контактів в ранньому дитинстві і т. д.

Р. Стернберг звернув увагу на той факт, що високі бали, отримані з інтелектуальних тестів, і академічна успішність у школі і в університеті мають

невисоку кореляцію з подальшою кар'єрною та життєвою успішністю. Спроба подолати виявлену неузгодженість призвела його до виділення двох типів інтелекту, відносно незалежних один від одного: академічного і практичного. Їх диференціація визначається тими завданнями, які людина вирішує. Академічні завдання зазвичай сформульовані кимось іншим, вони добре визначені, відносно них є повна інформація, вони передбачають лише одне правильне рішення і тільки одним способом (у деяких випадках - декількома, але їх кількість обмежена і також заздалегідь визначено). Такого роду проблеми відірвані від тих, з якими доводиться стикатися в повсякденному житті. Практичні- проблеми та завдання ще не сформульовані, вони пов'язані з повсякденним досвідом і невизначені, до них вживають безліч рішень, кожне з яких володіє своєю цінністю. Важливими конструктами, одночасно визначальними практичний інтелект і характеризують його результативність, є інтуїція і мудрість.

У межах феноменологічного підходу розроблено гештальтпсихологічну теорію інтелекту, що трактує природу інтелекту в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості. Започаткував такий підхід В. Келер, який критерієм наявності інтелектуальної поведінки у тварин вважав ефекти структурності. Виникнення рішення пов'язував із сприйняттям нової структури, в якій поєднуються важливі для пізнання проблемної ситуації співвідношення її елементів. Саме рішення при цьому виникає раптово, на основі миттєвого переструктурування (інсайту) образу початкової ситуації.

Перебудова образу ситуації розгортається у напрямі "доброго гештальту" - простого, ясного, розчленованого, осмисленого образу, в якому відтворюється ключова структурна суперечність проблемної ситуації. Проілюструвати роль структуризації образу можна на прикладі задачі "чотирьох крапок" ("Дано чотири крапки (::). Потрібно перекреслити їх трьома прямими лініями, не відриваючи олівця від паперу, і повернутися при цьому до початкової лінії"). Принцип розв'язання полягає в тому, щоб перебудувати образ: піти від образу "квадрата" і побачити продовження ліній за межами

крапок. Гештальтпсихологічні дослідження впритул підійшли до проблеми механізмів інтелекту. Адже головні питання і полягають у тому, за рахунок чого можливий перехід на інший рівень або тип організованості зорового (феноменального) поля. Тому одну і ту саму об'єктивну ситуацію різні люди ментально організовують по-різному. У контексті гештальтпсихології постановка подібних питань не має сенсу. Твердження, що ментальний образ "миттєво" переструктурується відповідно до об'єктивного "закону структури", означає, що інтелектуальне відображення можливе поза інтелектуальною активністю суб'єкта (теорія інтелекту без інтелекту). Друга теорія в межах феноменологічного підходу розглядає особливості індивідуальної бази знань як основу інтелектуальної компетентності суб'єкта. На думку Р. Глезера, головна відмінність між людьми різного рівня інтелектуальних здібностей пов'язана з тим, що вони володіють неоднаково організованою системою знань - декларативних (про те, "що") і процедурних (про те, "як").

Дж. Кемпін і його послідовники вважають, що погана організація бази знань є одним із джерел розумової відсталості, а структурована база знань є ознакою дитячої обдарованості і високих інтелектуальних досягнень. Особливості бази знань суб'єкта характеризують його компетентність, що є критерієм розвитку індивідуального інтелекту. При цьому стверджують, що компетентність стосовно реальних професійних проблем не пов'язана з Наприклад, прогнозуючи результати кінних перегонів, досвідчені знавці незалежно від величини свого IQ проявляли вищі показники здатності до висновків і багатоваріантність думок, ніж новачки. Прихильники цієї теорії визнають особливу роль довготривалої семантичної пам'яті в інтелектуальній діяльності.

Поширеною експериментальною моделлю, у межах якої вивчають роль бази знань, є порівняльний аналіз проявів інтелектуальної активності експертів і новачків. Наприклад, експерти-фізики (фахівці) спочатку будують фізичну репрезентацію проблеми і тільки потім починають її розв'язувати, а новачки

(студенти) швидше і безпосередніше переходять до розв'язання. Репрезентації експертів-фізиків побудовані навколо фундаментальних принципів і знання (складних інтуїтивних уявлень, не завжди чітко вербалізованих), а новачків навколо доміантних об'єктів, явно, очевидно представлених у відповідній фізичній ситуації. Крім того, знання експертів включають інформацію про можливість застосування того, що вони знають, планування своїх подальших дій. Попри принципові відмінності вихідних позицій (у гештальтпсихології заперечували роль досвіду у виникненні інсайту, а при дослідженні бази знань досвідченість і навченість розглядали як умову інтелектуальної ефективності) на перший план у розумінні природи інтелекту було виведено змістові аспекти пізнавального відображення: предметний зміст образів сприйняття або понятійний зміст довготривалої семантичної пам'яті.

Таким чином, можна зробити висновок, що у рамках традиційних тестологічних представлень питання про природу інтелекту залишається відкритим.

## **1.2. Основні підходи до вивчення інтелекту**

В психології можна виділити декілька підходів вивчення інтелекту:

Феноменологічний підхід (інтелект як особлива форма змісту свідомості).

Генетичний підхід (інтелект як наслідок адаптації, що ускладнюється, до вимог довкілля в природних умовах взаємодії людини із зовнішнім світом).

Соціо-культурний підхід (інтелект як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому).

Процесуально - діяльнісний підхід (інтелект як особлива форма людської діяльності).

Освітній підхід (інтелект як продукт цілеспрямованого навчання).

Інформаційний підхід (інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації).

Функціонально-рівневий підхід (інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів).

Регуляційний підхід (інтелект як чинник саморегуляції психічної активності) регуляції.

Розглянемо ці підходи детальніше.

Феноменологічний підхід базується на гештальт - психологічній теорії інтелекту. Одна з перших спроб побудови пояснювальної моделі інтелекту була представлена в гештальт-психології, у рамках якої природа інтелекту трактувалася в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості. Передумови такого підходу були задані В. Келером (Келер, 1980) . В якості критерію наявності інтелектуальної поведінки у тварин він розглядав ефекти структурності : виникнення рішення пов'язане з тим, що поле сприйняття придбаває нову структуру, в якій схоплюються співвідношення між елементами проблемної ситуації, важливі для її дозволу. Само рішення при цьому виникає несподівано, на основі практично миттєвого переструктурування образу початкової ситуації (це явище дістало назву інсайта). Згодом М. Вертгеймер, характеризуючи "продуктивне мислення" людини, також на перший план вивів процеси структуризації змісту свідомості: групування, центрування, реорганізацію готівкових вражень.

Основний вектор, по якому йде перебудова образу ситуації, - це його перехід до "хорошого гештальту", тобто гранично простому, ясному, розчленованому, осмисленому образу, в якому в повному об'ємі відтворюються усі основні елементи проблемної ситуації, в першу чергу, її ключове структурне протиріччя. З одного боку, Келер стверджував, що в зоровому полі є форми, які задані безпосередньо характеристиками об'єктивної ситуації. З іншого боку, Келер відмічав, що форма наших образів не є зоровою реальністю, оскільки це швидше правило організації візуальної інформації, що народжується усередині суб'єкта. (Келер, 1980).



Особливе місце в гештальт-психологічній теорії займали дослідження К.Дункера, якому вдалося описати рішення задачі з точки зору того, як змінюється зміст свідомості випробовуваного в процесі знаходження принципу (ідеї) рішення. Ключова характеристика інтелекту - инсайт (раптове, несподіване з'ясування суті проблеми). Чим глибше инсайт, тобто чим сильніше істотні риси проблемної ситуації визначають дію у відповідь, тим більше інтелектуальним воно являється. За словами Дункера, якнайглибші відмінності між людьми в тому, що ми називаємо розумовою обдарованістю, мають свою основу саме у більшій або меншій легкості переструктурування мислимого матеріалу. Таким чином, здатність до инсайту (тобто здатність швидко перебудувувати зміст пізнавального образу у напрямі виявлення основного проблемного протиріччя ситуації) і є критерієм розвитку інтелекту (Дункер, 1965). На думку Р. Глезера, головна відмінність між людьми з різним рівнем інтелектуальних здібностей пов'язана з тим, що вони мають в різній мірі організовану систему знань - як декларативних (знань про те, *що*), так і процедурних (знань про те, *як*). Саме особливості індивідуальної бази знань зумовлюють і ефективність окремих пізнавальних процесів (запам'ятовування, рішення завдань), і рівень інтелектуальних досягнень в професійній діяльності (Glaser, 1980; 1984).

База знань це існуючі семантичні мережі і структура семантичних даних, за допомогою яких суб'єкт будує свої власні уявлення про те, що відбувається, а також правила (процедури), за допомогою яких суб'єкт використовує наявні у нього відомості. Показниками рівня організації бази знань є їх легкодоступність і придатність до застосування, причому йдеться, як правило, саме про знання в певній предметній області. Деякі дослідники вважають, що дефіцити в організації бази знань є одним з джерел розумової відсталості. Так, Дж. Кемптон і його співавтори пояснюють значно менший обсяг знань розумово відсталих дітей в порівнянні із звичайними дітьми того ж віку, зокрема, тим, що їх готівкові знання самі по собі роблять дуже слабкий вплив на подальше навчання (Campione, Brown, Ferrara, 1982).

Однією з найбільш поширених експериментальних моделей, у рамках якої вивчається роль бази знань, є порівняльний аналіз проявів інтелектуальної активності експертів (що знають, досвідчених, навчених) і новачків (малообізнаних, недосвідчених, початківців). В ході цих досліджень був зроблений важливий висновок про те, що "...зв'язок між структурою бази знань і процесом рішення задачі опосередкує якістю репрезентації проблеми", причому знову ж таки "...характеристики репрезентації проблеми виявляються обумовленими наявними у суб'єкта знаннями і способами організації цих знань" (Glaser, 1984, p. 98).

Особливості бази знань суб'єкта характеризують його компетентність, тобто така психологічна якість, яка і виступає, на думку представників цього напрямку, в якості критерію розвитку індивідуального інтелекту. Високий рівень компетентності припускає високий рівень розуміння проблеми в деякій реальній предметній області (такий, як математика, шахи і так далі), досвідченість при виконанні складних дій, ефективність суджень і оцінок подій, що відносно відбуваються в цій області.

Отже, незважаючи на принципові відмінності вихідних позицій (у гештальт-психології, як відомо, заперечувалася роль минулого досвіду у виникненні інсайта, тоді як при дослідженні бази знань, навпаки, досвідченість і навчена розглядалися в якості умови інтелектуальної ефективності), на перший план в розумінні природи інтелекту були виведені змістовні аспекти пізнавального віддзеркалення - або у вигляді предметного змісту пізнавальних образів, або у вигляді понятійного змісту довготривалої семантичної пам'яті.

Отже, до феноменологічного підходу можна зробити такий висновок. Інтелект, механізми якого зростають в просторі засвоєних знань, подібно до того, як поступово зростає складна кристалічна структура в перенасиченому розчині, проте виявляє себе там і тоді, де і коли закінчується влада знання: там, де образ ситуації перебудовується на противагу початковому предметному представленню, а також там, де власне семантична пам'ять перетворюється на особливий когнітивний процес узагальнення і організації отриманих знань.

Отже, питання про природу інтелекту, мабуть, повинен обговорюватися не стільки на рівні аналізу ефектів трансформації змісту свідомості, скільки на рівні аналізу тих когнітивних механізмів, які ці ефекти забезпечують.

Генетичний підхід базується на двох теоріях: етологічна теорія інтелекту та операційна теорія інтелекту. На думку У.Р. Чарлсворза, прибічника етологічної теорії в поясненні природи інтелекту, відправною точкою в його дослідженнях повинне стати вивчення поведінки в природному середовищі. Інтелект, таким чином, - це спосіб адаптації живої істоти до вимог дійсності, що сформувався в процесі еволюції (Charlesworth, 1976). Для кращого розуміння адаптаційних функцій інтелекту він пропонує розмежувати поняття "інтелект", що включає готівкові знання і когнітивні операції, що вже сформувалися, і поняття "Інтелектуальна поведінка", що включає засоби пристосування до проблемних (новим, важким) ситуаціям, у тому числі і когнітивні процеси, які організують і контролюють поведінку.

Погляд на інтелект з позиції теорії еволюції привів Чарлсворза до укладення, що глибинні механізми цієї властивості психіки, яку ми називаємо інтелектом, кореняться в природжених властивостях нервової системи. Цікаво, що етологічна теорія (з її орієнтацією на вивчення інтелектуальної активності у буденному житті в контексті природного оточення) вивела на перший план феномен здорового глузду (свого роду "наївну теорію людської поведінки"). На відміну від фантазійних марень і наукового мислення здоровий глузд, з одного боку, має реалістичну і практичну спрямованість і, з іншого боку, мотивований потребами і бажаннями. Таким чином, здоровий глузд ситуаційно-специфічен і одночасно індивідуально-специфічен - саме цим пояснюється його ключова роль в організації адаптаційного процесу (Charlesworth, 1976).

Операційна теорія інтелекту.

Згідно Ж.Піаже, інтелект - це найбільш досконала форма адаптації організму до середовища, що є єдністю процесу асиміляції (відтворення елементів середовища в психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і процесу акомодатії (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог

об'єктивного світу). Таким чином, суть інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування до фізичної і соціальної дійсності, а його основне призначення - в структуризації (організації) взаємодії людини з середовищем.

Розвиток інтелекту - це стихійний, підлеглий своїм особливим законам процес визрівання операційних структур (схем), що поступово виростають з предметно-життєвого досвіду дитини. Згідно теорії Піаже, в цьому процесі може бути виділені п'ять стадій:

1. Стадія сенсо-моторного інтелекту (від 8-10 місяців до 1,5 років). Дитина намагається зрозуміти новий об'єкт через його вживання, застосовуючи раніше засвоєні сенсо-моторні схеми (струсити, ударити, посмикати і так далі). Ознаками сенсо-моторного інтелекту (на відміну від сприйняття і навички) є варіювання дій, спрямованих на об'єкт, і опора на все більше відстрочені в часі сліди пам'яті. Прикладом може служити поведінка 10-12-місячної дитини, що намагається дістати заховану іграшку з-під хустки.

2. Символічний інтелект (від 1,5-2 років до 4 років). Головне на цій стадії - засвоєння вербальних знаків рідної мови і перехід до простих символічних дій (дитина може прикинутися сплячим, покласти спати іграшкового ведмежати і тому подібне). Відбувається формування образно-символічних схем, заснованих на довільному поєднанні будь-яких безпосередніх вражень ("місяць яскраво світить, тому що вона кругла"). Ці примітивні допонятійні висновки дістали назву "трансдукцій" (В. Штерн). Найбільш чистими формами символічного мислення, по Піаже, є дитяча гра і дитяча уява - в обох випадках велика роль індивідуальних образних символів, створених власним "Я" дитини..

3. Стадія інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7-8 років). В якості прикладу розглянемо один з безлічі блискучих по простоті експериментів Піаже. Дві невеликі посудини A1 і A2, що мають однакову форму і рівні розміри, наповнено однією і тією ж кількістю намистинок. Причому їх подібність визнається дитиною, яка сам розкладала намистинки : однією рукою

він поміщав намистинку в посудину А1 і одночасно іншою рукою клав іншу намистинку в посудину А2. Після цього, залишаючи посудину А1 в якості контрольного зразка, на очах у дитини вміст посудини А2 пересипається в посудину В, що має іншу форму. Діти у віці 4-5 років роблять в цьому випадку висновок, що кількість намистинок змінилася, навіть якщо вони знають, що нічого не збавлялося і не додавалося. Так, якщо посудина У вже і вище, вони говорять, що "там більше, тому що це вище" або "там менше, тому що це тонше", - і переконати дитину при цьому неможливо. В даному випадку проявляють себе наочно-інтуїтивні схеми, які вибудовують причинні зв'язки в логіці очевидних наочних вражень.

4. Стадія конкретних операцій (від 7-8лет до 11-12 років). Якщо повернутися до експерименту з посудинами, то після 7 років дитина вже твердо упевнена в тому, що "кількість намистинок після пересипання те ж саме". Розуміння незмінності кількості, ваги, площі і тому подібне (це явище в теорії Піаже дістало назву "Принципу збереження") виступає показником скоординованості суджень про стани об'єкту ("дно посудини вузьке, тому намистинки розташувалися вище, але все одно їх стільки, скільки було") і їх оборотності ("можна назад пересипати, і буде те ж").

З'являються, таким чином, операційні схеми конкретного порядку, що лежать в основі розуміння реальних процесів в конкретній предметній ситуації.

5. Стадія формальних операцій, або інтелект (від 11-12до14-15 років) рефлексії. У цьому віці формуються формальні (категоріально-логічні) схеми, що дозволяють будувати гіпотетико-дедуктивні міркування на основі формальних посилок без необхідності зв'язку з конкретною дійсністю. Наслідком наявності таких схем є здатність до комбінаторики (у тому числі до комбінування суджень з метою перевірки їх істинності або хибності), дослідницька пізнавальна позиція, а також можливість свідомо перевіряти хід як власної, так і чужої думки. У розвитку інтелекту, згідно з теоретичними переконаннями Піаже, виділяються дві основні лінії. Перша пов'язана з

інтеграцією операційних когнітивних структур, а друга - з ростом інваріантності (об'єктивності) індивідуальних уявлень про дійсність.

Піаже постійно підкреслював, що перехід від ранніх стадій до пізніших здійснюється шляхом особливої інтеграції усіх передуючих когнітивних структур, які виявляються органічною частиною подальших. По суті справи, інтелект - це така когнітивна структура, яка послідовно "вбирає в себе" (інтегрує) усі інші, більше ранні форми когнітивних адаптації. Якщо такого роду послідовна інтеграція минулих структур в структури місця, що знову утворилися, не має, то інтелектуальний прогрес дитини виявляється неможливим. Зокрема, Піаже відмічав, що самі по собі формальні операції не мають значення для розвитку інтелекту, якщо вони при своєму виникненні не спиралися на конкретні операції, одночасно і що готують їх, і що дають їм зміст. Тільки на основі операцій, що вже сформувалися, на думку Піаже, можна навчати дитину поняттям. І до цього виведення Піаже слід віднести з належною увагою. Виходить, що засвоєння повноцінних наукових понять залежить від тих операційних структур, які вже склалися у дитини до моменту навчання. Тому, щоб не бути поверхневим, навчання повинне пристосовуватися до готівкового рівня розвитку дитячого інтелекту. Помітимо, Піаже вважав (явно на протипагу позиції Л.С. Виготського), що вербальне мислення виступає лише як побічне явище по відношенню до реального операційного мислення. В цілому ж "...корені логічних операцій лежать глибше за лінгвістичні зв'язки."

Таким чином, в якості додаткових критеріїв розвитку інтелекту в теорії Піаже виступають міра інтегрованості операційних структур (послідовне придбання розумовими операціями усіх необхідних якостей) і міра об'єктивування індивідуальних пізнавальних образів (здатність до децентрованого пізнавального відношення до того, що відбувається).

#### Соціокультурний підхід

Констатація того, що людина формується як культурно-історична істота, засвоюючи в ході своєї життєдіяльності матеріальні і духовні цінності, створені іншими людьми (його попередниками і сучасниками), в такому її

формулюванні, звичайно ж, не викликає ніяких сумнівів. Як не викликає сумнівів і той факт, що такі соціо-культурні чинники, як мова, індустріалізація, освіта, інститут сім'ї, звичаї, традиції і так далі, є детермінантами по відношенню до рівня і темпів психічного (зокрема, інтелектуального) розвитку усіх членів суспільства.

Специфічне завдання міжкультурних досліджень полягало в порівняльному аналізі особливостей інтелектуальної діяльності представників різних культур (як правило, представників західної або технократичної культури і представників примітивної або традиційної культури). В ході цих досліджень на тлі очевидності факту культурного впливу все яскравіше вимальовувалася неочевидність конкретних форм цього впливу, і саме ця обставина дозволила побачити природу людського інтелекту в новому світі (Леви-Брюль, 1994; Леви-Стросс, 1994; Коул, 1997) .

По-перше, основна тенденція культурних змін в сприйнятті, пам'яті, висновках, уяві і так далі полягає в появі абстрактного, категоріального відношення до дійсності: пізнавальна дія придбаває здатність виходити за межі безпосереднього практичного досвіду в область логічних міркувань. При цьому провідну роль в появі здатності до категоріального узагальнення грає шкільне навчання. Відмінності по цьому показнику між освіченими і неосвіченими людьми, незалежно від типу культури, вражаючі.

По-друге, критерії оцінки інтелектуальних можливостей людини, сформульовані у рамках однієї культури (наприклад, західний еталон кмітливості), не можуть бути механічно перенесені в іншу культуру: зокрема, безглуздо вимірювати інтелектуальні можливості представників народності кпелле з центральної Ліберії за допомогою завдань, розроблених для студентів американських коледжів.

Іншими словами, саме в міжкультурних дослідженнях було ясно продемонстровано ту обставину, що результат виконання того або іншого завдання може інтерпретуватися не лише в термінах "хороший - поганий", але і

в термінах "один - інший". І, більше того, сам факт існування "інших" результатів примушував замислитися про зміст виразу "добрий результат".

По-третє, існування специфічних, культурно обумовлених властивостей інтелекту не виключає наявності інтелектуальних універсалій, що мають своїм джерелом загальні потенційні здібності людей і схожі риси їх способу життя. Тобто своєрідність інтелектуальної активності представників різних культур - це різні вирази універсальних законів пристрою людського розуму, який, за вдалим виразом Кл. Леві-Стросса, суть "безкорисливе впорядкування хаосу". Так, наука і магія - це просто різні способи організації картини світу і отримання знань про нього, засновані на одних і тих же базових розумових процедурах.

По-четверте, деякі типи соціо-культурного середовища "підштовхують" інтелектуальний розвиток краще, раніше і на тривалішому відрізку людського життя, чим інші. При цьому рання стабілізація інтелекту в культурно збідненому середовищі усього лише означає, що людина не досягла найвищого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей.

По-п'яте, завдяки освоєнню вербально-логічних засобів інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід через значення слів і логічні міркування виявляється зануреним в загальнолюдський досвід; зрозуміло, при цьому якісно розширюється інтелектуальний світ окремої людини. З іншого боку, відзначається, що вплив культурного рівня розвитку має і свою регресивну складову. Наприклад, у міру росту рівня вченості у випробовуваних збільшується число оптико-геометричних ілюзій, обідняється словник найменувань колірних відтінків. Украв цікаво, що випробовувані, орієнтовані на безпосереднє, предметне відношення до світу, при сприйнятті геометричних фігур не виявили ніяких ознак відповідності із законами структурного сприйняття, описаними в гештальт-психології. Так, зображений хрестиками трикутник вони називали "зірками", а зображений точками квадрат - "намистами". На думку Лурії, тенденція доповнювати візуальні структури до



певної завершеної ("прегнантної") форми є культурним результатом засвоєння геометричних понять.

Таким чином, наші інтелектуальні можливості не лише породжуються культурним контекстом, але і обмежуються ним (іноді - фатально, незалежно від того, чи є культура примітивною або розвиненою).

Процесуально-діяльнісний підхід.

Істотні зміни в розвитку уявлень про природу інтелекту привнесли вітчизняні експериментально-психологічні дослідження, виконані в руслі трактування психічного явища як процесу. Основи цих теоретичних представлень були закладені в роботах С. Л. Рубінштейна, який підкреслював, що психічне як жива реальна діяльність характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. Відповідно механізми будь-якої психічної активності (у тому числі інтелектуальною) складаються не до початку діяльності, а саме в процесі самої діяльності.

Досить різко критикуючи погляд на інтеріорізацію зовнішніх дій (у вигляді засвоєння значень словесних знаків або у вигляді освоєння власних предметних дій) як на основний механізм розумового розвитку, Рубінштейн у своїх дослідженнях виходив з теоретичної формули: "зовнішні впливи завжди заломлюються через внутрішні умови". Іншими словами, можливість освоєння (привласнення) ззовні будь-яких знань, способів поведінки і тому подібне припускає наявність деяких внутрішніх психологічних передумов (у тому числі деякий початковий рівень розумового розвитку). Таким чином, розумові (інтелектуальні) здібності - це, з одного боку, результат навчання, а з іншого боку, передумова навчання. За словами Рубінштейна, "обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває реалізація готівкових можливостей".

Рубінштейн висуває дуже актуальне положення про те, що "...не можна визначати розумові здібності, інтелект людини по одному лише результату його діяльності, не розкриваючи процесу мислення, який до нього призводить. У спробі так підійти до визначення інтелекту, тобто розумових здібностей людей,

і полягає корінний дефект звичайних тестових визначень інтелекту". Розумінням ролі розумового процесу як внутрішньої умови, опосередуючого будь-які види зовнішніх дій (у тому числі учбових), було продиктовано вирішення питання про склад і структуру розумових здібностей. На думку Рубінштейна, ядром, або загальним, головним компонентом будь-якої розумової здатності є властива цій людині якість процесів аналізу, синтезу і узагальнення. Особливу роль грає узагальнення стосунків і том або іншому предметному матеріалі (математичному, лінгвістичному, візуальному). Отже, індивідуальний інтелект складається у міру того, як утворюються, генералізуються і закріплюються основні розумові операції - аналіз, синтез, узагальнення. Іншим похідним компонентом здібностей є більш менш злагоджена і відпрацьована сукупність операцій (розумових дій, за допомогою яких може здійснюватися відповідна діяльність).

Рубінштейн вводить поняття "мислення-здатність", протиставляючи його "мисленню-навичці" і підкреслюючи тим самим, що до пояснення механізмів інтелекту треба йти через вивчення внутрішніх закономірностей операційно-процесуальної динаміки мислення. Отже, суть інтелектуального виховання особи полягає у формуванні культури тих внутрішніх процесів, які лежать в основі здатності до постійного виникнення у людини нових думок, що, власне, і служить найочевиднішим критерієм рівня інтелектуального розвитку.

Згодом більшість цих ідей знайшли розгорнуту експериментальну реалізацію в роботах А.В. Брушлинського. Зокрема, були описані різні ефекти внутрішньої процесуальної динаміки мислення в умовах рішення завдань.

Результати досліджень, пов'язані з аналізом процесуально-динамічної основи інтелектуальної діяльності в дитячому віці, представлені в роботах Л.А. Венгера. Так, згідно Венгеру, одиницею інтелектуальної діяльності є пізнавальна орієнтовна дія. Отже, референтним показником (критерієм) готівкового рівня інтелектуального розвитку дитини-дошкільника слід вважати міру оволодіння ним основними видами перцептивних, розумових і мнемічних дій, важливих для цього вікового періоду і пов'язаних з провідним видом

діяльності. Поза сумнівом, аналіз процесуально-динамічних характеристик інтелектуальної діяльності є одним з пріоритетних напрямів вивчення природи інтелекту, проте їх опис зовсім не вичерпує проблему механізмів функціонування останнього. Можна припустити, що коли інтелект склався, то, ймовірно, вже особливості його психічної конструкції починають зумовлювати актуальну процесуальну розгортку інтелектуальної діяльності (у тому числі своєрідність її операційного складу і сформованість основних пізнавальних дій).

#### Освітній підхід

Різні варіанти теорій когнітивного навчання об'єднує переконаність в тому, що природа інтелекту розкривається через процедури його придбання. Відповідно вивчати інтелект можна через формування певних когнітивних навичок в спеціально організованих умовах при цілеспрямованому керівництві ззовні процесом засвоєння нових форм інтелектуальної поведінки. Зокрема, в дослідженнях соціально-біхевіористської орієнтації інтелект розглядається як сукупність когнітивних навичок, засвоєння яких є необхідною умовою інтелектуального розвитку. Так, А. Стаатс розглядає інтелект як систему поведінкових навичок, що є результатом "кумулятивно-ієрархічного навчання". Він згоден з критикою тих концепцій інтелекту, в яких заперечується або не пояснюється спільність його природи. У соціальному біхевіоризмі, на його думку, є строгий доказ деякого загального механізму інтелекту, яким виступають інтелектуальні навички, релевантні різним ситуаціям і вимогам. Інтелект, таким чином, трактується як "базовий поведінковий репертуар", що придбався за рахунок певних повчальних процедур (Staats, 1970; Staats, Burns, 1981).

Аналогічний сенс теорії навичок К.Фішера. Згідно з його поглядами, інтелектуальний розвиток є утворення ієрархічно організованих комплексів специфічних навичок. Основний пафос цієї теорії полягає в спробі обґрунтувати єдність поведінки і думки, при цьому стверджується, що "...думка

у буквальному розумінні слова побудована з сенсо-моторних навичок" (Fischer, 1980).

Фішер говорить про існування трьох взаємозв'язаних "ярусів" (типів) засвоєваних навичок : сенсо-моторних, репрезентативних і абстрактних. Усі ці навички формуються разом з комбінаторними правилами, що відповідають за їх взаємодію і перетворення. В цілому пізнання - це "...процес, за допомогою якого організм здійснює оперативний контроль над джерелами варіацій своєї власної поведінки" (Fischer, 1980).

Ще одно напрям у вивченні механізмів когнітивного навчання в контексті проблеми інтелекту, що цікавить нас, представлений в дослідженнях Р. Феєрштейна. Інтелект, в його розумінні, є динамічний процес взаємодії людини зі світом, тому критерієм розвитку інтелекту є мобільність (гнучкість, пластичність) індивідуальної поведінки. Джерелом мобільності виступає так званий опосередкований досвід навчання (Feuerstein, 1990).

Отже, з чисто практичної точки зору доцільність формування когнітивних навичок (і у дітей, і у дорослих) в цілому не викликає особливих сумнівів. Тим більше що в системі традиційної шкільної освіти лінія спеціального навчання когнітивним і метакогнітивним навичкам практично непомітна. Що ж до науково-теоретичного плану цієї проблеми, то, на жаль, пояснити механізми інтелекту з позиції теорії когнітивного навчання дуже скрутно.

Інформаційний підхід.

Г.Айзенк підкреслював, що кореляційний і факторний підходи традиційної тестології явно недостатні для пояснення механізмів інтелекту. На його думку, шлях доказу існування інтелекту - цей доказ його нейрофізіологічної детермінації. В якості аргументів на користь такої інтерпретації механізмів інтелекту Айзенк розглядає факти кореляційних залежностей показників IQ з характеристиками викликаних потенціалів кори головного мозку (мірою їх складності і синхронності), а також з часом простих рухових реакцій і часом упізнання об'єктів в умовах їх короткочасного зорового пред'явлення. "Ми приходимо до дивовижного висновку, - пише Айзенк, - що

кращі тести інтелектуальних відмінностей - це тести, не-когнітивні за своєю природою". В якості основного проводиться положення про те, що індивідуальні IQ -відмінності безпосередньо обумовлені особливостями функціонування центральної нервової системи, що відповідають за точність передачі інформації, закодованої у вигляді послідовності нервових імпульсів в корі головного мозку. Якщо такого роду передача в процесі переробки інформації з моменту дії стимулу до моменту формування відповіді здійснюється повільно, зі збоями і спотвореннями, то успішність в рішенні тестових завдань буде низькою. Слід зазначити, що відношення Айзенка до тестологічної концепції інтелекту дуже своєрідно: скептично оцінюючи психометричні дослідження, він в той же час, мабуть, не сумнівається в тому, що показники IQ характеризують рівень розвитку індивідуального інтелекту. IQ поганий лише тим, що це - занадто груба приблизна оцінка індивідуальних інтелектуальних можливостей.

В цілому сенс ідеї зведення суті інтелекту і відповідно критерію його розвитку до швидкісних характеристик процесу переробки інформації, обумовлених нейрофізіологічними чинниками, Айзенк бачить в тому, що тільки за допомогою некогнітивних по своїй спрямованості пояснень проблема інтелекту може бути виведена з "болота менталізма" і сам інтелект може набути статусу реальної психічної здатності.

Для теоретичних переконань Э.Ханта і Р.Стернберга дуже характерним є критичне відношення до традиційної тестової моделі інтелекту. Цих дослідників об'єднує переконаність в тому, що інтелектуальні можливості людини не можуть бути описані єдиним показником у вигляді IQ (подібно до росту або ваги) і що IQ як сума оцінок на деякій безлічі тестів швидше суть статистична умовність, чим показник індивідуального інтелекту. В якості основного проводиться положення про те, що альтернативою психометричному підходу повинне стати вивчення базових інформаційних процесів, що лежать в основі рішення завдань. При цьому, проте, зберігається уявлення про IQ як показнику рівня розвитку інтелекту, дослідницькі зусилля зосереджуються на

аналізі тих когнітивних процесів, які обумовлюють і дозволяють пояснити індивідуальні відмінності в успішності виконання традиційних інтелектуальних тестів. Інтерес до механізмів перетворення інформації, що стоять за кінцевим результатом інтелектуальної діяльності, значною мірою склався під впливом так званої комп'ютерної метафори, а саме уявлення про можливість аналізу процесів роботи людського інтелекту по аналогії з процесами роботи комп'ютера. Елементарні інформаційні процеси - це мікроопераційні когнітивні акти, пов'язані з оперативною переробкою поточної інформації. Наприклад, в якій формі і наскільки вибірково кодується інформація про зовнішню дію, як реорганізується інформація при її проходженні через оперативну пам'ять, який характер зберігання нової інформації при її вступі в довготривалу пам'ять і тому подібне

Прийом, розроблений Э.Хайтом для вивчення механізмів інтелекту, був названий ним когнітивним кореляційним методом. Суть його полягає в тому, що показники окремих елементарних когнітивних процесів (наприклад, швидкості переробки лексичної інформації) співвідносяться на рівні кореляційного аналізу з показником психометричного тїста у вигляді IQ, з тим щоб визначити, як ефективність цього базового інформаційного процесу позначається на індивідуальних відмінностях у виконанні певного вербального теста.

Таким чином, рівневі властивості інтелекту виявляються обумовленими такими елементарними когнітивними процесами, які відповідають за "вербальність-образність" на рівні первинного кодування інформації. Цікаво, що, як підкреслює Хант, інтелектуально обдаровані досліджувані-студенти легко переходили від однієї форми представлення інформації до іншої, якщо їх про це просили (Hunt, 1983).

В цілому, судячи з викладених вище даним, високий інтелектуальний потенціал дійсно припускає інший тип організації когнітивних процесів. Проте високоінтелектуальні люди, мабуть, мають не стільки більше сформовані

механізми переробки інформації, скільки досконаліші механізми регуляції готівкових інтелектуальних ресурсів.

#### Функціонально-рівневий підхід

Цілий ряд істотних положень відносно природи інтелектуальних можливостей людини сформульований у рамках теорії інтелекту, розробленої під керівництвом Б.Г. Ананьєва. Початковою виступала ідея про те, що інтелект - це складна розумова діяльність, що є єдністю пізнавальних функцій різного рівня. Услід за положенням Л.С. Виготського про те, що перетворення зв'язків між різними психологічними функціями складає основу психічного розвитку, у рамках цієї теорії отримала розвиток теза про інтелект як ефект міжфункціональних зв'язків основних пізнавальних процесів на різних рівнях пізнавального віддзеркалення. Зокрема, у рамках емпіричного дослідження вивчалися такі пізнавальні функції, як психомоторика, увага, пам'ять і мислення, які і розглядалися як компоненти інтелектуальної системи. Відповідно до початкової теоретичної концепції структура інтелекту описувалася на основі виявлення за допомогою процедур кореляційного і факторного аналізу характеру зв'язків як між різними властивостями окремою пізнавальною функції, наприклад, об'ємом, розподілом, перемиканням, вибірковістю і стійкістю уваги (внутрішньофункціональні зв'язки"), так і між пізнавальними функціями різного рівня, наприклад, увагою і пам'яттю, пам'яттю і мисленням і так далі ("міжфункціональні зв'язки").

В результаті був зроблений висновок, що загальна спрямованість інтелектуального розвитку залежно від віку характеризується єдністю процесів когнітивної диференціації (зростанням вираженості властивостей окремих пізнавальних функцій) і процесів когнітивної інтегрованості (посиленням міжфункціональних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня), задаючих архітектоніку цілісної структури інтелекту [3, 4].

Експериментальні дослідження Ананьєва і його співробітників дозволили їм зробити ряд важливих висновків, що стосуються функціонально-рівневого облаштування інтелекту.

По-перше, існує система впливів вищих рівнів пізнавального віддзеркалення на нижчі і нижчі на вищі, тобто можна говорити про систему когнітивних синтезів, що складається, "згори" і "знизу", які і характеризують будову і закономірності розвитку людського інтелекту.

По-друге, інтелектуальний розвиток супроводжується тенденцією росту кількості і величини кореляційних зв'язків як між різними властивостями однієї пізнавальної функції, так і між пізнавальними функціями різних рівнів. Цей факт інтерпретувався як прояв ефекту інтеграції різних форм інтелектуальної активності і відповідно як показник становлення цілісної структури інтелекту на етапі дорослості (18-35 років).

По-третє, з віком відбувається перестановка основних компонентів в структурі інтелекту. Зокрема, в 18-25 років найпотужнішим за даними кореляційного аналізу є показник довготривалої пам'яті, за ним йде показник словесно-логічного мислення. Проте в 26-35 років на перше місце виходять показники словесно-логічного мислення, за ними йдуть показники уваги і тільки потім - показники довготривалої пам'яті.

По-четверте, існують наскрізні властивості, властиві усім рівням пізнавального віддзеркалення : 1) об'ємні можливості (об'єм поля сприйняття, об'єм короткочасного і довготривалого запам'ятовування, об'єм активного словникового запасу); 2) єдність чуттєвого (образного) і логічного як основа організації будь-якої пізнавальної функції; 3) орієнтовна регуляція у вигляді вираженості властивостей уваги. [3]

В цілому можна сказати, що критерієм розвитку інтелекту, згідно з цим напрямом, являється характер усередині- і міжфункціональних зв'язків різних пізнавальних функцій і, зокрема, міра їх інтегрованості.

Б.Г. Ананьєв постійно підкреслював глибоку єдність теорії інтелекту і теорії особи. З одного боку, потреби, інтереси, установки і інші особові якості визначають активність інтелекту. З іншого боку, характерологічні властивості особи і структура мотивів залежать від міри об'єктивності її стосунків до дійсності, досвіду пізнання світу і загального розвитку інтелекту.



Регуляційний підхід.

Положення про те, що інтелект є не лише механізмом переробки інформації, але і механізмом регуляції психічної і поведінкової активності, одним з перших сформулював і обґрунтував в 1924 році Л.Л.Терстоун у своїй монографії "Природа інтелекту". Відмінність між раннім Терстоуном з його теоретичним аналізом інтелекту і пізнішим Терстоуном як одним із засновників тестологічного підходу, що опублікував в 1938 році свою знамениту роботу "Первинні розумові здібності", настільки разюче, що залишається тільки дивуватися з хитросплетінь його професійної біографії.

Ранній Терстоун говорив про відмінність між розумом, або тямущістю (аналітичними здібностями), і розумом, або мудрістю (контролюючими, регулюючими здібностями). Інтелект в якості прояву розумності розглядався ним як здатність гальмувати імпульсивні спонукання або призупиняти їх реалізацію до того моменту, поки початкова ситуація не буде осмислена в контексті найбільш прийнятної для особи способу поведінки. Серед умов, що сприяють застосуванню інтелекту, Терстоун виділяв, по-перше, відсутність невідкладного, миттєвого тиску ситуації і, по-друге, відсутність надмірного бажання. В цілому головний критерій інтелектуального розвитку в контексті цієї теорії - це міра контролю потреб.

Аналізуючи всі ці підходи не можна не помітити, що ці напрями формувалися і розвивалися в режимі спадкоємності і додаткової по відношенню один до одного. Так, деякі експериментально-психологічні підходи виникли в якості реакції на протиріччя тестологічних теорій інтелекту або в якості спроби пояснити індивідуальні відмінності в результатах тестового виконання. У свою чергу, серед експериментально-психологічних теорій інтелекту існують взаємоперетини і взаємовплив. Наприклад, в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського природа мислення (інтелекту) розглядається з позицій генетичного підходу. Освітній підхід, відмічаючи роль навчання в розвитку інтелекту, тим самим виводить на перший план проблему культурних чинників інтелектуального розвитку. Теорія ментального самоврядування Р. Стернберга

сформувалася на основі обліку фактів, отриманих в ході інформаційних і соціокультурних досліджень інтелекту, і так далі.

Усі розглянуті нами підходи є потужними теоретичними течіями з надзвичайно багатою і блискуче розробленою емпіричною базою, усі вони пов'язані з іменами відомих вітчизняних і зарубіжних учених-психологів, чії заслуги у вивченні інтелекту величезні і незаперечні. Займати критичну позицію по відношенню до будь-якого з вищевикладених навчань безглуздо, бо отримані у рамках кожного підходу теоретичні і емпіричні результати є безумовно вірними - в тій мірі, в якій взагалі можна вважати вірними наукові знання на деякій стадії їх накопичення.

Важливе інше. Кожен напрям (у вигляді експериментального дослідження, вчення або теорії) відкриває новий ракурс проблеми природи людського інтелекту, тому усі вони цікаві не стільки своїми фактами, формулюваннями і підставами (їх-то якраз можна приймати або відкидати залежно від складу вашого розуму і темпераменту), скільки питаннями, які при цьому виникають.

Отже, ми дізналися, по-перше, що розвиток і робота інтелекту залежать від впливу цілого ряду чинників і, по-друге, що існують різноманітні функціональні властивості інтелекту, які характеризують ті або інші приватні психологічні механізми виконання інтелектуальної діяльності і які в тій чи іншій мірі можуть свідчити про рівень розвитку інтелектуальних можливостей суб'єкта.

### **1.3. Види інтелекту**

Як правило, кажучи про інтелект, мають на увазі розумову інтелект. "Він розумний?", "Як у нього з головою?" і "Як у нього з інтелектом?" - один і той же питання. Однак зводити інтелектуальний потенціал до розумового інтелекту

неправильно: існують різні види інтелекту, або - для різних ситуацій потрібно своя різновид інтелекту. В першу чергу, це життєвий інтелект, розумова інтелект, емоційний інтелект. Іноді виділяють крім цього вербальний, музичний, просторовий і тілесно-кінестетичний інтелект.

Життєвий інтелект - здатність швидко міркувати в навчанні і за життя, пристосовуватися до різноманітним життєвим обставинам. Приблизно те ж, що здоровий глузд, розсудливість.

Розумовий інтелект - вміння усвідомлено оперувати наявними знаннями, використовувати свої знання для вирішення завдань, пов'язаних з предметною сферою і знаками. Життєвий плюс розумовий інтелект - кмітливість.

Емоційний інтелект - здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами та мотивацією.

#### Теорія множинного інтелекту Гарднера

Говард Гарднер вважає, що існує як мінімум 6 різних видів інтелекту, що не залежать один від іншого і діючих в мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами. До них відносяться:

- |                         |                            |
|-------------------------|----------------------------|
| а) лінгвістичний;       | г) музичний;               |
| б) логіко-математичний; | д) тілесно-кінестетичний і |
| в) просторовий;         | е) особистісний модуль.    |

Перші три модулі - знайомі нам компоненти інтелекту, і вони вимірюються стандартними тестами на інтелект. Останні три, на думку Гарднера, заслуговують аналогічного статусу, але західне суспільство зробило акцент на перших трьох типах і фактично виключило інші.

#### Сім інтелектуальних здібностей по Гарднеру

Вербальний інтелект - здатність до породження мовлення, що включає механізми, відповідальні за фонетичну (звуки мови), синтаксичну (граматику), семантичну (сенс) і прагматичну складові промови (використання мови в різних ситуаціях).

Музичний інтелект - здатність до породження, передачі і розуміння смислів, пов'язаних зі звуками, включаючи механізми, відповідальні за сприйняття висоти, темпу і тембру (якісних характеристик) звуку.

Логіко-математичний інтелект - здатність використовувати та оцінювати співвідношення між діями або об'єктами, коли вони фактично не присутні, тобто до абстрактного мислення.

Просторовий інтелект - здатність сприймати зорову і просторову інформацію, модифікувати її і відтворювати зорові образи без звернення до вихідним стимулам. Включає здатність конструювати образи в трьох вимірах, а також подумки переміщати і обертати ці образи.

Тілесно-кінестетичний інтелект - здатність використовувати всі частини тіла при вирішенні завдань або створенні продуктів; включає контроль над грубими і тонкими моторними рухами і здатність маніпулювати зовнішніми об'єктами.

Внутрішньоособистісний інтелект - здатність розпізнавати свої власні почуття, наміри і мотиви.

Міжособистісний інтелект - здатність розпізнавати і проводити відмінності між почуттями, думками та намірами інших людей.

### **1.3.1. Розумовий інтелект. Вікові особливості формування розумового інтелекту**

Характеризуючи мислення людини, в першу чергу мають на увазі його інтелектуальні здібності, тобто ті здібності, які забезпечують "включення" людини в досить широке коло діяльностей і ситуацій. Ці інтелектуальні здібності людини, перш за все, пов'язані з такими його характеристиками, як: розумовий розвиток; інтелект.

Під розумовим розвитком розуміється сукупність як знань, умінь, так і розумових дій, що сформувалися в процесі придбання цих умінь і знань.

Найбільш загальною характеристикою рівня розумового розвитку є підготовленість функціонування мислення в межах вікового соціально-психологічного нормативу (СПН). Тобто рівень розумового розвитку повинен відображати найбільш типові, загальні, характерні для даного соціуму особливості розумової діяльності, що стосуються як об'єму і якості знань і умінь, так і запасу певних розумових дій.

Досягнутий людиною рівень розумового розвитку залежить від його інтелектуальних здібностей. Інтелект (або загальна розумова здатність) - не сума знань і розумових операцій, а то, що сприяє їх успішному засвоєнню. Якщо інтелект - це умова засвоєння знань і умінь, то розумовий розвиток характеризує в першу чергу зміст, способи і форми мислення. інтелект - Відносно стійка структура здібностей, в основі яких лежать процеси, що забезпечують переробку різноякісні інформації і усвідомлену оцінку її. інтелектуальні якості - Якості особистості, визначають особливості функціонування інтелекту. Практично діагностика розумового розвитку виникла як тестування інтелекту і в цьому руслі розвивалася протягом першої половини ХХ століття. Стало навіть досить звичним вживати показник по тесту Стенфорда - Біне IQ в якості "узагальненого" символу інтелекту і рівня розумового розвитку. Коефіцієнт інтелектуальності (IQ) - Кількісний показник, який вказує на загальний рівень розвитку мислення індивіда в порівнянні з вибіркою, на якій проходила стандартизація інтелектуального тесту.

Стадії - це ступені або рівні розвитку, які послідовно змінюють одна одну. На кожному рівні досягається відносно стабільна рівновага, яка потім знову порушується. Процес розвитку інтелекту є зміною трьох великих періодів, протягом яких відбувається становлення трьох основних інтелектуальних структур. Спочатку формуються сенсомоторні структури - системи послідовно виконуваних матеріальних дій. Потім виникають структури конкретних операцій - системи дій, що виконуються в умі, але з опорою на зовнішні, наочні дані. Ще пізніше відбувається становлення формально-логічних операцій.

Формальна логіка, за Ж.Піаже, - це вищий ступінь у розвитку інтелекту. Інтелектуальний розвиток дитини є переходом від нижчих стадій до вищих. При цьому кожна попередня стадія готує наступну, перебудовується на вищому рівні (див. табл. 1.1)

Таблиця 1.1. Інтелектуальний розвиток дитини за Ж.Піаже

Періоди	Підперіоди і стадії	Вік
I. Сенсомоторний інтелект (0-2 роки)	1. Вправлення рефлексів	0-1 міс.
	2. Елементарні навички, первинні кругові реакції	1-4 міс.
	3. Вторинні кругові реакції	4-8 міс.
	4. Початок практичного інтелекту	8-12 міс.
	5. Третинні кругові реакції	12-18 міс.
	6. Початок інтеріоризації схем дій	18-24 міс.
II. Репрезентативний інтелект і конкретні операції (2-11 років)	1. Доопераціональні уявлення	2-7 років
	2. Конкретні операції	7-11 років
III. Формальні операції		11-15 років

Сенсомоторний період охоплює перші два роки життя дитини. У дитини практично відсутня мова і уявлення, а поведінка будується на підставі координації сприйняття і руху. При народженні дитина має лише вроджені рефлекси. Рефлекси здатні змінюватися. Ця стадія називається стадією вправлення рефлексів. У результаті вправлення рефлексів формуються перші навички.

На другій стадії дитина повертає голову в бік подразника, стежить поглядом за предметом, що рухається, намагається схопити іграшку. В основі навички лежать первинні кругові реакції - дії, що повторюються. Дитина повторює одну й ту саму дію заради самого процесу. Дії підкріплюються власною активністю дитини, яка приносить їй задоволення. Вторинні кругові реакції з'являються на третій стадії, коли дитина зосереджена не на власній активності, а на змінах, викликаних її діями. Дії повторюються заради продовження цікавих вражень.

Четверта стадія - початок практичного інтелекту. Схеми дій, утворені на попередній стадії, об'єднуються в єдине ціле і використовуються для досягнення мети. Випадкові зміни дій дають неочікувані ефекти - нові враження - дитина їх повторює і закріплює нову схему дій. Теоретичні кругові реакції з'являються на п'ятій стадії: дитина спеціально змінює дії, щоб подивитися, до яких результатів це приведе. Це стадія активного експериментування.

Шоста стадія характеризується інтеріоризацією схем дій. Якщо дитина раніше здійснювала різні зовнішні дії, щоб досягти мети, пробувала, помилялася, то тепер вона вже може комбінувати схеми дій в умі і раптово приходити до правильного рішення.

З 2-х років життя починається період формування репрезентативного інтелекту і практичних операцій. Репрезентативний інтелект - мислення за допомогою уявлень. На етапі доопераціональних уявлень дитина нездатна до доведень, міркувань. Це виявляється в феноменах Ж. Піаже. Дошкільникам показують дві глиняні кулі: діти вважають їх однаковими, у них на очах змінюють форму однієї кульки, надаючи їй форми ковбаски. На запитання: чи однакова кількість глини у кульці і ковбасці, діти відповідали, що в ковбасці більша, бо вона довша. У дитини відсутній принцип збереження кількості речовини, вона орієнтується на зовнішні ознаки об'єктів.

Етап доопераціональних уявлень завершується з появою розуміння збереження кількості речовини. Зникають феномени Ж.Піаже, і діти 7-8 років дають правильні відповіді. Етап конкретних операцій пов'язаний зі здатністю до міркувань, доведення, співвідношення різних точок зору. Логічні операції потребують опори на наочність, не можуть здійснюватися в гіпотетичному плані (тому вони називаються конкретними). До 11 років у дитини складається підґрунтя для формування наукових понять.

Вищий період інтелектуального розвитку - період формальних операцій. Підліток звільняється від конкретної прив'язаності до об'єктів, даних у безпосередньому сприйнятті, і набуває можливості мислити так само, як

дорослі. Він розглядає судження як гіпотези, з яких можна вивести різноманітні судження; його мислення стає гіпотетично-дедуктивним.

### Висновки до розділу 1

В ході розглядання психологічної літератури з проблеми інтелекту та його структури було виявлено, що:

1. Інтелект-це форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді готівкових ментальних структур, породжуваного ними ментального простору віддзеркалення і ментальних репрезентацій того, що відбувається, що будуються у рамках цього простору.

2. Також ми розглянули научні теорії вчених.

3. Зрозуміли що поняття інтелекту як загальної розумової здібності застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань

4. Нами також було розглянуто таку підходи до вивчення інтелекту таких як:

- Феноменологічний підхід (інтелект як особлива форма змісту свідомості).
- Генетичний підхід (інтелект як наслідок адаптації, що ускладнюється, до вимог довкілля в природних умовах взаємодії людини із зовнішнім світом).
- Соціо-культурний підхід (інтелект як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому).
- Процесуально-діяльнісний підхід (інтелект як особлива форма людської діяльності).
- Освітній підхід (інтелект як продукт цілеспрямованого навчання).
- Інформаційний підхід (інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації).
- Функціонально-рівневий підхід (інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів).



- Регуляційний підхід (інтелект як чинник саморегуляції психічної активності) регуляції.

5. Розглянули два основних напрямки досліджень в області тестів на визначення рівня інтелекту.

6. Також розглянули види інтелекту а саме:

- ✓ Розумовий інтелект
- ✓ Теорія множинного інтелекту Гарднера
- ✓ Говард Гарднер вважає, що існує як мінімум 6 різних видів інтелекту, що не залежать один від іншого і діючих в мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами.

До них відносяться: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний і особистісний модуль.

7. Дізналися що перші три модулі - знайомі нам компоненти інтелекту, і вони вимірюються стандартними тестами на інтелект. Останні три, на думку Гарднера, заслуговують аналогічного статусу, але західне суспільство зробило акцент на перших трьох типах і фактично виключило інші.

Сім інтелектуальних здібностей по Гарднеру:

- Вербальний інтелект
- Музичний інтелект
- Логіко-математичний інтелект
- Просторовий інтелект
- Тілесно-кінестетичний інтелект –
- Внутрішньоособистісний інтелект
- Міжособистісний інтелект

8. І також розглянули розумовий інтелект і вікові особливості формування розумового інтелекту.

## **РОЗДІЛ 2. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

В сучасних умовах суспільство потребує людей, здатних самостійно і оперативно знаходити оптимальні шляхи і способи вирішення проблем у динамічно мінливих умовах, володіють умінням нестандартно мислити, проявляти інтелектуальну ініціативу і впливати на навколишній світ з метою найбільш глибокого її пізнання, освоєння і творчого перетворення. Саме інтелект і уява дозволяють кожній людині будувати осмислену картину світу і усвідомлювати своє місце в ньому. Становлення такої особистості може бути результатом комплексних діалогових взаємодій дорослого з дітьми, починаючи з дошкільного віку.

Одним з найважливіших напрямів дошкільної освіти на сучасному етапі виступає забезпечення інтелектуального розвитку кожної дитини як основи формування активної творчої особистості. Активність дитини дошкільного віку, особливо інтелектуальна, розглядається в якості головної умови не тільки освоєння їм різних видів діяльності, але й виходу за межі взаємодії з навколишнім світом, регульованого шаблонними вимогами. Широкі можливості для розвитку інтелектуальної активності створюються при організації евристичної діяльності старших дошкільників, яка дозволяє дошкільнятам, робити свої маленькі «відкриття» в процесі пізнання предметів і явищ навколишнього світу, створювати оригінальні моделі, модельні образи.

В результаті такої діяльності, з одного боку, розширюються і поглиблюються вже наявні знання дітей про навколишній світ, з іншого — виникають не зовсім ясні, незавершені, гіпотетичні знання, які проявляються у формі запитань. Таким чином, в евристичної діяльності дитина зможе реалізувати свій особистісний творчий потенціал.

В основі евристичної діяльності дитини-дошкільника лежить його власна активність, у тому числі й інтелектуальна — універсальна якість особистості,

що характеризується пізнавальними мотивами, що проявляються в різних областях знань і розумової діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети в мінливих (невизначених) умовах її протікання.

Інтелектуальна активність старшого дошкільника проявляється в оптимальності відносин до виконуваної діяльності, інтенсивністю засвоєння різних способів досягнення позитивного результату, досвідом творчої діяльності, спрямованістю на його практичне використання в повсякденному житті. Основою інтелектуальної активності в евристичній діяльності є протиріччя між наявними знаннями, вміннями, навичками, засвоєним досвідом досягнення результату методом проби помилок і новими пізнавальними завданнями, ситуаціями, що виникли в процесі постановки мети евристичної діяльності та її досягнення. Джерелом інтелектуальної активності стає подолання даної суперечності між засвоєним досвідом і необхідністю трансформувати, інтерпретувати його в своїй практичній діяльності, що дозволяє дитині проявити самостійність і творче ставлення при виконанні завдання. Керівництво процесом розвитку нестандартного мислення дітей з боку дорослих реалізується за допомогою використання ними різних методів і прийомів активізації дитини.

У навчальній програмі дошкільної освіти евристична діяльність знаходить відображення в розділі «Пізнавально-практична діяльність». Практика показує, що у педагогів дошкільних установ, виникають труднощі в її реалізації. Батьки, які не мають спеціальної підготовки, можуть здійснювати з дитиною цей вид діяльності.

## **2. 1. Сутнісні характеристики поняття «активність»**

Дитинство — неповторний етап у розвитку особистості дитини. Повноцінним життя дитини буде в тому випадку, якщо, відчуваючи себе активним «діячем», відкриваючи щось нове, він буде долучатися до досвіду, яким володіють дорослі. Сутнісною основою цього процесу є активність

дитини, яка відіграє головну роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, проходить на різних рівнях, але завжди є одним з вирішальних умов будь-якої діяльності дитини і його розвитку в цілому.

Активність (лат. *activus*) в перекладі з латинського означає посилену діяльність, діяльний стан. Поняття «активність» використовується у філософії, психології, педагогіки при вивченні проблеми діяльності, а також в управлінні освітнім процесом. В результаті це поняття набуває багатоаспектне тлумачення в залежності від області застосування.

У філософській науці поняття «активність» розглядається як універсальне, загальне властивість матерії, що виступає в одних випадках мірою спрямованої дії; в інших — збудженим станом об'єкта, що обумовлює зворотний вплив на дію; в третій — здатністю матеріальних об'єктів вступати у взаємодію з іншими об'єктами.

На загальнонауковому рівні категорія «активність» застосовується в якості пояснювального принципу для окремих областей знання (фізіологія, історія, економіка, соціологія тощо). В даний час активність поряд з філософським, загальнонауковим поняттям є також спеціальним психологічним поняттям і предметом експериментального вивчення особливої галузі знання — психології активності.

Її дослідженням займалися: С. Л. Рубінштейн, який зазначав, що активність виражається в дії зовнішніх причин через посередництво внутрішніх умов, виступає як результат зовнішніх умов і залежить від внутрішніх властивостей; Н. С. Лейтес, який вважав активність фактором, що характеризує психічні процеси і властивості особистості; А. А. Вербицький, який вказував на те, що активність передбачає перетворювальне ставлення суб'єкта до об'єкта. На думку багатьох психологів, активність являє собою певну характеристику людської діяльності (Е. Ф. Ануфрієв, В. Х. Біленький, Е. Р. Комарів, Р. С. Ларіна і т. д.).

У педагогіці поняття «активність» трактується по-різному. Так

Ст. Давидов, З. В. Калмикова, М. І. Лісіна та інші розглядають це поняття як ризику особистості, що характеризує ставлення дитини до пізнавальної діяльності (готовність, прагнення, здійснення, вибір найбільш оптимальних шляхів для досягнення мети); Т. В. Шамова, Р. В. Шукіна та інші — як характеристику особистості в цілому, її основних рис, що відображають ставлення суб'єкта до діяльності (потреб, мотивів, вольових зусиль, емоцій). Глибока і всебічно досліджена в філософії, визнана усталеним поняттям в психології, що стала методологічним інструментарієм діяльності в педагогіці, активність представлена безліччю дефініцій, які вибірково наведені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. Тракткування поняття «АКТИВНІСТЬ»

Сутнісні характеристики поняття «активність»	Словникова(довідкова) література, автори наукових
1	2
Стан, властивість	Тлумачний словник живого великоросійського
Дієвість, діяльна поведінка	Філософський енциклопедичний словник
Діяльне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно значимі перетворення матеріального середовища на основі освоєння історичного досвіду людства	Словник з педагогіки
Загальна характеристики живих істот, їх власна динаміка як джерело освіти або підтримки ними життєво значущих зв'язків з середовищем	Новітній психологоісторичний словник
Системна властивість суб'єкта, забезпечує реальний тимчасовий рух, ставлення, динаміку, розвиток і воспроизводимість.	К. А. Абульханова-Славская
Констатуюча ознака відображення, форма внутрішньо детермінованому відображення живої матерії	Н. А. Бернштейн

## продовження таблиці 2.1

1	2
Перетворювальне ставлення суб'єкта до об'єкту, яке передбачає наявність: постановки після вибору об'єкта, мети, завдання, яку необхідно вирішити; перетворення об'єкта в наступній діяльності	А. А. Вербицкий
Характеристика психічних процесів і властивостей особистості	Н. С. Лейтес
Засіб задоволення матеріальних і духовних потреб індивіда; засіб вираження і розвитку знань, умінь, здібностей особистості	А. Н. Леонтьєв
Фактор, який виступає в різних видах і формах, завдяки якому процес дії середовища на дитину перетворюється в складний двосторонній процес взаємодії-відсутність підростаючої людини з навколишнім середовищем	А. А. Люблинска
Властива суб'єкту самостійна форма руху, відтворює і розширює його здатність до діяльності в предметній середовищі	В. А. Петровский
Якість особистості, що розглядається у єдиності трьох компонентів. Когнетивного. мотиваційного. поведінкового.	В. Л. Хайкін

Представлені підходи стали основою для трактування поняття «активність» у кількох значеннях. У широкому значенні активність розуміється нами як діяльне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно значимі перетворення матеріального та духовного середовища на основі освоєння історичного досвіду. У вузькому значенні активність — група особистісних якостей, що обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності. Стосовно до освітньої практики дошкільного закладу активність - якість особистості, що обумовлена внутрішньою пізнавальною потребою дитини в ефективному освоєнні навколишньої дійсності за допомогою різних видів діяльності.

Результати вивчення освітньої практики дошкільної установи дозволили встановити, що активність дитини

Сутнісні характеристики поняття «активність»:

-особиста властивість	-форма руху
-способність	-фактор
-ознака	-поведінка
-спосіб діяльності	-якість особистості
-характеристика	-діяльність
-засіб	

Відіграє істотну роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, проходить на різних рівнях, але завжди є одним з вирішальних умов будь-якої діяльності дитини і його розвитку в цілому. Слід зазначити, що поза активності дитини немає його спілкування з середовищем, а поза спілкування немає розвитку.

Активність дитини виражена в його діях. Бути активним означає перебувати в діяльному стані. Звертає на себе увагу той факт, що активність дитини старшого дошкільного віку набуває організований і надзвичайно різноманітний характер. Вона все більше включає в себе розумову активність. Розумова активність пронизує всі види діяльності дошкільнят: ігрову, пізнавально-практичну, трудову, навчальну. Виходячи з цього, можна визначити три види активності: пізнавальну, розумову і інтелектуальну. Первинним видом активності є пізнавальна, яка близька до понять допитливості і цікавості; розумова активність вже припускає проникнення дитини в сутність досліджуваних явищ і є основою для розвитку більш складного вигляду розумової активності інтелектуальної, яка вимагає наявності системи знань про навколишній світ, використання оригінальних способів вирішення виникаючих завдань.

Зупинимось більш докладно на характеристиках кожного з видів активності.

У визначенні терміна пізнавальна активність виділяються три позиції:

- 1) пізнавальна активність розглядається як стан готовності до пізнавальної діяльності, близьке до рівня потреби в ній. Включаючи в себе ознаки інтересу, уваги, готовності до дії, пізнання активність близька до поняття допитливості, або цікавості (Ст.. Давыдое, З. В. Калмикова, А. Р. Лурія, М. В. Лісіна);
- 2) під пізнавальною активністю розуміють інтенсивну розумову діяльність учня в процесі вивчення навколишнього світу і оволодіння системою знань (Л. А. Гордон, В. Ф. Харламов);
- 3) пізнавальна активність відображає всі види активного ставлення до вивчення як пізнання (А. П. Каніщенко, А. К. Маркова, Т. В. Шамова, Р. В. Щукіна, В. С. Якиманская). Виходячи з визначень, учені виділяють безліч проявів пізнавальної активності, в тому числі — підвищений інтерес до предмету, мету глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, особисту ініціативу, відсутність необхідності в постійному контролі, прагнення будувати повний образ нового і т. д.

Розумова активність розглядається як одне з універсальних умов діяльності на всіх рівнях її розвитку. Її центральне ядро становлять когнітивні функції і процеси, в тому числі прагнення до різноманітності, любознательність. Термін «розумова активність» більшістю вчених визначається як:

- а) природно-обумовлена потреба в розумовимивих враження і зусиллях (Д. В. Богоявленська, Н. С. Лейтес, В. А. Петухова);
- б) особистісний, упереджене ставлення до освоюваних знань (В. С. Якиманская);
- в) рівень володіння розумовими операціями (Ст. Коротаєва). Виходячи з визначення, вчені виділяють наступні властивості розумової активності: розумову самостійність, глибоке проникнення в сутність досліджуваних явищ, критичність, оперування знаннями, готовність до відповіді.

Починаючи з 60-70-х років ХХ століття вченими все ретельніше вивчається поняття «інтелектуальної активності». Це - поняття позначає тільки розумову (а не взагалі когнітивну) діяльність, що розгортається в особливих умовах.



Висування і найбільш часте використання даного терміну пов'язано з роботами Д., Богоявленської, яка запропонувала виділити «інтелектуальну активність» як «одиницю дослідження» творчого потенціалу особистості. На її думку, «інтелектуальна активність є інтегральним засобом деякої гіпотетичної системи, основними компонентами (підсистемами) якої виступають інтелектуальні (загальні розум.власні здібності) і неінтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності. При цьому інтелектуальна активність не зводиться ні до тих, ні до інших окремо».

Теоретичні та експериментальні дослідження інтелектуальної активності Д. В. Богоявленської дозволили відокремити 3 якісних рівня:

- 1) репродуктивний — це пасивне, безініціативне прийняття людиною у своїй діяльності; розумова діяльність щораз визначається якимось зовнішнім стимулом;
- 2) евристичний: зазначається проявом в тій чи іншій мірі інтелектуальної ініціативи, не стимульованої зовнішніми факторами, ні суб'єктивної незадовільної оцінки результатів діяльності, що приводить до відкриття нових, оригінальних, більш дотепних способів рішення;
- 3) креативний, характеризується максимальною інтелектуальною активністю, за рахунок якої відбувається проникнення в сутність явлення і постановка нових проблем.

Слід звернути особливу увагу на суттєвий момент, відбитий у роботі Д. В. Богоявленської, а потім підтверджений Л. А. Парамонової та її учнями: у дітей вже в дошкільному віці яскраво виявляється інтелектуальна активність, однак дане «... найважливіша якість має бути дуже популярна в різних видах діяльності. В іншому випадково воно згасає».

## **2.2. Психолого-педагогічна характеристика поняття «інтелектуальна активність старшого дошкільника»**

В даний час окремими дослідниками-педагогами і психологами сформульовано визначення поняття «інтелектуальна активність», у трактуванні якого суспільноприйнятого підходу поки не існує. Найчастіше дослідники ототожнюють поняття інтелектуальної активності з самої інтелектуальної діяльності, її успішності. Іноді інтелектуальна активність характеризується у зв'язку зі ставленням пізнавального інтересу, в деяких працях термін «інтелектуальна активність» виникає в протиположності терміну «інтелектуальна пасивність». Інтелектуальна активність змістовно розглядається як: - категорія педагогічної психології (характеризує діяльницька поведінка); показник дитячого експериментування (маніпулятивні або пошукові дії, навмисність або випадковість отримання нового «образу»); якість особистості (інтелектуальна ініціатива); здатність (вміння виявити проблему, поставити правельне питання, знайти шляхи вирішення проблеми); засіб творчої діяльності (відображає процес взаємодії пізнавальних і мотиваційних характеристик творчості в їх єдності) (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 Трактування поняття «інтелектуальна активність»

Адекватна одиниця, що відображає процес взаємодії пізнавальних і мотиваційних характеристик творчості в їх єдності	М. Р. Гинзбург
Якість особистості учнів, що характеризує діяльну поведінку, спрямоване на наполегливості і успішного розгляду і вирішення творчих завдань у процесі навчання	З. Ю. Гнезділова
Показник дитячого експериментування, критеріями прояви якого виступають маніпулятивні або пошукові дії, навмисність або випадковість отримання нового «образу»	Л. А. Парамонова, Г. В. Урадовских

продовження таблиці 2.2

Розмір когнітивного простору, яке визначається якістю розуму людини і полягає у доступному людині обсязі можливих форм когнітивного реагування (на підставі розвитку інтелекту людини)	М. А. Холодна
--	---------------

Таким чином, в сутнісних характеристиках цього поняття: підкреслюється інтегративний характер, результативний компонент (сформованість певних особистих властивостей), співвідношення з розумовою діяльністю. На підставі вищевикладеного можна сформулювати наступне визначення поняття «інтелектуальна активність». Інтелектуальна активність — це універсальна (інтегративна) якість особистості, яка характеризується пізнавальними мотивами, що проявляються в різних областях знань і розумової діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети змінюються (невизначених) умовах її протікання. Результатом розвитку інтелектуальної активності є сформованість стійкого пізнавального інтересу до навколишнього світу, який проявляється у творчій діяльності.

Виходячи з даного визначення особливостями інтелектуальної активності виступають наступні:

- вона завжди інтегративна, носить узагальнюючий характер відношенню до інших типів активності; це мета активність, сприяє розвитку інших типів активності; може входити в структуру розумової діяльності в якості інтелектуального компонента;
- вона має властивість перенесення, забезпечує досягнень поставленої мети змінюються (невизначених) умовах її протікання; характеризується стійкими пізнавальними мотивами, що сприяють виникненню творчої діяльності. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти одним з напрямів виступає забезпечення інтелектуального розвитку кожної дитини як основи формування активної творчої особистості. Інтелектуальний розвиток переважає формування певного виду активності — інтелектуальної. Разом з тим можливість формування даної якості у старших дошкільників все ще викликає різні

тлумачення. Більшість вихователів старших груп дошкільних установ вважають, що дана мета недосяжна через: - недостатність сформованості у дітей старшого дошкільного віку компонентів мислення (аргумент: середньостатистичної норми вікового розвитку); - слабкої теоретичної розробленості сутності даної активності, її критеріїв і показників; відсутність (нерозробленості) змісту процесу формування інтелектуальної активності засобами творчої діяльності.

Питання про можливість формування інтелектуальної активності у дітей старшого дошкільного віку засобами творчої діяльності може бути переформульована наступними чином: дана задача не вирішувана в цьому віці в принципі? Ця позиція могла бути правомірною ще 40 років тому, коли питання про можливість інтелектуального розвитку старших дошкільнят представлявся абсурдним і нерозв'язним. Постановці такого питання суперечили психологічні знання про дитину, зібрані методом констатації середньостатистичних вікових норм. Нормальний (середньостатистичний) старший дошкільник представлявся типовим емпіриком, не здатним ні до утворення понять (Л.С.Виготський), ні до виконання оборотних інтелектуальних операцій (Ж.Піаже). Сфери людської діяльності, що передбачають користування інтелектуальної активності, вважалися для дитини недоступними, і тому питання про формування інтелектуальної активності звучав неправомірно.

Проте вже в 60-ті роки ХХ століття була висунута гіпотеза про те, що немає причин для абсолютизації існуючої схеми віку, заснованої на середньостатистичних вікових нормах розвитку, для перетворення їх у «якийсь інваріант кожного можливого шляху розумового розвитку ...» (Д. В. Эльконін). Результати сучасних психологічних та педагогічних досліджень (Л. А. Венгер, В. О. Запорожець, Н. Н. Піддяков, А. В. Савенков та ін) показують, що можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку значно вище, ніж це передбачалося раніше. Так, виявилось, що діти можуть успішно пізнавати не лише зовнішні, наочні властивості навколишніх предметів і явищ, а й їх внутрішні зв'язки і відносини. У період дошкільного дитинства формуються

здатності до початкових форм узагальнення, умозаключення, абстракції. Однак таке пізнання здійснюється дітьми не в понятійній, а в основному в наочно-образній формі, у процесі діяльності з пізнавальними предметами, об'єктами навколишнього світу.

Дитині-дошкільнику по природі властива орієнтація на пізнання навколишнього світу і експериментування з об'єктами і явищами реальності. У старшому віці багато дітей замислюються про такі фізичні явища, як замерзання води взимку, поширення звуку в повітрі і воді. Мовно-логічне мислення дітей сьомого року життя формування з опорою на наочно-дієві і наочно-образні способи пізнання. Експеримент, самостійно проведений дитиною, дозволяє йому створити модель природничо-наукового явища і узагальнити отримані дієвим шляхом результати, зіставити їх, класифікувати і зробити висновки щодо цінності поверхневої значущості фізичних явищ для людини і самого себе (наприклад, «Літаючий літак», «Кубики сокає», «Наші носики »).

Сучасний рівень розвитку психологічної науки переконливо довів, що позиція: завдання формування інтелектуальної активності у старших дошкільнят не вирішувана у цьому віці в принципі — є помилковою, що є психологічні підстави (теоретичні і експериментальні докази) можливості її вирішення. Зупинимося до них докладніше.

У віковій психології склалися певні традиції у вивченні особистості дошкільника (В. С. Мухіна та ін) кожна дитина на певному віковому етапі потрапляє в систему об'єктивних умов, які роблять безпосередній вплив на його розвиток. В якості таких умов для дитини дошкільного віку виступають результати його розвитку у ранньому віці. По-перше, це оволодіння мовою, завдяки якій відбувається розвиток наочно-дієвого мислення дитини; розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, увага, сприяють формуванню у дитини вмінь робити узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами і діями, між явищами. По-друге, це придбання початкового соціального досвіду, емоційність як провідна характеристика віку. У період

дошкільного дитинства у дитини активно розвиваються пам'ять, мислення, мова, уява. При добре організованій педагогічній роботі діти оволодівають поняттями, набувають здатність до умовиводів, узагальнень. П. Я. Гальперин зазначав, що на основі методики поетапного формування розумових дій і понять у дітей 6-7 років (і навіть у віці 5 років) їм отримано результати, які є загальноприйнятими стандартами відповідають рівню розвитку мислення в підлітковому віці. Ці дані говорять про високу навченість дітей дошкільного віку, а також про те, що потенціальні здібності, на жаль, часто залишаються не розвинутими. Вчені (Л. С. Виготський, Л. А. Вітер, Н. Н. Піддяків та ін) вважають, що мислення дітей конкретно, даються конкретній уривчасті, розрізнення знання. Але якщо давати знання про найпростіші зв'язки і залежності дошкільники не тільки засвоюють їх, але і використовують у своїх міркуваннях. Можна констатувати, що до 6-7 років дитина здатна до перенесення значень з одного предмета на інший, володіє уміннями і правилами, підчиняються відкритим правилам гри; високим рівнем розвитку наочно-образного мислення, загальних пізнавальних мотивів, співвідношення зорового і смислового поля; використовують у своїй діяльності символічні засоби; Має певний рівень розвитку загальнопридставлений. Для старших дошкільників характерно розвиток соціальної компетенції, узагальнення переживань, пов'язаних з самооцінкою, розвиток самоконтролю.

Найважливішими вимогами до навчання дітей в школі є сформованість певного рівня довільності, розвитку мислення і мови, наявність бажання вчитися. Вони є особистісним утворенням дітей 6-7-річного віку зорієнтована. На цьому рівні дитини вже не цілком задовольняє її спосіб життя і він готовий усвідомлено змінити з позиції в системі відносин до дійсності, до самого себе і оточуючим людям. Перехід його на новий рівень самосвідомості супроводжується виникненням відповідних потреб і прагнень. Дослідники підкреслюють, що саме в цьому віці з'являється перше, «осознанність дитиною розбіжність між його об'єктивним суспільним і його внутрішньою позицією» (К. І. Божович, Л. с. Виготська та ін') все частіше у старшого дошкільника

виникає бажання зайнятися серйозною справою, виконувати відповіді доручення, завдання навчального характеру. Тим самим формується психологічна готовність до навчання в школі.

Дослідники одностайні в тому, що до кінця старшого дошкільного віку активізується розвиток інтелекту дитини. Інтелект при цьому розглядається як специфічна форма організації індивідуального ментального (розумового) досвіду (М. А. Холодна): дитина «заповнена» своїм властивим ментальним досвідом, який і визначає характер його інтелектуальної активності в тих чи інших конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду у дитини різні, до цього діти різняться за своїми інтелектуальними можливостями. Інтелект — динамічна і рухлива освіта, і, на думку Ж. Піаже, його навіть неможливо пояснити зв'язок з розвитком. Ідеєю, що має пряме відношення до проблеми інтелектуального розвитку в процесі навчання, являється ідея Л. С. Виготського про детермінації процесу розвитку вивчення. Навчання може вести за собою розвиток, тому процес навчання не тільки вимагає певного рівня розвитку інтелекту, але і сама формує інтелект дитини. Головною характеристикою інтелекту, на думку дослідників, є не сума знань як таких, а рівень розвитку розумовими діями, що лежать в основі цих знань.

Перелічені вище психологічні особливості вікового розвитку старших дошкільників свідчать про можливості та необхідності формування у них інтелектуальної активності для успішного становлення і розвитку творчих особистості. Розглянемо особливості діяльності, в якій формуються і проявляється інтелектуальна активність, творчу діяльність.

### **2.3. ВПЛИВ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

«Творчою діяльністю, — писав Л. с. Виготський, — ми називаємо таку діяльність людини, яка створює дещо нове, все одно чи буде це створене творчою діяльністю річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму або почуття, які живуть і існує тільки в самій людині».

Відміною ознакою творчості, яка досліджується філософією, психологією і педагогікою, є новизна, оригінальність отриманого продукту. Новизна може бути атрибутом як кінцевого результату творчої діяльності, так і способу одержання даного результату. Характер новизни (суб'єктивний і об'єктивний) використовується деякими слідчими для розмежування продуктивної і творчої діяльності.

Другим критерієм творчості є соціальна значемість його продуктів. В. Т. Кудрявцев вважає, що «всебічний розвиток творчих сил суспільної людини і є головним критерієм творчості».

Таким чином, творчість можна визначити як створення нових матеріальних або ідеальних продуктів, що мають соціальну значимість. Вивчення психологічних досліджень з проблеми творчості показало, що це складне явище, що має специфічні- історичні якості, спосіб здійснення і результат. Щодо мети творчої діяльності існують дві протилежні точки зору:

- 1) на думку В. С. Якиманской, творчість спрямована на зміну, перетворення навколишнього середовища, суспільства, всієї культури; при такому понятті творчість протиставляється адаптивності, пристосованості;
- 2) творчість, вважає О. В. Дмитрієв, має своєю метою саме адаптацію людини, будучи «способом “внутрішнього реагування” його мозку на включеність у зв'язку розвитку, перебіг еволюції в об'єктивному сенсі, яка змінює середовище, і ці зміни; зв'язок творчої діяльності з репродуктивною; синтез чуттєвого і раціонального: творчість у цьому випадку є цілеспрямований пошук смислів, прихованих у чуттєво даному, та конструювання з позиції логічних процедур предметності, відповідним змістом; -рефлексивно-особистісна регуляція руху думки; -перебудова всього структурно-компонентного складу задачі; комбінування нової системи з елементів,



підлягають іншим системам, або перекомбінвання елементів тієї ж системи; аналіз через синтез, або включення пізнаваного об'єкта у нові зв'язки, що забезпечує виявлення його нових якостей; регуляція творчої діяльності проміжними цілями та емоційними станами.

Основу творчої діяльності складають творче і логічне мислення, творчу уяву. Розуміння творчості як процесу «вирази, об'єктивації суб'єктивного» , самовираження індивідуальності орієнтує дослідників на вивчення особистісного аспекту творчості . В рамках останнього визначаються особистісні якості, що сприяють досягненню значних успіхів у творчості: інтелектуальна активність та ініціативність, пізнавальний інтерес, сміливість, наполегливість, працьовитість (В. І. Андрєєв, Д. В. Богоявленська, А. Н. Цибулю, Я. А. Пономарев, А. З. Рахімов та ін).

Як бачимо, процесуальну основу творчості складають особливі механізми і процедури, навчання яким підвищує ефективність творчої діяльності особистості.

Специфічні способи здійснення творчої діяльності призводять до отримання аналогічних продуктів. Результат творчості, що характеризується суб'єктивною новизною, заключаються в зміні суб'єкта діяльності. Об'єктивно новими результатами творчої діяльності є відкриття і винахід.

Таким чином, інтелектуальна активність — це синтез властивостей і особливостей особистості, що обумовлюють рівень результативності діяльності по створенню нового в тій чи іншій сфері. Для більш глибокого розуміння сутності інтелектуальної активності важливо вирішити питання про її структури. Виявлення компонентів інтелектуальної активності необхідно для здійснення системного підходу до їх формування. Вийшовший момент: інтелектуальна активність — «адекватна одиниця» (в основі якої лежить інтелект), яка відображає спільне «пізнавальних і мотиваційних характеристик», що позначає розумову діяльність, яка виступає в ролі організатора поведінки. Виходячи з концепції сучасної психології тому, що якість особистості — це синтез провідного мотиву і відповідного йому способу

поведінки, інтелектуальна активність передбачає наявність слідів компонентів: мотиваційного, когнітивного, операціонального. При визначенні структури інтелектуальної активності старших дошкільників в рамках нашого дослідженнями спиралися на положення Д. В. Богоявленської, яка вказувала на необхідність розгляду інтелектуальної активності через психологічний аналіз творчої діяльності.

Психологічний аналіз творчості як процесу дозволяє виділити в ньому такі етапи: виникнення творчої ситуації; генерування ідеї; обґрунтування, перевірка і втілення нового. Творча діяльність передбачає цілісне проявлення особистості. Спираючись на особистісний підхід при розгляданні інтелектуальної активності старшого дошкільника, можна виділити в її структурі мотиваційні, когнітивні і практичні компоненти.

Мотиваційний компонент містить інтерес і прагнення дошкільника до включення у творчу діяльність, емоційно-позитивне ставлення до творчості. Когнітивний компонент включає зони стійких, стабільних знань і зони здогадок, «полузнаний» в межах освітньої програми і поза нею. Практичний компонент включає інтелектуальні вміння уяву самотійності і наполегливість в здійсненні творчої діяльності. В якості системоутворюючого компонента інтелектуальної активності дітей старшого дошкільного віку розглядається мотиваційний, так як мотиви визначають направленість активності людини, є детермінантою його поведінки.

Опишемо більш докладно кожен компонент інтелектуальної активності з урахуванням вікових особливостей старших дошкільнят. Мотиваційний компонент інтелектуальної активності характеризується пізнавальними інтересами дошкільника і виявом інтелектуальних емоцій, які сприяють ефективному протіканню творчої діяльності. Аналіз психолога-педагогічних досліджень свідчить, що проблема формування інтересу у дітей дошкільного віку вивчено з різних позицій. Пізнавальний інтерес розглядається:

- а) як складна психічна властивість особистості, що виникає і поступово розвивається в активній діяльності дитини при цілеспрямованому керівництві педагога (К. Ф. Захаревич та ін);
- б) як виборча спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями (Л. А. Блащук, Н. М. Бібік, Е. В. Іванова та ін);
- в) як виборче та емоційно-позитивне відношення особистості до подій і об'єктів навколишньої дійсності, що реалізується в активній практичній діяльності, прагнення пізнати сутність соціальних явищ (Л. Н. Вахрушева, Г' Ч. Красовська та ін).

У дослідженнях Е. С. Бабунової, Т. А. Куликової, Л. М. Маневцової та інших доведено, що вже в старшому дошкільному віці можна сформувати досить стійкий, дійовий та глибокий інтерес як самостійний прояв. Однак звертає на себе увагу і той факт, що найбільшою мірою піддається впливу широта пізнавальної спрямованості інтересу, а самими складними для формування є дієвість і стійкість інтересу. При цьому авторам вдалося простежити динаміку розвитку інтересу: від епізодичного, нестійкого, викликаного зовнішніми якостями об'єкта, до елементарного пізнавального інтересу; від обмеженого, поверхневого до широкого, в міру вікових можливостей дітей; від ситуативного, епізодичного до розвитку дієвого, глибокого інтересу; від вузького, епізодичного до тривалого і стійкого інтересу. У дослідженні С. Рахронова обґрунтовується, що визначаючим чинником розвитку пізнавального інтересу є його активність, дієвість і відповідно з цим виокремлюються 4 рівні розвитку пізнавального інтересу:

- 1 рівень. Пізнавальний інтерес проявляється тільки в мимовільній увазі дітей до занять, словами педагога, предметів.
- 2 рівень. Пізнавальний інтерес проявляється у вигляді змістовних питань дітей до дорослих, до своїх сверстників. При цьому може враховуватися кількість питань і їх спрямованість.

- 3 рівень. Пізнавальний інтерес характеризується засвоєнням знань, доступних перевірці в бесідах з дітьми і їх батьками, в констатуючих експериментів, у практичній діяльності, організованій іншими.
- 4 рівень (вищий). Пізнавальний інтерес виступає як мотив інтелектуальної діяльності, що носить в значній мірі самостійний характер.

Більшість дослідників сходяться на думці, що логіка розвитку пізнавальних інтересів в дошкільні роки заключаються в наступному: від «голоду фактів», інтересу до зовнішніх якостей, властивостей предметів, явищ навколишнього насправді -- до проникнення в їх сутність до встановлення причинно-наслідкових залежностей, існують між ними. А. Ю. Дейкіной визначено, що розвиток пізнавального інтересу у дошкільнят здійснюється значно ефективніше, коли ігровий тип діяльності знаходить інтегрований характер, включаючи в себе інтелектуальну і творчу діяльність як необхідних складових. Процес формування цих інтересів, як відмічають багато які автори, проходить кілька етапів. Розвиток інтереса починається з виникнення емоційно-позитивного ставлення до об'єктів і явищ соціального оточення. На наступних етапах це відношення розвивається за рахунок включення дітей дошкільного віку в активну пізнавальну діяльність щодо знаходження сутності, взаємозв'язку між досліджуваними явищами. Практична діяльність на більш пізніх ступенях формування інтересу сприяє прояву у дітей активності, забезпечує закріплення і зміцнення виникнення відносини.

Дослідження Н. М. Бібік показало: під впливом цілеспрямованого формування предметна спрямованість пізнавального інтересу істотно змінюється по лініях розширення діапазону об'єктів і явищ, на які розповсюджується пізнавальне ставлення дітей, і поглиблення пізнавального пошуку в процесі оволодіння суб'єктивно значущим змістом. У цьому випадку виникає «ланцюгова реакція» інтересу: нові знання, отримані в процесі ознайомлення з оточуючим, викликають питання, нові інтереси, що веде до

розширення уявлень, отримання знань про істотні властивості предметів і явищ, зміни проходження навчальної діяльності.

Особлива увага нами приділяється розробленій А. Ю. Дейкіної технології розвитку пізнавального інтересу. Вона передбачає: актуалізацію пізнавального потенціалу дошкільника; організацію для розвитку досліджуваних інтересів постійної практичної пізнавальної діяльності; використання в цілях активізації пізнавальної діяльності розвиваючих ігор і тренінгів; набуття нового досвіду пізнавально-творчої діяльності у процесі виконання власної діяльності.

Дослідниками виявлено і найбільш загальні педагогічні умови, що забезпечують досить стійкі інтереси дошкільнят: - створення збагаченої предметно-просторового середовища у якості «пускового механізму» інтересу; організація пізнавального пошуку дітей; формування у дитини мотивації досягнення успіху, вираз віри в її сили та можливості; залучення дітей до виконання творчих завдань; інтеграція різноманітних видів діяльності; створення проблемно-пошукових ситуацій; включення цікавості у зміст навчання; прояв позитивного емоційного ставлення дитини до явищ, предметів і видів діяльності; використання адекватних засобів і методів на кожному етапі формування інтересу. При цьому основними педагогічними умовами формування такого інтересу будуть: поступове ускладнення знань, активна позиція самої дитини в їх засвоєнні і оволодіння дітьми елементарної пошукової діяльністю. В. С. Юркевич, О. К. Тихомиров, В. О. Ключко вказували на неможливість інтелектуального пошуку в стані емоціональної пасивності, пов'язуючи емоційний аспект інтелектуальної діяльності з її якісним рівнем.

Слід звернути увагу на роботи Л. С. Виготського, який ввів термін «емоційне переживання» як досвід пережитого і вказав на взаємозв'язку між інтелектуальною і мотиваційно-емоційною сферами особистості дитини. У дослідженнях учений показав, що ефективність будь-якої дитячої діяльності більшою мірою залежить від того, як дитина емоційно відноситься до

запропонованого завдання, які почуття викликає у дитини виникша ситуація, як він переживає успіхи і невдачі при досягненні результату. Ряд вчених (В. А. Васильєв, Ст. Л. Полужний, О. К. Тихосвітів) у своїх дослідженнях показали, що перші інтелектуальні емоції дошкільнят виникають, коли діти переживають труднощі у вирішенні практичних завдань. Дослідження, проведені А. В. Запорожцем, М. І.-Лисіною, Я. З. Неверович, С. Л. Рубінштейном, показали, що у старших дошкільнят з'являються випереджаючі емоційне переживання, гарні наслідки виконуваних дій в якій-небудь діяльності. А. В. Запорожець виявив зміна емоційної сфери дитини при переході від раннього до дошкільного віку. На його думку, на ранніх стадіях вікового і функціонального розвитку афекти проявляються в якості позитивної та негативної оцінок без посередньо після виникаючої ситуації і вже фактично досягнутого результату дії. У процесі розвитку особистості дошкільника змінюється функціональне місце в загальній структурі поведінки, воно проявляється у формі емоційного передбачення його наслідків. При цьому до складу структури емоційних процесів крім вегетативних і моторних реакцій включаються пізнавальні процеси.

А. В. Запорожець особливо підкреслював значення емоційного передбачення для розвитку особистості дошкільника, його творчої діяльності. Підкреслюючи важливість емоційної сфери у розвитку інтелектуальної сфери дитини, слід звернути увагу на якість емоційних переживань. Так, позитивні емоції мобілізують резервні сили дошкільника, узагальнює його працездатність і стимулюють творчість у різних видах діяльності, в той час як негативні емоції блокують, як би паралізують кору головного мозку, що призводить до втрати орієнтування в навколишньому середовищі, перешкоджає творчості. При несприятливих умовах розвитку у дитини впливають негативні емоційні стани, дезорганізуючі що ведуть до стресу, підвищення захворюваності, до формування небажаних рис характеру, що заважають повноцінному і вільного розвитку особистості (К. І. Божович, А. В. Запорожець, Я. З. Неверович та ін).

В. А. Петровський до інтелектуальних емоцій старших дошкolarів відносить наступні емоції та емоційні комплекси: емоції подиву, сумніву і впевненості, здогадки, радість відкриття, успіху.

Здивування, викликаючи інтерес до пізнання, виконує в першу чергу орієнтовну функцію, залучаючи увагу дитини до даного предмету або явищу. Процес пізнання нагтовхує дітей на якісь здогади, дає можливість визначити «зону пошуку» і, нарешті, сприяє обговоренню цих здогадів, а отже, і знаходженню відносин. Цей процес супроводжується переживанням специфічних та інтелектуальних емоцій (Л. А. Венгер, В. о. Давидов, Н. Н. Поддяков). Тут, очевидно, повинні допомогти такі форми роботи з дітьми, як бесіди, спільні спостереження і експерименти, які можуть дозволити сумніви, допомогти розкритися» емоціям переживанням.

Надзвичайно важливим для дошкolarів є, на думку Ст. А. Петровського, умова фіксації успіху. Суть його в тому, що власна пізнавальна діяльність дитини і її результати повинні бути пов'язані з позитивними емоціями, тому відзначаються його будь-які, навіть найменші успіхи.

Таким чином, інтелектуальні емоції сприяють виступу дитини в діяльності без примусу, доведенні задуманного до кінця. Когнітивний компонент інтелектуальної активності старших дошкolarів можна охарактеризувати наявністю у дошкolarів зони стійких, стабільних знань та зони здогадів, неповних знань. Багато вчених (А. П. Усова, Л. А. Венгер, А. В. Запорожець, А. Н. Леонтьєв, Н. Н. Поддяков, Е. І. Радіна, С. А. Козлова та ін) в своїх дослідженнях підкреслювали, що озброєння дітей доступними знаннями сприяє появі у них емоційно-освідомленого ставлення до навколишнього .

Сучасному дошкolarу важливі знання, що відображають реальні зв'язки і залежності, що існують між явищами і об'єктами навколишнього світу. При цьому систематизовані знання в інтелектуальному розвитку дошкolarа є «універсальним засобом різних сторін мислєдїяльності» (Н. Н. Поддяков). Зокрема, систематизовані знання впливають на інтелектуальний розвиток наступним чином: - дошкolarята активізують свої колишні знання і

використовують їх для більш глибокого розуміння знову сформованих. - розширюються можливості пізнавальної діяльності підводять дітей до розуміння найбільш складних відносин навколишньої дійсності; в процесі засвоєння таких знань формується загальна стратегія пізнавальної діяльності відокремлення предмета як окремого цілісного утворення до системи предметів в якій він існує і функціонує, і далі до аналізу властивостей цього предмета в аспекті функціональних зв'язків з іншими предметами системи.

Як відзначають Ст. Давидов, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова, оволодіння системного знання веде до розвитку розумових процесів дитини дошкільного віку, активізації його інтелектуальних умінь і здібностей. Це надає поклади.

Їх вплив на формування інтелектуальної активності дітей у процесі пізнання навколишньої дійсності. Накопичення певного обсягу систематизованих знань про навколишній світ, формування вміння аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та вміння зіставляти, узагальнювати, планувати своє мислення і практичну діяльність, застосовувати знання в нових умовах підвищують творчі здібності дітей, Їх пізнавальну самостійність, інтелектуальну активність до перетворення навколишньої дійсності. Аналіз досліджуваного питання показує, що формування системи знань стосується різних областей навколишньої дійсності. Це і світ живої природи (Н. Ф. Виноградова, К. Ф. Захарович, С. М. Миколаєва, П. Р. Саморукова та ін ) і працю людей (Н. М. Крилова, В. І. Логінова, С. Ф. Сударчикова та ін ), і світ неживої природи (Т. В. Земцова, Н. Н. Піддьяков, В. С. Фрейдкин тощо). Більш ефективно творча діяльність протікає при вивченні дошкільниками явища живої і неживої природи, тому в таблицях 2.3 2.4 представлена систематизація знання дітей дошкільного віку про живу і неживу природу (табл.2.3).

Таблиця 2.3 Систематизація знань дошкільнят про живу природу

Підстава для систематизації знань	Автор системи знань
-----------------------------------	---------------------

продовження таблиці 2.3



Узагальнення та поділ (класифікація) рослин за зовнішніми ознаками; уявлення про сезонні зміни в житті рослин	Л. Ф. Захаре (1970)
Уявлення і поняття про сезонні зміни в житті рослин, про сукупність рослин, які живуть на певній території	В. Н. Бонева (1973)
Знання про особливості росту і розвитку кімнатних і садових рослин залежно від умов існування	Р. Н. Мурсагулова (1974)
Уява про ланцюжки біоценологічних зв'язків деяких біотипів: зв'язки всередині спільнот лісових рослин, зв'язку між мешканцями луків.	И. А. Хайдурова (1975)
Узагальнені уявлення про захисних пристосуваннях напрямках тварин	С. Н. Миколаєва (1979)
Уявлення про різноманіття тваринного світу з екологічної позиції, в основі якої лежить вергентна схожість неспоріднених об'єктів, які проживають в однаковому середовищі	А. М. Федотова (1987)
Знання про місцеві види рослин і тварин, середовище їх проживання; залежність життєвих процесів впливу зовнішнього середовища	Л. С, Игнаткина (1988)
Знання про місцеві види рослин і тварин, середовище їх проживання; залежність життєвих процесів від впливу зовнішнього середовища	Н, Г. Лаврентьева (2000)

Таблиця 2.4. Систематизація знань дошкільнят про неживу природу

Підстава для систематизації знань	Автор системи знань
Узагальнені уявлення про деякі явища неживої природи (води, льоду, снігу, дощу, вітру, сонця), виступають основою для зв'язку з науковим поняттям істотні властивості фізичних явищ, які є основою наукових понять	Е. И. Корзакова (1971)

продовження таблиці 2.4

<p>Змінність і взаємопекревліюванність всіх фізичних реальностей (основні властивості руху предметів у просторі, явища магнетизму, властивості повітря)  Фізичні залежності, пов'язані з використанням маси предметів (тяжкості)  Залежність об'єктів неживої природи; їх форми Л. И. Мищик  Взаємозв'язки між простими механізмами, що входять до складу більш складних технічних пристроїв (транспортер, підйомний кран); залежність будови технічних об'єктів від умов їх використання  Залежність якісної зміни фізичних об'єктів від впливу теплових впливів просторові динамічні відносини, що існують між елементами важільних пристроїв і проявляються лише під час їх функціонування Р. П. Чепене (1982)  Будь-яка фізична зміна (рух) є результат взаємодії об'єктів, характер якого залежить від фізичних властивостей об'єктів і закономірностей фізичних процесів  Основні фізичні закономірності  Основні фізичні закономірності на прикладі коливального руху</p>	И. С. Фрейд (1972)
	Н. Г, Белоус(1976)
	Л. И. Міщік(1976)
	Н. Г. Комратова (1982)
	Т. В. Земцова (1982)
	Л. М. Кларина (1988)
	М. Ю. Бурикіна
	Л.А.Григорович

Природа, будучи частиною навколишнього середовища, містить у собі особливий педагогічний потенціал, обумовлений такими її об'єктивними особливостями, як невичерпність, природна близькість до дитини, зв'язність, гнучкість, динамічність і т. д. Досліджуючи об'єкти і явища живої природи, дитина впливає на них лише побічно і виступає в ролі «спостерігача», а досліджуючи предмети і явища неживої природи, безпосередньо впливає на них і виступає в ролі «престворювальника». В результаті таких дослідницьких дій у дошкільників формуються початкові форми понять про

взаємопов'язаності та взаємозалежності об'єктів живої і неживої природи, а також вплив факторів неживої природи на життя рослин, тварин і механізми пристосування до них.

У наведених дослідженнях було переконливо показано, що дітям дошкільного віку доступне засвоєння нескладних закономірностей, що мають місце в різних областях діяльності. Важко не погодитися з думкою багатьох авторів про те, що спостереження за явищами і об'єктами живої і неживої природи викликають напружену діяльність розуму, задовольняє потребу дітей в їх пізнанні (Н. Р. Комратова, Н. Р. Лаврентьєва, С. М. Миколаєва, В. С. Фрейдкін т. д.). Відсутність же у дітей уявлень про властивості і ознаки об'єктів і явищ живої та неживої природи веде до неадекватного сприйняття навколишнього світу і тим самим гальмує розвиток розумових процесів, пам'яті, розвиток мови, що в свою чергу негативно позначається на творчому розвитку особистості дитини, а також формуванні інтелектуальної готовності дітей до школи (М. А. Базарова, В. С. Ізотова, Н. Н. Поддьяков).

Практичний компонент інтелектуальної активності характеризується наявністю у дітей інтелектуальних вмінь, які впливають на процес творчої діяльності. Проблема формування інтелектуальних умінь глибоко вивчалася рядом вчених: Ф. Н. Гоноволіним, А. Е. Дмитрієвим, Т. А. Ільїної, А. А. Люблінської, І. Т. Огородніковим, С. Л. Рубінштейном та ін. Під вміннями педагогічної літературі розуміється оволодіння способами, прийомами, діями по оволодінню знаннями на практиці (П. І. Підкасистий, І. П. Підласий, В. Ф. Харламов). Інтелектуальні вміння визначаються як «розумові дії, за допомогою яких здійснюється пізнання: операції аналізу, синтезу, порівняння, дедукції, індукції і т. д.; прийоми запам'ятовування, ввдтворювання і пригадування знань» (В. С. Безрукова, в. І. Логинова, Л. Р. Семушина); раціональний прийом тієї чи іншої мисленої операції, використовуваної при вирішенні пізнавальних завдань (Н. А. Менчинський). Слід констатувати слабку розробленість проблеми формування інтелектуальних умінь у дітей дошкільного віку. Це питання вивчали в своїх роботах О. Н. Бакаєва, В. І. Логінова, Л. Р. Семушина.

Основна позиція в. І. Логинової пряма залежність рівня інтелектуальних умінь від рівня знань. Результати досліджень вченого показали, що поступовий рух в освоєнні знань від одиничних, відривних до системних забезпечує поступове підвищення і рівня інтелектуальних умінь. При формуванні інтелектуальних умінь у дошкільників В. І. Логінова рекомендує: враховувати наявність у дітей вихідних, добре засвоєних знань; оскільки інтелектуальні вміння завжди змістовні, то при їх формуванні необхідна результотова змістовна база; здійснювати пошук і відбір таких дидактичних засобів, які б давали можливість: а) формувати весь комплекс необхідних дошкільнику розумових умінь; б) розвивати узагальнені і легко переносяться на різноманітне пізнавальне зміст уміння; в) поступово вести дитину від освоєння розумових умінь, здійснюється на сенсорному рівні, до розумових умінь вербального характеру; враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей у процесі оволодіння вміннями. Л. Р. Семущина розглядала розвиток інтелектуальних умінь у дошкільнят як формування найпростіших способом розумової діяльності, що проявляються в уміннях слідувати предмети, спостерігати за доступними розумінню дитини явищами, виділяти істотні і неістотні ознаки предметів і явищ, виявляти і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки і т. д. в роботах В. І. Логинової розроблені критерії та показники трьох рівнів сформованості інтелектуальних умінь у дітей старшого дошкільного віку: - точність проходження інструкції педагога (дитина слідує інструкції, проявляє негативізм до інструкції, індивідуальні до неї); - самостійність виконання дій (дитина не відчуває необхідність у допомозі педагога, користується рекомендацією, консультацією педагога, відмовляється від його допомоги, хоча і потребує в ній); - об'єктивність оцінки дитиною власної діяльності («я правильно виконав роботу», «мені подобається моя праця», «добре виконав завдання»); - оригінальність виконання завдання (вносить до виконання завдання елемент новизни, вносить до виконання завдання вже відомий раніше елемент, стандартно виконує завдання); - швидкість виконання дій і їх результативність (виконав за двадцять хвилин три запропоновані завдання,

вважають двадцять одну дію; виконав завдання за той же час, але встиг відтворити вісімнадцять дій; за відведений час виконав три завдання, але прізвів п'ятнадцять дій).

Таким чином, інтелектуальна активність старших дошкolarів — це інтегративна якість особистості, яка виявляється в пізнавальному інтересі, прагненні та емоційному відношенні до творчості, якості знань, рівні розвитку інтелектуальних умінь, самостійності і наполегливості у творчому пошуку і забезпечує створення суб'єктів нового продукту. Згідно з особистісним підходом у структурі інтелектуальної активності виділяються: мотиваційний, когнітивний та практичний компоненти. Інтелектуальна активність виявляється і формується у творчій діяльності. Найбільш сприятливі умови для формування інтелектуальної активності у старших дошкolarів створює евристична діяльність.

## **2.4 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У НОРМІ ТА З ВІДХИЛЕННЯМ.**

Вік немовляти (від 2-х місяців до 1 року)

Розвиток дитини з порушенням інтелекту з перших днів життя відрізняється від норми. У багатьох дітей затримується виникнення прямостояння, тобто вони значно пізніше починають тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка іноді буває досить суттєвою та охоплює і другий рік життя.

У всіх дітей з порушенням інтелекту відсутнє властиве здоровій дитині невгамовне прагнення пізнати оточуючий світ, знижена реакція на зовнішні подразники, відмічається байдужість, загальна патологічна інертність (що не виключає крикливості, неспокою, дратівливості). У них не виникає потреби в

емоційному спілкуванні з дорослими, відсутній, як правило, "комплекс поживлення"...

У подальшому в дітей з вадами інтелекту не з'являється інтересу до іграшок. Не відбувається і своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає нова форма спілкування — жести. Діти на першому році життя не диференціюють "своїх" та "чужих" дорослих, хоча за нормального розвитку це спостерігається вже у першому півріччі життя. У дітей з порушенням інтелекту немає активного хапання, не формуються зорово-рухова координація і сприймання властивостей предметів, а також виділення предметів із ряду інших. У цих дітей своєчасно не формуються передумови розвитку мовлення: предметне сприймання і предметні дії, емоційне спілкування з дорослим і, зокрема, домовленіві засоби спілкування (міміка, вказівний жест), розвиток артикуляційного апарату та фонематичного слуху пов'язаний з тим, що у дітей з порушенням інтелекту не виникає вчасно не тільки лепет, а й белькотання...

Отже, у дитини з порушенням інтелекту до раннього віку вже є суттєві вторинні відхилення у психічному та мовленнєвому розвитку. Так, до кінця першого року життя спостерігаються: відставання у розвитку прямостояння, несформованість емоційного спілкування з дорослим, відсутність хапання предметів, відсутність невгамовного прагнення пізнати оточуючий світ, а також несформованість зорово-рухової координації. Розвиваючий вплив дорослого в більшості випадків не здійснюється і зона найближчого розвитку не розширюється. Сензитивний період формування багатьох фізичних можливостей та психічних процесів втрачений...

Ранній вік (від 1 до 3 років)

Найважливішими досягненнями раннього віку при нормальному розвитку є опанування ходьбою (прямоходінням), розвиток предметної діяльності та розвиток мовлення. Опанування ходьбою та розвиток предметних дій ... У багатьох дітей з вадами інтелекту опанування ходінням затримується на тривалий термін, іноді до кінця раннього віку. Крім того, їхні рухи, як правило,

суттєво відрізняються від рухів дітей з нормальним розвитком. У них спостерігається нестійкість, незграбність ходи, уповільненість або імпульсивність рухів. У розумово відсталих дітей не відбувається дійсного ознайомлення з предметним світом. У багатьох з них з оволодінням ходьбою з'являється "польова поведінка", яку можна прийняти за інтерес до оточуючого предметного світу: діти хапають до рук все, що потрапляє в їхнє поле зору, проте зразу ж лишають ці предмети, не виявляючи інтересу ні до їхніх властивостей, ні до призначення. Багато дітей кидають і ті предмети, які дорослий вкладає їм до рук. Розвиток предметної діяльності ... У дітей раннього віку з порушенням інтелекту предметна діяльність не формується. Деякі з них не проявляють інтересу до предметів, у тому числі до іграшок. Вони взагалі не беруть іграшки до рук, не маніпулюють з ними. У них відсутнє не тільки орієнтування типу "Що з цим можна робити?", а й більш просте орієнтування типу "Що це?". В окремих випадках у дітей третього року життя з'являються маніпуляції з предметами, які іноді нагадують його специфічне використання, проте в дійсності дитина, виконуючи ці дії, зовсім не враховує властивості та призначення предметів. Крім цього ці маніпуляції чергуються з неадекватними діями... У цих випадках відсутня пізнавально-орієнтувальна діяльність і ці дії не сприяють розвитку дитини. Наявність неадекватних дій — властива риса дитини з порушенням інтелекту їхні дії з предметами являють собою маніпуляції, що подібні до маніпуляцій менших за віком нормальних дітей, проте чергуються з неадекватними діями, які не властиві нормальному розвитку. Не формуються самостійно й інші види дитячої діяльності — гра, малювання, зачатки трудової діяльності...

У той же час у деяких дітей з порушенням інтелекту з'являється бажання "співробітництва" з дорослим, бажання виконувати його вимоги, а також спроби наслідування, які надалі можуть стати основою для виникнення більш осмислених дій з предметами.

Розвиток мовлення та спілкування. У дітей з вадами інтелекту раннього віку відсутні необхідні передумови для формування мовлення: дії з предме-

тами, емоційне спілкування з дорослим, готовність артикуляційного апарату та фонематичного слуху. Оскільки у цих дітей менше власних та спільних з дорослим дій, зовсім не сформоване наслідування, то мовлення дорослого "висить" у повітрі, не поєднується з тим досвідом, який слугує їм опорою для нормального розвитку. Діти не звертають увагу на багато предметів, а, отже, не запам'ятовують їх назв, ще гірше засвоюють назви дій. Проте відбувається і протилежний процес: потреба у спілкуванні так чи інакше з'являється — цього вимагає соціальне середовище. Окрім того, виховуючи дитину зі зниженим інтелектом, дорослі опираються на вікові норми (у режимі дня, самообслуговуванні, мовленні). Перше, на що вони звертають увагу, — це відставання мовлення, і своїми силами та засобами стимулюють його розвиток... У більшості дітей з порушенням інтелекту перші слова в активному мовленні з'являються після двох років. Фраза до трьох років, як правило, не з'являється. Головне полягає в тому, що мовлення дитини раннього віку з порушеннями інтелекту не може слугувати ні засобом спілкування, ні засобом передачі дитині суспільного досвіду. Воно також не може прийняти на себе функцію регуляції її дій.

Зробимо деякі висновки: Діти з порушенням інтелекту опановують прямоходінням у різний час: у невеликої частини дітей воно розвивається в терміни в межах норми, у другої половини спостерігається суттєве відставання, яке компенсується, як правило, в межах раннього віку. Разом з тим, у всіх тривало зберігається невпевненість, хиткість ходи, нестійкість. 2. Розвиток предметних дій у дітей з порушенням інтелекту в ранньому віці фактично тільки починається, в основному, в вигляді маніпуляцій. У частини дітей виникають деякі стандартні предметні дії (тільки при самообслуговуванні) або прагнення до їх засвоєння. Предметна діяльність у ранньому віці не виникає. 3. Розвиток мовлення та спілкування також затримується. У більшості дітей активне мовлення не виникає. Пасивне мовлення розвивається краще. Воно може здійснювати деякий вплив на діяльність та поведінку дитини в межах добре знайомих побутових ситуацій. У деяких дітей з'являються окремі



спотворені слова. У поодиноких випадках спостерігається мовлення, яке формально відповідає віку, проте є "порожнім". У той же час тенденції розвитку дитини з порушеннями інтелекту ті ж, що й з нормальним розвитком. Деякі порушення — відставання в опануванні предметними діями, відставання та відхилення в розвитку мовлення та пізнавальних процесів — значною мірою носять вторинний характер. За правильної організації життя, максимально раннього початку спеціального навчання багато дефектів розвитку можуть бути скориговані та навіть попереджені.

## **2.5. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.**

### **Розвиток пізнання**

Для дітей з порушенням інтелекту дошкільний вік виявляється лише початком розвитку перцептивної дії. На основі виникнення у дитини інтересу до предметів, іграшок починається ознайомлення з їхніми властивостями і відношеннями.

П'ятий рік життя стає переламним у розвитку сприймання дитини з порушеннями інтелекту. Діти вже можуть робити вибір за зразком (кольором, формою, величиною). У окремих дітей наявне також просування у розвитку цілісного сприймання. У тих випадках, коли їм вдається виконати запропоноване завдання, вони користуються зоровим співвіднесенням. Однак все це проявляється швидше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише трохи більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприймання, з якого діти в нормі починають дошкільний вік, хоча за способами орієнтації в завданні вони випереджують цей рівень. Перцептивна орієнтація виникає у них на основі засвоєння окремих еталонів, якому сприяє засвоєння слів, що позначають властивості і відношення. У ряді випадків вибір

за словом виявляється у дітей з порушенням інтелекту кращим, ніж вибір за зразком, оскільки слово виділяє для дитини належну сприйманню властивість.

Розвиток сприймання дітей з порушенням інтелекту має значні відмінності від розвитку дітей з нормальним інтелектом. Оволодіваючи вибором за зразком на основі зорової орієнтації, діти, проте не можуть здійснити вибір із великої кількості елементів, відчують труднощі у розрізненні близьких властивостей, не можуть врахувати ці властивості у діях з дидактичними іграшками. Не досягається без спеціального навчання можливість узагальнення за виділеними ознаками, вміння побудувати за вказаною ознакою ряд предметів, знайти місце предмета у цьому ряду. Дуже страждає формування цілісного образу: у половини дітей образ не може стати основою дії і не відтворюється дитиною ні у якій формі, у другій половині є спотворені, неповноцінні образи. Хоча діти з порушенням інтелекту здійснюють вибір за зразком, тобто користуються зоровою орієнтацією, вони не використовують пошукові дії (примірювання, спроби). Якщо в їхніх діях зустрічаються труднощі, помилки, вони не можуть їх виправити, оскільки не використовують практичну орієнтацію...

У дітей-олігофренів розвиток сприймання відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Досить складними є взаємовідношення між сприйманням властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх у побуті, в самостійній діяльності...

Отже, дітям з вадами інтелекту властиве велике відставання у термінах розвитку сприймання, уповільнений темп розвитку. У них пізно і часто неповноцінно відбувається поєднання сприймання із словом, а це, в свою чергу, затримує формування уявлень про навколишній предметний світ.

Діти мають нормальний зір, проте не вміють бачити, мають нормальний слух, проте не вміють чути. Саме тому вони погано уявляють собі навколишні предмети, не завжди можуть виділити потрібний предмет серед інших, не розрізняють властивості предметів (колір, форму, величину), недостатньо орієнтуються в просторі...

#### Розвиток мислення

У дітей із розладами інтелекту наочно-дійове мислення характеризується відставанням у темпах розвитку. Далеко не для всіх дітей до кінця дошкільного періоду виявляється доступним виконання навіть таких практичних завдань, в яких дія, виконана рукою або знаряддям прямо спрямована на досягнення практичного результату, тобто на переміщення предмета, його використання чи зміну... Діти з порушенням інтелекту дуже часто не усвідомлюють наявності проблемної ситуації, а у тих випадках, коли розуміння в цілому є, не пов'язують пошуки рішення з необхідністю використання допоміжних засобів. Хоча їх з дитинства оточують предмети, створені людиною як допоміжні засоби або знаряддя, опанування ними відбувається в ситуації, яка не завжди осмислюється дітьми. У тих випадках, коли діти з допомогою дорослого застосовують допоміжний засіб, вони недостатньо узагальнюють власний досвід дії і не можуть використати його для розв'язання нових завдань, що виражається у відсутності переносу досвіду в нову ситуацію. / У дітей з порушенням інтелекту відсутній активний пошук рішення, вони часто залишаються байдужими як до результату, так і до процесу розв'язання завдання навіть у тих випадках, коли завдання виступає як ігрове. У тих дітей, які намагаються виконати завдання, як правило, є лише орієнтація на мету без урахування умов її досягнення. Діти дошкільного віку з вадами інтелекту не вміють орієнтуватись у просторі, не використовують минулий досвід, не можуть оцінити властивості об'єкта та відношення між об'єктами, мають ряд труднощів моторного характеру. В зв'язку з тим, що оцінка властивостей знаряддя у дітей з порушенням інтелекту дуже ускладнена, вони не відкидають помилкових варіантів, а повторюють одні і ті ж непродуктивні дії. Фактично у

них відсутні дійсні спроби. У дошкільника в нормі мовленнєвий супровід оцінює власні дії, результат, планування дій. У мовленні дошкільника з порушенням інтелекту проявляється тільки оцінка результату дій (ніяк, не можу тощо).

Особливо слід відзначити, що, на відміну від дітей у нормі, у розумово відсталих дітей зміни, які відбуваються з віком у розвитку наочно-дійового мислення, без корекційного навчання незначні. До кінця дошкільного віку у них фактично відсутня можливість розв'язання наочно-образних задач. Безумовно, страждає у цих дітей і становлення елементів словесно-логічного мислення, вони розвиваються уповільнено і мають якісну своєрідність. По-іншому, ніж у нормі, складається у цих дітей співвідношення наочного та словесно-логічного мислення. Розвиток діяльності. Особливості розвитку гри у дитини з порушеннями інтелекту. Розвиток гри у молодшому дошкільному віці є прямим продовженням предметної діяльності, може виникнути тільки на її основі, на певному рівні її розвитку. У той же час до початку дошкільного віку в дітей з порушеннями інтелекту фактично зовсім не виникає предметна діяльність. Їхні дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, переважно неспецифічних. У молодшому дошкільному віці діти в основному оволодівають специфічними маніпуляціями, які повинні лягти в основу формування зорово-рухової координації та виділення властивостей і відношень предметів. Проте процес оволодіння специфічними маніпуляціями без спеціального навчання проходить повільно, оскільки у дітей не виникає дійсного інтересу до навколишнього предметного світу. Інтерес дітей до предметів, зокрема до іграшок, виявляється короткочасним, оскільки викликаний їхнім зовнішнім виглядом. Поряд із неспецифічними маніпуляціями у дітей четвертого року життя спостерігається велика кількість неадекватних дій з предметами. Кількість їх різко зменшується лише на 6-му році, поступаючи місцем специфічним маніпуляціям, що призводять до ознайомлення із властивостями і відношеннями об'єктів. Після п'яти років у грі з іграшками у дітей з порушеннями інтелекту все більше місце починають займати

процесуальні дії. Однак дійсної гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю дитини з порушенням інтелекту до кінця дошкільного віку виявляється не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, немає навіть елементів сюжету. Діти не використовують предмети-замінники, тим більше вони не можуть замінювати дії з реальними предметами зображенням дій або мовленням. Тому, функція заміщення в грі у цих дітей не виникає. Не розвиваються у їхній грі і функції мовлення: в них немає не тільки плануючого та фіксуючого мовлення, а й супроводжуючого.

Розвиток продуктивної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту. Продуктивна діяльність у цих дітей поза навчанням фактично не виникає. У них не з'являються конструктивні вміння, не виникає предметний рисунок. При навчанні без урахування особливостей розвитку цієї категорії дітей предметні рисунки з'являються, проте вони, з одного боку, примітивні, фрагментарні, не передають цілісних образів предмета, спотворюють їх форму і пропорції, з другого - являють собою засвоєний дитиною графічний штамп, який не відображає для неї реального предмету. У зв'язку з недорозвитком зорово-рухової координації і з моторними труднощами, техніка образотворчої діяльності залишається у дітей з порушеннями інтелекту вельми примітивною. Особливо показовим є той факт, що діти, які вміють малювати, не використовують у своїх рисунках колір ні як засіб зображення, ні як засіб емоційної виразності.

Розвиток елементів трудової діяльності у дітей з порушеннями інтелекту. Під впливом вимог оточуючих починають формуватись перш за все навички самообслуговування. Природно, що за наявного у дітей стану розвитку предметних дій цей процес важкий. Тому в сім'ї часто обирають лінію найменшого опору — батьки одягають, роздягають, годують дитину. Однак є й сім'ї, у яких перед дитиною намагаються ставити певні вимоги та досягають успіхів. Тому розумово відсталі діти мають різний рівень опанування навичками самообслуговування. Проте сам характер вмінь і навичок заслуговує

на більшу деталізацію. Рухи у дітей при виконанні дій, пов'язаних із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Яскраво виражена неузгодженість дій обох рук. У ряді випадків навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовності та логіки всіх дій, які входять у навичку. Наприклад, при вмиванні діти беруть сухе мило, не намочуючи рук, кладуть його на місце, а потім відкривають кран. Страждає й характер кожної окремо взятої дії, яка входить у склад навички. Наприклад, діти тримають ложку в кулаці, набирають велику кількість їжі. З точки зору сформованості елементів трудової діяльності діти старшого дошкільного віку являють собою більш неоднорідну категорію, ніж діти в нормі. Проте той факт, що деякі діти, до яких пред'являлись послідовні вимоги, опановують навички самообслуговування, свідчить про достатні потенційні можливості розвитку практичної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту.

Розвиток мовлення та спілкування.... Багато дітей з порушенням інтелекту не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до 4-5 років. З точки зору розвитку мовлення ці діти являють собою дуже неоднорідну категорію. Серед них є діти, які зовсім не володіють мовленням; діти, які володіють невеликим обсягом слів та простих фраз; діти з формально гарно розвиненим мовленням. Проте всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненого мовлення, прив'язаність до ситуації, з одного боку, та відірваність мовлення від діяльності — з іншого. Мовлення не відображає дійсних інтелектуальних можливостей дитини, не може слугувати повноцінним джерелом передачі їй знань та відомостей. Фразове мовлення відрізняється великою кількістю фонетичних та граматичних спотворень. Засвоєння граматичної будови мовлення протягом дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язне мовлення. Однією з характерних особливостей є при цьому стійке порушення узгодження числівників з іменниками. Словниковий запас у пасивній формі значно перевищує активний, проте це стосується, як правило, сприймання окремих ізольованих слів, і то не у всіх випадках. Є слова, якими дитина з порушеннями інтелекту може назвати

певні картинки, предмети, проте не розуміє їх, якщо чує у мовленні іншої людини поза звичною ситуацією. Це свідчить про те, що у дітей з порушеннями інтелекту тривало зберігається ситуативне значення слова. Семантичне наповнення слова у цих дітей набагато менше, ніж у дітей того ж віку в нормі. Ситуативне значення слова, недостатнє граматичне оформлення мовлення, порушення фонематичного слуху та уповільненість сприймання призводять до того, що мовлення інших або часто зовсім не розуміється дитиною з порушеннями інтелекту, або розуміється неточно і навіть спотворено. У той же час слово дорослого може відігравати в організації діяльності дитини з обмеженими можливостями суттєву роль. Воно може зосередити її увагу, спрямувати на діяльність, навіть поставити перед нею нескладне завдання. При цьому необхідно пам'ятати, що не слід користуватись ізольованою словесною інструкцією, її необхідно поєднувати з показом, зразком, спільними діями дорослого та дитини на протязі всього дошкільного віку. Без спеціального навчання у дітей з порушенням інтелекту не розвивається можливість регулювати діяльність за допомогою власного мовлення: спостерігається в окремих випадках супроводжуюче мовлення, проте зовсім не виникає фіксує та планує. Супроводжуюче мовлення часто справляє враження неспіввіднесеного, у ряді випадків спостерігається ехолалічне мовлення.

Мовлення у дітей з порушеннями інтелекту настільки слабко розвинене, що не може здійснювати функцію спілкування. Недорозвиток комунікативної функції мовлення не компенсується й іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикуляторними; амімічне обличчя, погане розуміння жесту, вживання лише примітивних стандартних жестів відрізняють дітей з порушенням інтелекту від дітей з порушенням мовлення та слуху. У результаті до шкільного віку ненавчені діти з порушенням інтелекту приходять із суттєвим мовленнєвим недорозвитком.

Розвиток особистості

У дитини з порушенням інтелекту в період раннього дитинства відсутні ті передумови до розвитку особистості, які забезпечують формування особистості у дошкільника з нормальним розвитком. Природно, що особистість дитини з порушеним інтелектом формується з великими відхиленнями як у термінах і темпах розвитку, так і за змістом. Складається інше співвідношення різних сторін особистісного розвитку дитини. До початку дошкільного віку, коли у дітей в нормі на базі кризи трьох років починає розвиватись самосвідомість, з'являються вольові прояви, у дітей з порушенням інтелекту особистісні прояви не з'являються, їхня поведінка, як правило, виявляється мимовільною, "польовою". Хоча дитина і намагається орієнтуватись на дорослого, вона не може в процесі спілкування засвоїти норми поведінки та зрозуміти їхній зміст. Таке засвоєння не може також відбуватись у стані діяльності, оскільки у дитини до початку дошкільного віку практично немає діяльності. У той же час після чотирьох років, коли у дітей з порушенням інтелекту починає розвиватись інтерес до оточуючого, формуються дії з предметами, з'являється бажання підкорятись дорослому, можна спостерігати в них і виникнення перших проявів самосвідомості, відокремлення свого "я", яке знаходить вираження у негативних реакціях на зауваження, на невдачу. Систематичні переживання неспіху призводять до формування патологічних рис особистості — до відмови від всякої діяльності, пасивності, замкнутості або запобігливості. У них з'являються підлабузництво, негативізм, озлобленість. Зовсім по-іншому, ніж в нормі, складається у дітей з порушенням інтелекту спілкування як з дорослим, так і з колективом ровесників. Відсутність засобів спілкування, мовних і немовних, нерозуміння ситуації, що відображається в грі, призводять до того, що діти з порушенням інтелекту в більшості випадків виявляються знехтуваними у дворі, у масовому дошкільному закладі. Бажання самоствердитись в такій ситуації, властиве дошкільникам, набуває патологічних форм — діти стають агресивними. Така поведінка може являти собою і своєрідні спотворені форми спілкування. В елементарній діяльності ненавчених дітей з порушенням інтелекту спостерігаються лише примітивні



мотиви інтерес до зовнішнього вигляду іграшки, виконання вимоги дорослого, у рідких випадках інтерес до процесу діяльності. Пізнавальні мотиви знижені. У той же час соціальні мотиви виявляються більш сформованими. Дитина з порушенням інтелекту живе у певному соціальному середовищі, у світі, де кожен предмет створений людиною і має своє функціональне призначення, а значить, і суспільно вироблений спосіб використання. Дитина з порушенням інтелекту змушена користуватись цими предметами, змушена тією чи іншою мірою задовольняти вимоги суспільства по відношенню до поведінки, спілкування тощо. Під впливом вимог оточуючих у дошкільному віці починають формуватись навички самообслуговування, правильної поведінки в громадських місцях. Як реагує на ці вимоги дитина, залежить від умов виховання. У тих випадках, коли дорослі надмірно опікають дитину, вона, окрім зумовлених порушенням труднощів, набуває небажаного нашарування в характері зовсім не відчуває вимог суспільства, стає деспотом і невинним егоїстом, повним утриманцем спочатку для сім'ї, а потім і для суспільства. Там же, де дітям з порушенням інтелекту пред'являються певні вимоги, приблизно до 4-5 років з'являється спрямованість на засвоєння суспільного досвіду, бажання виконувати соціальні вимоги. Діти з порушенням інтелекту відчують свої промахи та невдачі і не залишаються до них байдужими. У багатьох випадках вони переживають свої помилки, у них можуть виникнути небажані реакції на невдачу. Досить поширеними є у дітей з порушеним інтелектом пристосування до вимог оточуючих. Ці пристосування далеко не завжди адекватні. У них виникає "безвихідне наслідування" ехолалічне повторення жестів та слів без розуміння та змісту. Суттєвих змін у характері мотивів у дітей з порушенням інтелекту без цілеспрямованої корекційної роботи не відбувається до кінця дошкільного віку. Не відбувається поза навчанням і суттєвих змін в стані емоційно-вольової сфери. У них спостерігаються труднощі в регуляції поведінки, не виникає потреби у довільному керуванні поведінкою. У своїх діях діти виявляються нецілеспрямованими, у них немає бажання долати навіть посилені труднощі. На відміну від дітей у

нормі, діти з порушенням інтелекту не завжди можуть оцінити труднощі нового завдання, яке не зустрічалось у їхньому досвіді, і тому не відмовляються від виконання нових видів діяльності. Проте, якщо їм дається завдання, яке вони вже намагались виконати та зазнали при цьому невдачі, вони часто відмовляються діяти, не прагнуть довести розпочате до кінця, відмовляючись від нього за найменших труднощів. У дітей з порушенням інтелекту не спостерігається також підпорядкування мотивів; імпульсивні дії, сьогочасні бажання є переважаючими мотивами їхньої поведінки. Поряд з цим мовлення дорослого може організувати діяльність дошкільника з порушенням інтелекту, спрямувати її, регулювати процес діяльності та поведінки дитини.

Отже, психічний розвиток дитини з порушенням інтелекту без корекційного навчання проходить з великими відхиленнями. Перш за все відзначається уповільнений темп розвитку... Відзначається пасивне ставлення до своїх ровесників, оточуючих дорослих і навіть до себе. До кінця дошкільного віку в дітей з порушеним інтелектом виявляється несформованою діяльність... Поряд з відставанням у розвитку прослідковуються якісні відхилення. При цьому більшість з них є вторинними. Накопичення цих відхилень починається вже в ранньому віці і перешкоджає подальшому розвитку. Саме це є однією з причин надзвичайної неоднорідності показників розвитку в різних дітей. Індивідуальні відмінності у дошкільників з порушеним інтелектом виражені набагато сильніше, ніж у дітей в нормі. Показники розумового розвитку дитини подивимося на рисунку 2.1.

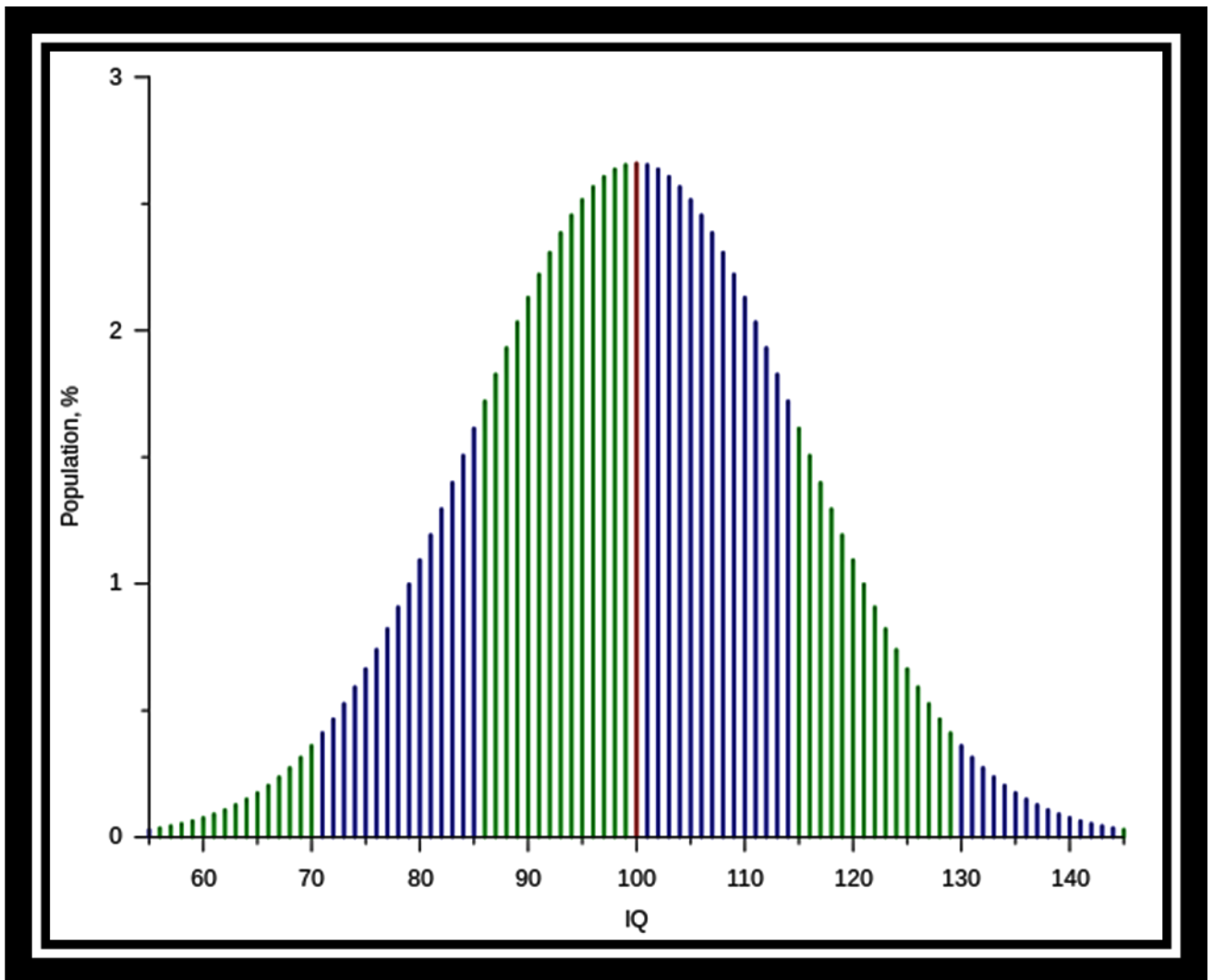


Рисунок 2.1 Особливості розвитку у нормі та з відхиленням

## 2.6. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД УМОВ ВИХОВАННЯ

Повна або не повна сім'я.

Чи впливає стан сім'ї на виховання та розвиток дитини? Безсумнівно, неповна сім'я є соціально-психологічною потворністю, наслідки якої позначаються на особистості кожного з членів сім'ї як дітей, так і дорослих. Війни та революції, психогенні і природні катастрофи, міжособні конфлікти та кримінальні злочини, соціально-психологічна незрілість батьків і хворо-

позбавляють дитину повноцінного спілкування та нормальних умов розвитку. Діти, які втратили одного чи двох батьків у результаті розпаду сім'ї, повільно розвиваються, частіше хворіють соматичними захворюваннями. Правда, невідомо що відіграє головну роль – спадковість чи травма через відсутність одного з батьків. На зорі становлення психологічної науки вчені вважали, що відсутність батька в ранньому дитинстві не так позначається на розвитку дитини, як відсутність матері. На перший погляд, наслідки дійсно не дуже трагічні, але без спілкування з батьком, без його врівноважуючого впливу на дитину, роль матері гіпертрофується. Її вплив на психічний розвиток дитини стає непомірно великим, дитина не бачить іншого варіанту поведінки, у неї немає вибору у спілкуванні. Найважливіша місія батька полягає у тому, що саме він вводить дитину у суспільство, тобто "професія батька" є основою економічного і соціального статусу сім'ї. Діти розлучених батьків знаходяться в більш сприятливій соціально-психологічній ситуації, ніж діти матерів-одиначок, або діти тих сімей, у яких один із батьків помер. Хоча і в цьому випадку все визначається тим, у якому віці дитини відбулося розлучення батьків і чи продовжують батько чи мати виховувати дитину. Вирішальним є не факт юридичного розлучення, а відчуження батьків один від одного, так зване афективне розлучення. Проте найгірше, якщо дитина небажана у матері-одиначки, адже мати відчуває до такої дитини двоякі почуття: з одного боку, це її дитина і вона мати, з іншого – дитина – перешкода в її житті. Психологи виявили, що діти тих матерів, які частіше за все бачать у своїй дитині погані риси характеру, гірше спілкуються з однолітками, гірше навчаються, мають низький статус у групі, не вміють долати стресові ситуації.

Для повноцінного розвитку інтелекту дитини дуже важливо, щоб в його оточенні, починаючи з раннього дитинства зустрілися два типи мислення: і чоловічий, і жіночий. Дитячі психологи (А. Венгер, В.С. Мухіна, Е.А. Лісіна та ін.) Відзначали, що повна сім'я сама по собі не гарантує успіху в розвитку когнітивної та особистісної сфери дитини, а лише створює передумови успішного розвитку. Виховання в неповній сім'ї таїть в собі цілий ряд

труднощів, з якими рано чи пізно доведеться зустрітися кожному самотньому батьку. Порушення структури, а отже повноти функціонування сім'ї, тягне за собою обмеження і спотворення розвитку дитини, зокрема, його інтелекту і особистості. Незважаючи на те, що в будь-якій неповній сім'ї відсутні об'єктивні умови для повноцінного розвитку дитини, кожна з її різновидів відрізняється психологічними особливостями, які накладають свій відбиток на розвиток дитини.

Сучасними психологічними дослідженнями доведено, що відсутність в сім'ї не просто батька, а перш за все чоловіки є важливою передумовою порушень розвитку дитини, всіх його сфер, особливо інтелекту. Дефіцит чоловічого впливу в неповних сім'ях проявляється у вигляді:

- порушення розвитку інтелектуальної сфери (страждають математичні, аналітичні і просторові здібності дитини);
- спотворення процесу статевої ідентифікації хлопчиків і дівчаток; труднощі в навчанні підлітків навичкам спілкування з представниками протилежної статі;
- формування надлишкової патологічної прив'язаності до матері.

Метою даного дослідження є визначення рівня розвитку інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з повних і неповних сімей в залежності від дитячо-батьківських відносин.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що у дітей старшого дошкільного віку розвиток інтелекту і його особливостей взаємопов'язане з дитячо-батьківськими ставленнями і по-різному проявляється у дітей з повною і неповною сім'єю. У дослідженні, яке проводилося в 2020-2021 році, взяли участь 80 дітей (з них 40 з повною і 40 з неповною сім'єю) і їх батьків

Методики дослідження: вербальний інтелект діагностували за допомогою прогресивних матриць Равенна, креативність мислення - тест П. Торренса, абстрактне мислення - по методикам Л.А. Венгера, пам'ять - за методиками З.М. Істоміної «Десять слів», «Запам'ятай образ», зосередженість і розподіл уваги? методика «коректурних проба», дитячо-батьківські відносини вивчалися

за допомогою опитувальник Т.Д. Марцинковський «Взаємодія дитини з батьком», а також для дослідження особливостей особистості використовувався багатофакторний опитувальник Р. Кетелла (дитячий варіант).

Отримані результати емпіричного дослідження піддалися статистичній обробці. Так були проведені порівняльний і кореляційний аналізи. Результати дослідження: порівняльний аналіз за формулою Т-критерію Стьюдента дозволив виявити подібності та відмінності між ізучаємо дослідженні.

Методики дослідження: вербальний інтелект діагностували за допомогою прогресивних матриці Равенна, креативність мислення тест П. Торренса, абстрактне мислення - по методикам Л.А. Венгера, пам'ять - за методиками З.М. Істоміної «Десять слів», «Запам'ятай образ», зосередженість і розподіл уваги? методика «коректурних проба», дитячо-батьківські відносини вивчалися за допомогою опитувальник Т.Д. Марцинковський «Взаємодія дитини з батьком», а також для дослідження особливостей особистості використовувався багатофакторний опитувальник Р. Кетелла (дитячий варіант). Отримані результати емпіричного дослідження піддалися статистичній обробці Так були проведені порівняльний і кореляційний аналізи. Результати дослідження: порівняльний аналіз за формулою Т-критерію Стьюдента дозволив виявити подібності та відмінності між досліджуваними показниками в досліджуваних вибірках. Подібності були виділені в розвитку досліджувані показників у дітей з повних і неповних сімей:

1. Однакове значення має показник «абстрактне думку». Так як діти старшого дошкільного віку залучені в освітній процес, який передбачає різнопланові заняття (розвиток мови, математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім, читання, дизайн і конструювання), то очевидно діагностується схожість.
2. Показник дитячо-батьківських відносин «тривожність за дитину». Всі батьки (як з повних, так і з неповних сімей) турбуються за своїх дітей, намагаються оберігати їх від різних несприятливих ситуацій, допомагати долати труднощі при формуванні і розвитку у дитини когнітивної, емоційної, особистісної сфер. Багато автори (А.І. Захаров, В. С. Мухіна та ін.) Звертають увагу на батьківську

тривожність за дитину як на важливий фактор для розуміння виникнення негативних реакцій у дітей.

Відмінності були за показниками виявлені:

1. «Рівень розвитку інтелекту» (за методикою «Матриця Равена»). Рівень інтелекту вище у дітей з неповних сімей, ніж з повних сімей. Виявилось, що діти з неповних сімей в більшій мірі відвідують різні додаткові освітні установи (творчі гуртки, спортивні секції, недільні школи, репетитори). Мама намагаються створити всі необхідні умови для розвитку дитини, тому у них спостерігається більш широкий кругозір знань, висока обізнаність в різних областях, що сприяє розвитку інтелекту.

2. Показник «Виховна конфронтація в сім'ї» (опитувальник «Взаємодія дитини з батьком» Т.Д. Марцинківський). У повних сім'ях цей показник вище, тому що саме в них по одному питанню виховання виникають найчастіше різні думки і позиції. Не знайшовши спільного рішення, кожен батько відстоює свою позицію, свою точку зору, а дитина не може підтримувати тільки одного з батьків. Через це і виникає конфронтація в сім'ї між батьком і дитиною. У неповній сім'ї такого не відбувається, тому що батько (мама) відчуває себе з дитиною єдиним цілим, прагне зрозуміти його, прийняти його позицію, що сприятливо впливає на згуртованість сім'ї.

3. Показник «Задоволеність відносинами» (опитувальник «Взаємодія дитини з батьком»). Цей показник вищий в повних сім'ях, тому що в них батьки виконують ролі, закріплені давньою традицією за чоловіком і жінкою, що важливо для того, щоб у свідомості дитини зміцнилися обидва типи мислення: і чоловічий, і жіночий. А в неповній сім'ї відсутність батька, з чим би то не було пов'язано, частіше негативно впливає на дітей.

Далі був проведений кореляційний аналіз в кожній вибірці.

Кореляційний аналіз, проведений на вибірці дітей з неповної сім'ї, виявив значущі взаємозв'язки серед досліджуваних показників.

Подібні зв'язки свідчать про те, що чим нижче конфронтації в сім'ї, тим вище у дитини рівня розвитку, пам'ять, мислення, інтелект, тим сприятливіші ситуація співпраці і довіру між батьком і дитиною. Ця ж закономірність виявлена і описана раніше в дослідженнях А.В. Козлової і Р.П. Дешеуліной Кореляційний аналіз, проведений у вибірці дітей з повної сім'ї.

Дані взаємозв'язку свідчать про те, що дитячо-батьківське ставлення «послідовність» призводить до формування таких особистісних якостей, як сумлінність, самоконтроль, послух, тобто в своїй поведінці діти дотримуються правил, прийнятим в сім'ї, що сприяє позитивним емоційним відносинам між дитиною і батьком.

Таким чином, з даного дослідження можуть бути зроблені наступні висновки:

1. Отримані результати підтвердили гіпотезу - конфігурація сім'ї впливає на розвиток інтелекту у дітей старшого дошкільного віку.
2. Діти з неповної сім'ї виявляють більш високі показники інтелекту, логічного і образного мислення. У неповній сім'ї переважає вид дитячо-батьківські відносини «Співпраця» наявність співпраці між батьком і дитиною як не можна краще відображає характер взаємодії. Співпраця є наслідком включеності дитини у взаємодію, визнання його прав і достоїнств. Воно відображає рівність і партнерство в стосунках батьків і дітей. Відсутність байдужого або попустительського стилю виховання.
3. Діти з повної сім'ї виявляють більш низькі показники інтелекту, але у них більш високі значення мають показники опосередкованої і образної пам'яті, креативності мислення. У повних сім'ях переважає вид дитячо-батьківські відносини «Виховна конфронтація», «Задоволеність відносини з дитиною». За цим типам дитячо-батьківські відносини можна судити про загальну ступеня задоволеності відносинами між батьками і дітьми, - як з тієї, так і з іншого боку. Низька ступінь задоволеність може свідчити про порушення в структурі батьківсько-дитячі відносини, можливі конфлікти, про стурбованість ситуацією, сімейної ситуації, про низьку згуртованості і розбіжності членів родини, що може привести до виховної конфронтація всередині сім'я



## Висновки до розділу 2

1. В ході розглядання інтелектуальної активності, як основу інтелектуального розвитку дітей ми виявили що : одним з найважливіших напрямів дошкільної освіти на сучасному етапі виступає інтелектуальний розвиток кожної дитини, як основи формування активної творчої особистості.

### 2.Розглянули сутнісні характеристики поняття-АКТИВНІСТЬ

- |                         |                       |
|-------------------------|-----------------------|
| ❖ -особиста властивість | ❖ -форма руху         |
| ❖ -способність          | ❖ -фактор             |
| ❖ -ознака               | ❖ -поведінка          |
| ❖ -спосіб діяльності    | ❖ -якість особистості |
| ❖ -характеристика       | ❖ -діяльність         |
| ❖ -засіб                |                       |

3.Також було розглянуто психолого-педагогічну характеристику поняття інтелектуальної активності старших дошкільнят, трактування понять в таблиці 2.

4.Ми розглянули вплив творчої діяльності на розвиток інтелектуальної активності, та мету на думку вчених .

5.Дали визначення інтелектуальній активності.

6.Роздивилися особливості формування інтелекту у нормі та з відхиленням.

7.Дивилися на специфіку формування розумового інтелекту, в залежності від умов виховання, а саме повна не повна сім'я, на рисунку 2.2 і рисунку

## РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШІЛЬНОГО ВІКУ

### 3.1 Характеристика методів та методик

Для виконання завдань досліджень, для скасування або підтвердження гіпотези нами було взято 5 методик, а саме:

1. Вивчення розумового розвитку А. Біне-т. Симона

2. Методика для визначення рівня розумового розвитку

дошкільнят Е. Ф. Замбацявічене

3. Оцінка динаміки розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей дітей

4. Рисункові тести

5. Методика Вакслера.

1 Вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Симона (ВАРІАНТ Л. ТЕРМЕНА)

Тести стандартизовані для вивчення розумового розвитку дітей конкретного віку (3—15 років). Для кожного віку вибирають по 6 тестів, а для 12-річних 8 тестів. За кожним тестом дають позитивну або негативну оцінку. Вивчення проводиться в такий спосіб: Дитині певного віку дають тести, розраховані на рівень дітей на два роки молодших за неї. Якщо дитина позитивно розв'язує всі тести, тоді переходять до тестів, розрахованих на дітей старшого віку, зупиняючись на шкалі того віку, тести якого дитина не може розв'язати. За кожен позитивно розв'язаний тест за шкалою до 12-річного віку нараховують 2 місяці; за кожен тест, розрахований на 12-річних 3 місяці, а на 14- і 15-річних 4 місяці. Після цього визначають вік розумового розвитку дитини. Наприклад, дитина 8 років розв'язала тести для 8-річних включно, а потім 5 тестів для 9-річних, 2 тести для 10-річних і тест для 12-

річних. Отже, вік розумового розвитку визначають так: до восьми років додають 10 місяців за 9 років (5 тестів по 2 місяці), 4 місяці за 10 років (2 тести по 2 місяці) і 3 місяці за 12 років. Отже, вік розумового розвитку дитини дорівнює: 8 років + 17 місяців, тобто 9 років і 5 місяців. Якщо ж дитина 8 років розв'язала тільки 4 тести для 8-річних, тоді даються тести для 7-річних. Якщо вона розв'язала всі тести для цього віку, тоді вік її розумового розвитку дорівнюватиме: 6 років + 10 місяців (за сьомий рік) + 8 місяців за 8 рік. Разом: 7 років і 6 місяців.

#### *Тести для 4-річних*

1. Порівняти дві паралельні лінії. Одна 45 мм, а інша — 60 мм. Запропонуйте уважно розглянути їх і визначити, яка з них довша. Лінії показати тричі, міняючи їх місцями. *Позитивна оцінка* — усі три відповіді правильні.

2. Визначити форму кожної фігури.

Перед дитиною лежать малюнки різних фігур: кружечок, хрестик, квадрат, півколо, трикутник, конус, циліндр, прямокутник, ромб, куб. Показувати фігури по черзі і просити дитину відшукати таку саму серед тих, що лежать перед нею.

*Позитивна оцінка* — правильно показати 7 фігур з 10.

За тестом 2 потрібно виготовити кожну фігуру, намальовану окремо, щоб показувати дитині для запам'ятовування і пошуку потім серед фігур, поданих на рисунку 3.1

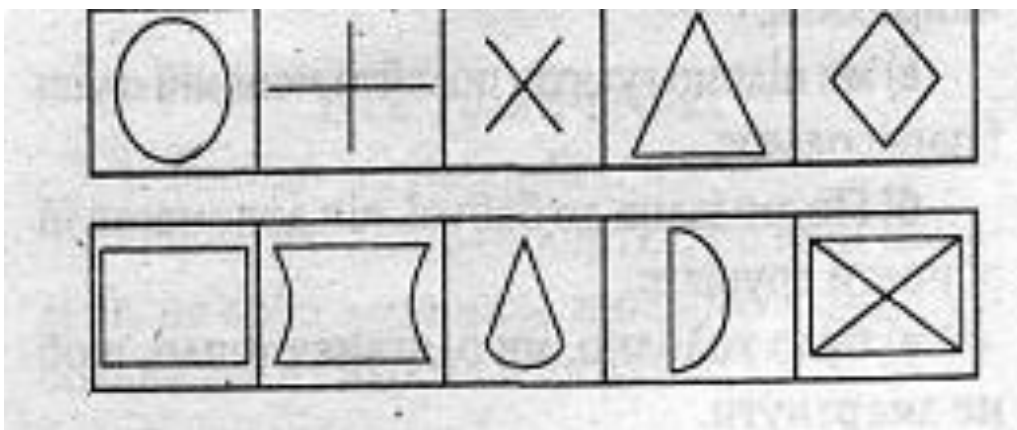


Рисунок 3.1 Фігури для запам'ятовування

*Позитивна оцінка* — правильно показати 7 фігур з 10.

3.Порахувати 4 монети (або якісь предмети) .

Це можуть бути палички або олівці. Перед дитиною лежать на горизонтальній лінії 4 монети (або предмет); потрібно запропонувати їй порахувати їх (1, 2, 3, 4, показуючи пальцем): «Порахуй так: один...продовжуй». Недостатньо назвати тільки їх загальну кількість.

*Позитивна оцінка* — правильний рахунок з показом пальцем.

4.Змалювати квадрат.

Перед дитиною покласти намальований квадрат, сторони якого 3 см. Запропонувати дитині намалювати такий самий. Пробувати малювати дозволяється до 3 разів.

*Позитивна оцінка* — один з малюнків близький до моделі.

5.Перший ступінь розуміння. Запитати: «Що потрібно робити, коли хочеться спати? Що потрібно робити, коли холодно? Коли хочеться їсти? Пити?» тощо. Запитання можна повторити кілька разів. Відповідь можна чекати близько 20 с.

*Позитивна оцінка* хоча б 2 правильних відповіді з 3.

6.Повторити 4 числа.

Дитині кажуть: «Слухай уважно. Я назву тобі кілька чисел, а ти потім повториш їх точно так, як я їх назву. Слухай: 4, 7, 3, 9. Повтори. 2, 8, 5, 4. Повтори. 7, 2, 6, 1. Повтори». Кожен ряд чисел дитині називають один раз.

Дозволено показувати дитині, як повторити числа.

*Позитивна оцінка* безпомилкове повторення одного ряду.

*Тести* для 5-річних

1.Порівняти дві коробочки. Коробочки (предмети) різні за вагою 3 г і 15 г. Предмети мають бути одного розміру і кольору. Показати дитині ці предмети, запропонувати взяти їх у руки, визначити, який з них легший, а який важчий. Повторити дослід тричі, міняючи предмети місцями.

*Позитивна оцінка* 2 правильних відповіді.

2.Назвати 4 кольори.

Перед дитиною покласти чотири кольорових смужки паперу: червону, синю, жовту, зелену. Розмір смужок 62 см. Попросити назвати всі кольори.

*Позитивна оцінка* — правильно названо всі 4 кольори.

3.Естетична оцінка.

Показати дитині по черзі три малюнки, у кожному з яких зображено 2 обличчя: одне красиве, інше — некрасиве. Запитати: «Яке обличчя гарніше?» які представлені на рисунку 3.2



Рисунок 3.2 Приклад виразу обличчя

*Позитивна оцінка* — правильна оцінка трьох варіантів.

4.Визначити предмети за способом їхнього використання. Назвати по черзі предмети: стілець, стіл, лялька, вилка, олівець, машина. Запитати у дитини: «Ти бачив стілець? Навіщо він потрібний?» Правильна відповідь: «Щоб сидіти». Такі запитання ставлять щодо всіх предметів. *Позитивна оцінка* — шість правильних відповідей.

5.Головоломка.

Показати дитині 2 трикутники, а потім прямокутник, складений з цих двох трикутників, і запропонувати скласти з цих трикутників прямокутник. Які представлені на рисунку 3.3. Показати три варіанти, як це можна зробити, змінюючи положення трикутників. На виконання кожного завдання приділяється 1 хв.

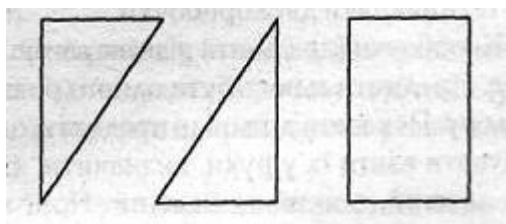


Рисунок 3.3 Приклад трикутників

*Позитивна оцінка* 2 правильно складених трикутників.

6. Виконання трьох доручень.

Запропонувати виконати такі доручення: «Цей ключик поклади на той стілець, потім відкрий двері і принеси мені ту коробочку. Зрозуміло?

Виконуй»

*Позитивна оцінка* — правильне виконання всіх трьох доручень.

*Тести для 6-річних*

1.Відрізнити праву сторону від лівої. Дитину просять: «Покажи праву руку,ліве вухо, праве око». Завдання можна повторити, але в іншому порядку: «Покажи ліву руку, праве вухо, ліве око.»

*Позитивна оцінка* 3 правильних відповіді.

2.Знайти помилки в малюнках. Показати 4 малюнки, на яких щось не

домальовано, і запитати: «Чого не вистачає на кожному малюнку?» які представлені на рисунку 3.4.

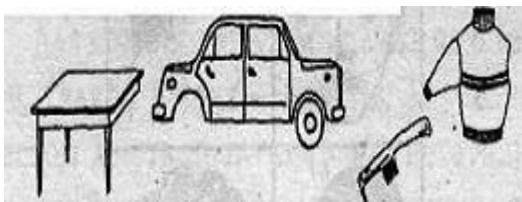


Рисунок 3.4 Чого не вистачає на малюнку

*Позитивна оцінка* 3 правильних відповіді з 4.

3.Порахувати 13 монет.

Перед дитиною горизонтально лежать 13 монет або 13 інших предметів.

Запропонувати порахувати їх: 1, 2, ....-, показуючи пальцем. Якщо дитина

помилилася дозволити повторити рахунок.

*Позитивна оцінка* правильна лічба.

4.Другий ступінь розуміння. Запитати:

«Що потрібно зробити, коли йде дощ, але при цьому потрібно йти до школи?» «Що потрібно зробити, коли побачиш, що впала маленька дитина ?»

«Що ти зробиш, коли спізнишся на потяг, а потрібно їхати?»

*Позитивна оцінка* 2 правильних відповіді з 3.

Зразки правильних відповідей:

-Взяти парасольку.

-Допомогти дитині підвестися.

-Почекати наступний потяг.

5.Назви 4 монети.

Перед дитиною на столі лежать 4 монети: 5 коп., 25 коп., 50 коп. і 1 грн.

Запитати (показуючи на монету): «Що це? Яка це монета? »

*Позитивна оцінка* 3 правильних відповіді.

6.Повторити фразу з 16—18 складів. Пропонується повторити три фрази,

наприклад:

- а) ми підемо гуляти, подайте мені мій плащ і парасольку;  
 б) Петро їздив до бабусі, він допомагав їй збирати грушки;

в) було холодно, ми одяглися тепло, щоб не змерзнути.  
*Позитивна оцінка* одна з фраз повторена правильно, а дві — з незначними помилками.

## 2. Методика Для визначення рівня розумового розвитку дошкільнят

Е. Ф. Замбацявічене

Методику сконструйовано на основі деяких методик тесту інтелекту за Р. Амтхауером, який містить 9 субтестів, що використовуються для вимірювання мовленнєвих, математичних здібностей, просторової уяви та пам'яті й розрахований на групове використання для дітей від 12 років і старше. Для молодших школярів було розроблено 4 субтести, які складаються з 40 вербальних завдань, підібраних з урахуванням програмного матеріалу початкових класів.

### I субтест

До складу першого субтесту входять завдання, що вимагають від випробовуваних диференціювати суттєві ознаки предметів або явищ від несуттєвих, другорядних. За наслідками виконання деяких завдань субтесту можна судити про запас знань випробовуваного.

Запропоновано у вигляді таблиці 3.1

Інструкція. «Яке слово з усіх, що я назву, підходить найкраще?»

Таблиця 3.1 Яке слово з усіх, що я назву, підходить найкраще



Завдання	Оцінка виконання в балах
----------	--------------------------

продовження таблиці 3.1

1. Чобіт має...шнурок, пряжу, підошву, ремінці, гудзики.	1,9
2. У теплих краях мешкає...ведмідь, олень, вовк, верблюд, пінгвін	2,8
3. У році...24міс., 3міс., 12міс., 4міс., 7міс.,	2,7
4. Місяць зими...вересень, жовтень, лютий, листопад, березень.	2,3
5. В Україні не живе...соловей, лелека, синиця, страус, шпак.	2,6
6. Батько старший за свого сина...часто, завжди, ніколи, рідко, іноді	2,2
7. Час доби...рік, місяць, тиждень, день, понеділок.	2,8
8. Вода завжди...прозора, холодна, рідка, біла, смачна.	3,4
9. Дерево завжди має...листя, квіти, плоди, коріння, тінь.	2,8
10. Пасажирський транспорт...комбайн, самоскид, автобус,	2,6

екскаватор, тепловоз.	
-----------------------	--

## II субтест

Другий субтест складається із завдань, що є словесним варіантом виключення "п'ятого зайвого". Дані, отримані при дослідженні цією методикою, дозволяють судити про володіння операціями узагальнення і абстрагування, про здатність випробовуваного виділяти істотні ознаки предметів або явищ. Запропоновано у вигляді таблиці 3.2

Інструкція. «Одне слово з п'яти зайве, воно не підходить до всіх інших. Послухай уважно: яке слово зайве й чому?»

Таблиця 3.2 Яке слово зайве

Завдання	Оцінка виконання в балах
1. Тюльпан, лілія, картопля, ромашка, фіалка.	2,6
2. Річка, озеро, море, місто, болото.	2,3
3. Лялька, ведмедик, пісок, м'яч, лопатка.	2,7
4. Київ, Львів, Вашингтон, Донецьк, Рівне.	2,6

5. Шипшина, бузок, каштан, жасмин, троянда.	2,4
6. Курка, півень, лебідь, гусак, індик.	2,5

Продовження таблиці 3.2

7. Коло, трикутник, чотирикутник, указка, квадрат.	2,5
	2,3
8. Сашко, Віктор, Петро, Несторенко, Микола.	3,0
	2,7
9. Число, ділення, додавання, віднімання, множення.	
10. Веселий, швидкий, сумний, смачний, обережний.	

### III субтест

Третій субтест – завдання на висновок аналогічно. Для їх виконання випробовуваному необхідно вміти встановити логічні зв'язки і відносини між поняттями.

Інструкція. «До слова «птах» підходить слово «гніздо». Скажи, яке слово підходить до слова «собака» так само, як до слова «птах» підходить слово «гніздо». Чому? Тепер потрібно підібрати пару до інших слів. Отже, огірок овоч, а троянда ...»Запропоновано у вигляді таблиці 3.3

Таблиця 3.3 Знайти слово яке підходить

	Завдання	Оцінка виконання в балах
--	----------	--------------------------

продовження таблиці 3.3

1	Огірок	Троянда	2,0
	Овоч	Бур'ян, роса, садочок, квітка, земля	
2	Город	Садочок	2,4
	Морква	Паркан, гриби, яблуня, колодязь, лава	
3	Учитель	Лікар	2,2
	Учень	Окуляри, лікарня, палата, хворий, термометр	
4	Квітка	Птах	2,6
	Ваза	Дзьоб, чайка, гніздо, перо	
5	Рукавичка	Чобіт	2,4
	Рука	Панчохи, підошва, шкіра, нога, щітка	
6	Темний	Мокрий	2,1
	Світлий	Сонячний, слизький, сухий, теплий, холодний	

7	Годинник	Термометр	2,5
	Час	Скло, температура, ліжко, хворий, лікар	
8	Машина	Човен	2,2
	Двигун	Ріка, маяк, вітрило, хвиля	

продовження таблиці 3.3

9	Стіл	Підлога	2,2
	скатертину	Меблі, килим, пил, дошки, цвяхи	
10	Стілець	Голка	2,1
	дерев'яний	Гостра, тонка, блискавична, коротка, стальна	

#### IV субтест

Четвертий субтест направлений на виявлення уміння узагальнювати (випробовуваний повинен назвати поняття, об'єднуюче два слова, що входять в кожне завдання субтесту). Запропонований у вигляді таблиці 3.4

Інструкція. «Яким загальним словом можна назвати...?»

Таблиця 3.4 Вміння узагальнювати

	Оцінка виконання в балах
--	--------------------------------

1. Мітла, лопата - ... (інструменти)	2,6
2. Літо, зима - ... (пори року)	2,1
3. Окунь, карась - ... (риби)	3,0
4. Огірок, помідор - ... (овочі)	2,2
5. Бузок, рокита - ... (кущі)	2,6
6. Шафа, диван - ... (меблі)	3,0
7. Червень, липень - ... (місяці)	2,4
8. День, ніч - ... (час доби)	2,8
9. Слон, мураха – ... (живі істоти)	2,2
10. Дерево, квітка - ... (рослини)	2,2

Кожному завданню привласнюється певна оцінка в балах, що відображає ступінь його складності. Загальний результат за кожним субтестом визначається шляхом підсумовування

балів за всіма 10 завданнями.

Оцінка виконання учнями тестових завдань

Оцінка в балах за кожним завданням виходить шляхом підсумовування всіх правильних відповідей за даним субтестом. Максимальна кількість балів, яку може отримати школяр за виконання I-II субтестів, – по 26 балів, III – 23 бали, IV – 25 балів. Таким чином, загальна максимальна оцінка за всіма 4 субтестами складає 100 балів.

Інтерпретація отриманих школярем результатів проводиться таким чином:

100-80 балів – високий рівень розумового розвитку;

79-60 балів – середній рівень;

59-40 балів – недостатній (нижче середнього) рівень розвитку;

39-20 балів – низький рівень розвитку;

менше 20 балів – дуже низький рівень.

При обговоренні результатів слід враховувати не тільки загальний рівень розвитку, але і роль кожної складової в загальному результаті. Важливо оцінити, наскільки гармонійно або асинхронно розвинені інтелектуальні вміння, що діагностуються, а також який з параметрів значно покращує або погіршує результат.

3. .Оцінка динаміки розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей дітей. Запропонована у вигляді таблиці 3.5

- низький рівень - риса не проявляється зовсім;
- рівень нижче середнього - риса проявляється, але рідко;
- середній рівень - риса проявляється і не проявляється в однаковій мірі;
- рівень вище середнього - риса проявляється часто, але не завжди; високий рівень - риса проявляється завжди.

Таблиця 3.5 Динаміка розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей дітей.

Риси особистості	Високий рівень	Рівень вище середнього	Середній рівень	Рівень нижче середнього	Низький рівень
------------------	----------------	------------------------	-----------------	-------------------------	----------------

<p>1. Пам'ять</p> <p>Здатність дитини швидко запам'ятовувати та утримувати довгий час в пам'яті різну інформацію (слухову, зорову, рухову). (Приклад: Ця пташка схожа на ту, яку ми бачили минулої зими). "</p>					
---	--	--	--	--	--

<p>2. Увага</p> <p>Здатність дитини швидко концентруватися, налаштовуватися на діяльність і довгий час нею займатися, не відволікаючись. "Надто зосереджений". (Приклад: Дитина бігає на перерві, але лунає дзвоник, і вона готова вчитися далі).</p>					
<p>3. Здатність до аналізу та синтезу</p>					



<p>Здібність дитини швидко "розкласти" запропоновану інформацію (предмет) на частинки або навпаки. "Маленький вчений".(Приклад: Надворі весна, тому що тане сніг, прилетіли пташки і гріє сонце)</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>4. Продуктивність мислення</p> <p>Здатність дитини знаходити велику кількість рішень даної проблеми. "Генератор ідей".</p> <p>(Приклад: На що схоже коло? На яблуко, на сонце, на тарілку)</p>					
<p>5. Префекціонізм (старанність)</p> <p>Прагнення дитини доводити результати своєї діяльності до</p>					

<p>високих стандартів. "Дуже старанний".</p> <p>(Приклад: Дитина вчиться писати. Вона довго буде виводити літери і навіть ваша похвала її не зупинить)</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>6. Гнучкість мислення</p> <p>Здатність дитини швидко змінювати свою поведінку, вносити корективи в свою діяльність залежно від обставин, об'єднувати в своїй діяльності знання та вміння із різноманітних галузей життя. "Спритний менеджер".</p> <p>(Приклад: Дитина малює хвіст кішки, але фарба розтікається, малюнок може не вийти. Дитина швидко перетворює хвіст на дерево)</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>7.Оригінальність мислення</p> <p>Здатність дитини висувати нові, нестандартні ідеї, бачити незвичайне в звичайному, діяти не "як усі". "Оригінал</p>					
---	--	--	--	--	--

#### 4. .Рисункові тести

##### Оцінювання методу

На відміну від більшості інших тестів, рисункові методики можуть застосовуватися багаторазово і практично без обмежень щодо частоти використання, не втрачаючи при цьому свого діагностичного значення. Вони зберігають актуальність для широкого вікового діапазону - від дошкільного до дорослого віку. Це дає змогу використовувати їх для контролю динаміки стану І для спостереження за ходом психічного розвитку упродовж тривалого терміну.

Водночас треба враховувати, що надійність одержаних результатів значною мірою залежить від суб'єктивного фактора, а саме: уміння психолога інтерпретувати процес малювання і сам малюнок.

Нижче пропонується низка найпоширеніших у роботі з дітьми рисункових методик: «Малюнок людини», «Малюнок сім'ї», «Малюнок дерева». Ці методики дають можливість отримати уявлення про загальні, інтелектуальні, особистісні та емоційні особливості дитини, а також уявлення

про її ставлення до різних життєвих сфер: сімейної, соціальної та міжособистісної.

Досвід використання цих тестів показує, що існує достатньо широкий спектр психологічних особливостей, до яких цей набір тестів є дуже чутливим. Це такі психологічні особливості:

- рівень загального розумового розвитку;
- вищість раціонального або емоційного підходів щодо реальності;
- рівень психомоторного тону, підвищена або знижена активність, астенія;
- недостатність самоконтролю й планування дій, імпульсивність;
- підвищена емоційна лабільність або, навпаки, ригідність;
- тривожність (як особистісна риса) й тривога (як стан на момент обстеження);
- ✓ страхи;
- ✓ депресивні тенденції;
- ✓ особливості реакції на стрес;
- ✓ агресивність (із можливістю диференціювати такі її форми, як фізична й вербальна агресія, невротична агресія);
- ✓ екстравертність або, навпаки, інтровертність;
- ✓ демонстративність;
- ✓ незадоволеність потреби у спілкуванні;
- ✓ аутизація, уникання спілкування;
- ✓ ступінь соціалізованості й конформності;
- ✓ антисоціальні тенденції;
- ✓ ставлення до сексуальної сфери;
- ✓ ставлення до сімейної сфери у цілому та до окремих членів сім'ї.

Малюнок людини

Цей тест був уперше запропонований Ф. Гуденаф для дослідження пізнавальної здатності. Далі К. Махове розробила систему критеріїв, що дає можливість оцінювати за допомогою цього тесту особливості особистості. Відтоді оцінювання як пізнавального, так і особистісного розвитку переглядалися багато разів і вдосконалювалися різними авторами. Однак сам тест при цьому використовується як класичний діагностичний метод.

Він займає небагато часу й зовсім не схожий на шкільні завдання для перевірки. Це дає змогу успішно використовувати його під час обстеження дітей зі сформованою стійкою негативною реакцією на все, що нагадує їм про школу. Малюнок людини допомагає оцінювати як когнітивні особливості дитини (сприйняття, способи побудови цілісного зорового образу, координацію око—рука, сформованість загальних уявлень про будову тіла людини та інші), так і особливості особистісно-емоційної сфери.

Дані, отримані за допомогою тесту «Малюнок людини», не дуже надійні й потребують додаткової перевірки, але вони дають можливість одразу ж висунути розумні гіпотези про те, у яких саме сферах дитина має психологічні проблеми.

Інструкція. *«Будь ласка, намалюй людину - усю, повністю. Спробуй намалювати якомога краще — так, як ти вмієш».* Якщо дитина ставить додаткові запитання («Хлопчика чи дівчинку?», «А можна, щоб у нього в руці була кулька?» тощо), то їй кажуть: *«Малюй, як хочеш».* Якщо ж запитання суперечить інструкції, то варто повторити її (частково). Наприклад, якщо дитина питає: «А можна намалювати тільки обличчя?», то їй відповідають: *«Ні, треба намалювати повністю».* Якщо дитина пропонує намалювати замість людини щось інше (машину, будинок), то їй говорять: *«Це потім. А зараз намалюй людину».* Трапляється, що дитина відмовляється виконувати завдання, стверджуючи, що не вміє малювати. У цьому разі слід сказати їй, щоб вона малювала так, як уміє, навіть якщо вийде не дуже красиво; що вам

(перевіряючому) цікаві *будь-які* дитячі малюнки; що не дуже досконалий малюнок - це краще, ніж ніякого.

Проводячи цю методику, слід звертати увагу на особливості поведінки дитини та дорослого, який супроводжує дитину: куди і як дитина дивиться, коли їй пояснюють завдання; яка в неї перша реакція (подих, поза покірності, пошвавлення); у якій позі вона працює, у які моменти розслабляється й поводить природно, невимушено, а в які - напружується, насуплюється; коли і як намагається привернути до себе увагу дорослого; з яким виразом подає психологу закінчену роботу. Щоб усе це не забути, бажано робити відповідні нотатки у протоколах.

#### Показники розумового розвитку

Рисункові тести не можуть слугувати достатнім підґрунтям для ретельної характеристики особливостей розумового розвитку дитини. Але вони дають змогу робити обґрунтовані припущення про рівень розвитку інтелекту та виявити деякі обмеження уражень мозку. Під час аналізу малюнків слід враховувати, що їх особливості можуть визначатися не тільки інтелектуальним рівнем дитини, а й її специфічним ставленням до предмета зображення, до ситуації обстеження, до перевіряючого і т. ін. Для того щоб підвищити достовірність висновків, бажано, якщо це можливо, зіставити малюнки дитини, різні за тематикою, зроблені у різний час та в різних ситуаціях. Крім цього, слід пам'ятати, що чим старша дитина, тим менш прямим є зв'язок між розумовим розвитком та рівнем малювання. Тому з віком знижується надійність висновків про розумовий розвиток дитини, зроблений на основі малюнка (надійність висновків про особистісні та емоційні особливості, навпаки, тільки зростає з віком). Оцінюючи розумовий розвиток, спираються на такі показники.

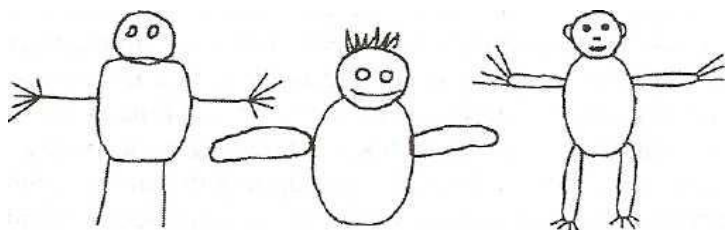
#### Наявність основних деталей

Нормальним для шестирічної дитини вважається наявність на її малюнку людини голови, очей, носа, рота, тулуба, рук та ніг. До семирічного віку руки й ноги мають зображуватися подвійними лініями; мають з'являтися також пальці (їх кількість не суттєва), шия, волосся (або шапка) та одяг (хоча б дуже схематично). З восьмирічного віку з'являються вуха. Починаючи з дев'ятирічного віку повинні з'явитися ступні та по 5 пальців на руках. Відсутність якоїсь із деталей (окрім очей та тулуба) може компенсуватися наявністю деталі, яка стосується старшого віку, додатковими, необов'язковими деталями (пупа, гудзиків і т. ін.). Слід враховувати, що відсутність на малюнку якоїсь важливої деталі (наприклад, рота чи рук) може бути зумовлена не інтелектуальними порушеннями, а особистісними проблемами дитини або ж просто відволіканням уваги. Тому необхідно з'ясувати, чи всі малюнки дефектні. Для порівняння можуть бути використані малюнки, які дитина зробила самостійно, і ті, що принесли батьки. Достатньо, якщо ця деталь є хоча б на одному малюнку. Пластичність схематичності Показником високого рівня розумового розвитку є пластичний малюнок, тобто зображення того, що дитина бачить, на відміну від «зображувального переліку» потрібних деталей, як це буває у схематичному зображенні. У пластичному зображенні частини тіла переходять одна в одну без чіткої межі, що відповідає реальній будові тіла людини. Ноги (на малюнку постаті у брюках або без одягу) сходяться вгору в одну точку. Наявна спроба передати реальну форму тіла (хоча ця спроба може бути й не дуже вдалою). Зазвичай пластичний малюнок свідчить про нормальний рівень розумового розвитку молодшого школяра навіть за відсутності тих чи інших деталей, характерних для даного віку.

Схематичне зображення - це малюнок, на якому людина ніби складена з окремих деталей (голова, тулуб, руки, ноги), межі між якими чітко видно. Найбільш показові переходи між шиєю (за її наявності) та тілом, а також між

плечем та рукою. На схематичному малюнку і шия, і руки ніби приклеєні до тіла. Ноги (на малюнку постаті або в брюках, або не вдягнені) не сходяться вгорі в одну точку. Схематичне зображення типове для дітей віком до 7 років. У шкільному віці такий малюнок - прояв загальної або часткової інфантильності. Він може пояснюватися сенсомоторними порушеннями, викликаними органічним ураженням мозку, педагогічною запусненістю або ж розумовою відсталістю. Ще він може бути також проявом інтелектуалізму (раннього розвитку формального інтелекту при недорозвиненості образної сфери).

Малюнок, проміжний між схематичним та пластичним зображеннями, характеризується тим, що деякі частини тіла переходять одна в одну без чіткої межі (що відповідає реальній будові тіла людини), тоді як інші частини тіла ніби приклеєні. Наприклад, руки органічно виростають із плечей, а ноги відділені від тулуба чіткою межею. Такий спосіб зображення типовий для дітей віком 7—9 років. Починаючи з десятирічного віку він може розглядатися як показник повільного розвитку образотворчої діяльності і, можливо, образного мислення у цілому. Нижче наведено принципи кількісного оцінювання малюнка людини. Їх рекомендовано при груповому використанні методики. При індивідуальному проведенні детальний якісний аналіз зазвичай виявляється більш показовим. Однак кількісними критеріями можна користуватися й у цьому випадку. Приблизні вікові норми такі: *6 років* - II-III рівень, *7 років* - III рівень; *8 років* - IV рівень; *9 років* - IV-V рівень; *10 років* - V рівень. Як показано на рисунку 3.6



A)

B)

B)



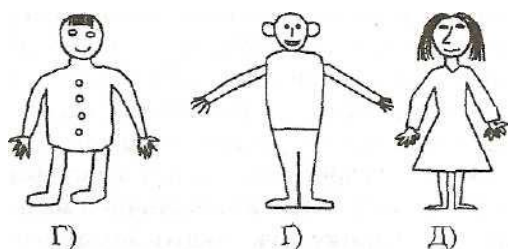


Рисунок 3.6 Приклади оцінювання малюнка людини

А-око - 2, руки - 2, ноги - 2, пальці - 1, по п'ять пальців - 2. Усього: 9 балів.

Б-очі - 2, рот - 2, волосся - 1. Усього: 5 балів.

В-очі-2, рот-2, ніс-2, руки-2, ноги-2, вуха 1, пальці 1, руки й ноги-подвійні лінії - 2. Усього: 14 балів

Г-очі - 2, рот - 2, руки - 2, ноги - 2, волосся - 1, шия - 1, пальці — 1, ступні 1 по п'ять пальців - 2, зображення, проміжне між схематичним (руки) й пластичним (руки, шия) —4. Усього: 18 балів.

Д-очі - 2, рот - 2, ніс — 2, руки - 2, ноги — 2, вуха - 1, пальці - 1, ступні - 1, одяг -1, по п'ять пальців - 2; зображення, проміжне між схематичним (руки) і пластичним (ноги) - 4. Усього: 20 балів.

Е- очі - 2, рот - 2, ніс - 2, руки - 2, ноги - 2, волосся - 1, шия - 1, пальці - 1, ступні - 1, одяг - 1, по п'ять пальців - 2, зображення пластичне - 8. Усього: 25 балів.

## 5. Методика Вакслера.

Розглянемо варіант методики Д. Векслера для дошкільнят (WPPSI) від 4 до 6,5 років. З допомогою цього тесту можна визначити рівень інтелектуального розвитку дитини, оцінити його загальні здібності, порушення в різних інтелектуальних сферах, виявити збережувальні зони, щоб своєчасно розпочати корекційну роботу. Структура методики відповідає

принципам побудови методики Д. Векслера (дитячий варіант) і методики Д. Векслера для дорослих. WPPSI, так само як і WIS, складається з 10 субтестів (5 вербальних і 5 невербальних), які вимірюють різні здатності, а в сумі дають IQ -коефіцієнт розумового розвитку дитини

До вербальних субтестам відносяться: «Поінформованість», «Словниковий запас», «Арифметичний», «Подібність», «Тямущість». Питання розташовані по зростаючій труднощі. До невербальних субтестам відносяться: «Вдома тварин» (цей тест ідентичний субтесту «Шифровка» з wisconsin включно, але більшою мірою адаптований для маленьких дітей, так як носить ігровий характер), «Відсутні деталі», «Лабіринти», «Геометричні фігури» (такого субтесту в wisconsin включно немає, він вимагає від дитини здатності до аналізу, просторовому розташуванню фігури на аркуші паперу, вмінню графічно зобразити пред'явлений зразок), «Кубики (пластини)» (ідентичний субтесту з wisconsin включно «Кубики»). Тестування будується на чергуванні вербальних і невербальних субтестів, важких і легких. На обстеження дитини сягає від 50 до 75 хвилин, тому більшість дітей діагностуються за одну зустріч.

До вербальних субтестам відносяться:

«Обізнаність» - спрямований на виявлення та вимірювання загального обсягу і рівня відносно простих знань і, тим самим, спрямованості і широти пізнавальних інтересів, ступеня розвитку основних інтелектуальних функцій (пам'яті і мислення). Успішність виконання субтесту безпосередньо залежить від освіти випробуваного, його загальної культури. Оцінка за «Обізнаність» характеризує випробуваного з точки зору його освіченості і є особливо прогностичної щодо вербального і загального IQ.

«Словниковий запас» - передбачає вільне оперування словами рідної мови. Успішність відповідей залежить від освіти та культури мислення

випробуваного і передбачає досить великий словниковий запас, гарне почуття міри і адекватність при визначенні необхідного і достатнього для розкриття сенсу слова. За характером актуалізованих інтелектуальних процесів цей субтест найбільш близький до «Поінформованості».

«Арифметичний» - вимагає від випробуваного продемонструвати високу сконцентрованість довільного уваги, кмітливості, чіткості оперування числовим матеріалом. Завдання такого типу є практично у всіх інтелектуальних тестах.

«Подібність» - спрямований на виявлення здібностей до логічного узагальнення і вимірювання ступеня розвитку цих здібностей. Фактично, «Подібність» є спрощеним варіантом методики порівняння понять, у якому завдання випробуваного обмежується лише встановленням схожості. Відшукання загальних істотних ознак понять вимагає високого ступеня абстрагування, здібностей до класифікації, порівняннi й упорядкування інформації, розвиненого понятійного мислення. Оцінки за «Подібності» інформативні щодо вербального і невербального інтелекту.

«Тямущість» - включає в себе ряд питань із різних областей соціального поведінки людини і спрямований на виявлення вміння будувати умовиводи на основі життєвого досвіду і з опорою на здоровий глузд, який, на думку Д. Векслера, взаємодіють і інтелектуальні і емоційні фактори. Знаходить своє вираження актуальна готовність до розумової діяльності, самостійність і соціальна зрілість суджень.

До невербальних субтестам відносяться:

«Вдома тварин» - носить ігровий характер, Випробуваний повинен поставити під кожною з 100 запропонованих цифр символ, який їй відповідає, протягом 1,5 хв. На спеціальному бланку вказаний ключ: у верхній клітці прямокутника поставлена певна цифра, під кожною з них

стоїть якийсь символ. При виконанні цього субтесту виявляється рівень розвитку зорово-моторної координації. Чим більша кількість цифр встигає вірно зашифрувати випробуваний, тим вище результати.

«Відсутні деталі» - спрямований на виявлення і вимір перцептивних здібностей, включених до зорове впізнавання знайомих об'єктів, вміння диференціювати істотно від другорядного в зорових образах. Успішність виконання завдань субтесту залежить від обсягу - перцептивного уваги, спостережливості і зосередженості випробуваного.

«Лабіринти» - імовірно виявляє аналітичні здібності дитини; його вміння послідовно вирішувати перцептивні задачі, утримуючи свої дії в рамках зазначених експериментатором обмежень; міру стійкості і довільності уваги; ефективність роботи оперативної пам'яті. Наявність зв'язку виконання «Лабіринтів» з оцінками за вербальні субтесты показує, що певну роль тут відіграють також навички словесного формулювання стратегії дій випробуваним.

«Геометричні фігури» - вимагає від дитини здатності до аналізу, просторовому розташуванню фігури на аркуші паперу, вмінню графічно зображати пред'явлений зразок.

«Кубики (пластини)» - найбільш інформативний у структурі невербального інтелекту. Завдання субтесту спрямовані на виявлення аналітико-синтетичних здібностей піддослідного, виявлення інтелектуальних потенцій. Успішність виконання визначається здатністю аналізувати ціле через його складові частини, просторовою уявою.

Обробка та інтерпретація результатів може проходити на трьох рівнях:  
1) підрахунок та інтерпретація балів загального інтелекту, вербального і невербального інтелекту,

- 2) аналіз профілю оцінок виконання субтестів випробуваними на основі підрахунку відповідних коефіцієнтів,
- 3) якісна інтерпретація індивідуального профілю з залученням даних спостереження за поведінням випробуваного в ході обстеження та іншої діагностичної інформації[13, с. 194].

Стандартний варіант обробки полягає в підрахунку первинних «сирих» оцінок по кожному субтесту. Потім «сирі бали» за відповідними таблицями переводяться в стандартні і відображаються у вигляді профілю. Сирі оцінки окремо з вербальної і невербальної частини підсумовують і визначають за таблицями показники загального, вербального і невербального IQ.

Класифікація IQ-показників по Векслеру:

- ✚ 130 балів і вище - дуже високий IQ
- ✚ 120-129 балів - високий IQ
- ✚ 110-119 балів - хороша норма
- ✚ 90-109 балів - середній IQ
- ✚ 80-89 балів - погана норма
- ✚ 70-79 балів - прикордонна зона
- ✚ 69 балів і нижче - розумовий дефект

Якщо тест wisconsin включно в нашій країні адаптований (Панасюк, 1973), то тест WPPSI, як пише Ст. Н. Дружинін, не використовується. Тому основним завданням дослідження є апробація, адаптація і доказ надійності і валідності тесту Д. Векслера для дошкільнят (WPPSI).

Попередня перевірка діагностичної сили цієї методики була проведена шляхом порівняння результатів групи дітей з нормальним інтелектом і групи розумово відсталих дітей. По всім субтестам, за вербальним, невербальним і загального інтелекту дані розрізнялися на високому рівні значимості ( $p <$

0,001). Оцінка дітей з нормальним інтелектом повністю укладалася в нормативи, запропоновані Векслером.

### 3.2 Учасники емпіричного дослідження.

#### Полігон дослідження: НВК смт. Сад.

В дослідженні прийняло участь 50 осіб - діти середньої групи (4-5 років) -20 дітей, старшої групи (5-6 років) - 20 дітей, діти (6-6.5 років)-10 дітей.

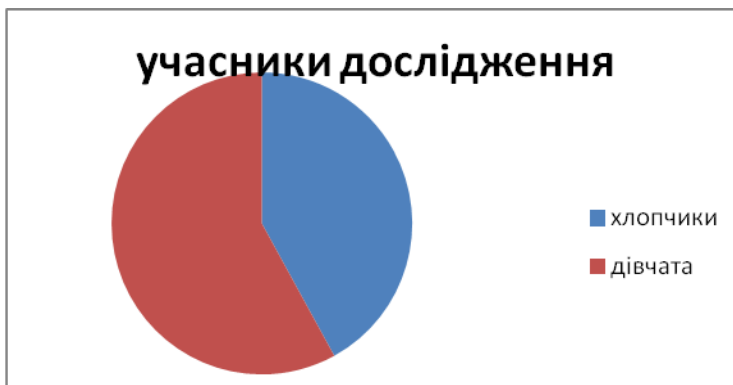


Рисунок 3.7 - Гендерної специфіки учасників емпіричного дослідження.

Більша інформація представлена у вигляді таблиці 3.5

Таблиця 3.5 Учасники імпіричного дослідження

Вік	4 роки	5 років	6 років	6.5 роки	Всього
Хлопчик	4	4	7	6	21
Дівчинка	8	4	13	4	29

Таким чином, ми поділили учасників емпіричного дослідження на дві групи в залежності гендерної специфіки та на чотири групи в залежності від віку.

### 3.3. Результати емпіричного дослідження

#### 3.3.1. Методика Для Визначення Рівня Розумового Розвитку дошкільнят Е. Ф. Замбацявічене

Методику сконструйовано на основі деяких методик тесту інтелекту за Р. Амтхауером, який містить 9 субтестів, що використовуються для вимірювання мовленнєвих, математичних здібностей, просторової уяви та пам'яті й розрахований на групове використання для дітей від 12 років і старше. Для молодших школярів було розроблено 4 субтести, які складаються з 40 вербальних завдань, підібраних з урахуванням програмного матеріалу початкових класів

Таблиця 3.6 Емпіричне дослідження по 1-му субтесту (сер.значення)

Вік			$\Delta$
4 роки	13.95=14.0 X=4	14.4 Д=8	0.4
5 років	15.6 X=4	14.9 Д=4	0.7
6 років	X=13	Д=14	1.3
6.5	15.6	16.9	

.

$\Delta$  1.6 – дівчата

$\Delta$  2.5-хлопці

Висновок по першому субтесту

Аналіз результатів дослідження розумового розвитку по методиці Е. Ф. Замбацявічене дозволив виявити вікові та гендерні особливості у хлопців

відбувається розвиток здібностей повільно без значних змін. За 2.5 роки прирост відбувався 1.6 бали в той час, як у дівчат цей процес мав більш інтенсивний характер і прирост складає 2.5 бали. Якщо співвідношення періоду максимальну прояву показника, а у хлопців цей період припадає на п'ять років а у дівчат шість років. Це підтверджує дослідження багатьох психологів які стверджують про вікові відмінності формування розвитку дитини.

Таблиця 3.7 Емпіричне дослідження по 2-му субтесту

Вік			$\Delta$
4 роки	X =4 19.2	Д=8 20.2	1
5 років	X=4 17.025	Д =4 16.5	0.525
6 років 6.5	X =13	Д= 14	1.3

Таблиця 3.8. Результати діагностики словесного-логічного та образно-логічного мислення та вольової регуляції в групі 1

Код	Словесно-логічне мислення		Образно-логічне мислення		Вольва регуляція	
	бал	рівень	бал	рівень	бал	рівень
1.	5	середній	9	середній	6	низький
2	10	середній	12	високий	7	середній



3	18	високий	12	високий	13	високий
4	6	середній	11	середній	10	середній
5	13	середній	13	високий	11	високий
6	4	середній	10	середній	9	середній
7	-2	низький	6	низький	6	низький
8	-7	низький	8	низький	7	середній
9	10	середній	9	середній	8	середній
10	18	високий	12	високий	14	високий
11	21	високий	15	високий	15	високий
12	6	середній	8	низький	6	низький
13	10	середній	11	середній	7	середній
14	13	середній	9	середній	10	середній
15	16	високий	14	високий	11	високий
16	8	середній	11	середній	10	середній
17	5	середній	9	середній	6	низький
18	10	середній	12	високий	7	середній
19	18	високий	12	високий	13	високий
20	6	середній	11	середній	10	середній
21	13	середній	13	високий	11	високий
22	4	середній	10	середній	9	середній
23	-2	низький	6	низький	6	низький
24	-7	низький	8	низький	7	середній
25	10	середній	9	середній	8	середній
26	18	високий	12	високий	14	високий
27	21	високий	15	високий	15	високий
28	6	середній	8	низький	6	низький
29	10	середній	11	середній	7	середній
30	13	середній	9	середній	10	середній

31	16	високий	14	високий	11	високий
32	8	середній	11	середній	10	середній
33	5	середній	9	середній	6	низький
34	10	середній	12	високий	7	середній
35	18	високий	12	високий	13	високий
36	6	середній	11	середній	10	середній
37	13	середній	13	високий	11	високий
38	4	середній	10	середній	9	середній
39	-2	низький	6	низький	6	низький
40	-7	низький	8	низький	7	середній
41	10	середній	9	середній	8	середній
42	18	високий	12	високий	14	високий
43	21	високий	15	високий	15	високий
44	6	середній	8	низький	6	низький
46	10	середній	11	середній	7	середній
47	13	середній	9	середній	10	середній
48	16	високий	14	високий	11	високий
49	8	середній	11	середній	10	середній
50	5	середній	9	середній	6	низький
51	10	середній	12	високий	7	середній
52	18	високий	12	високий	13	високий
53	6	середній	11	середній	10	середній
54	13	середній	13	високий	11	високий
55	4	середній	10	середній	9	середній
56	-2	низький	6	низький	6	низький
57	-7	низький	8	низький	7	середній
58	10	середній	9	середній	8	середній
59	18	високий	12	високий	14	високий

60	21	високий	15	високий	15	високий
61	6	середній	8	низький	6	низький
62	10	середній	11	середній	7	середній
63	13	середній	9	середній	10	середній
64	16	високий	14	високий	11	високий
65	8	середній	11	середній	10	середній
66	10	середній	11	середній	7	середній
67	13	середній	9	середній	10	середній
68	16	високий	14	високий	11	високий
69	16	високий	14	високий	11	високий
70	8	середній	11	середній	10	середній
71	5	середній	9	середній	6	низький
72	10	середній	12	високий	7	середній
73	18	високий	12	високий	13	високий
74	6	середній	11	середній	10	середній
75	13	середній	13	високий	11	високий
76	4	середній	10	середній	9	середній
77	-2	низький	6	низький	6	низький
78	-7	низький	8	низький	7	середній
79	10	середній	9	середній	8	середній
80	18	високий	12	високий	14	високий
81	21	високий	15	високий	15	високий
82	6	середній	8	низький	6	низький
83	10	середній	11	середній	7	середній
84	13	середній	9	середній	10	середній
85	16	високий	14	високий	11	високий
86	8	середній	11	середній	10	середній
87	10	середній	11	середній	7	середній

88	13	середній	9	середній	10	середній
89	16	високий	14	високий	11	високий
90	16	високий	14	високий	11	високий
91	8	середній	11	середній	10	середній
92	5	середній	9	середній	6	низький
93	10	середній	12	високий	7	середній
94	18	високий	12	високий	13	високий
95	6	середній	11	середній	10	середній
96	13	середній	13	високий	11	високий
97	4	середній	10	середній	9	середній
98	-2	низький	6	низький	6	низький
99	-7	низький	8	низький	7	середній
100	10	середній	9	середній	8	середній

Таблиця 3.9. Результати діагностики словесного-логічного та образно-логічного мислення та вольової регуляції в підготовчій групі 2

№	Словесно-логічне мислення		Образно-логічне мислення		Вольва регуляція	
	бал	рівень	бал	рівень	бал	рівень
1	16	високий	12	високий	11	високий
2	15	високий	13	високий	12	високий
3	17	високий	14	високий	12	високий
4	10	середній	9	середній	6	низький
5	-2	низький	6	низький	7	середній
6	8	середній	11	середній	7	середній
7	6	середній	12	високий	5	низький

8	10	середній	9	середній	10	середній
9	11	середній	10	середній	9	середній
10	16	високий	13	високий	14	високий
11	22	високий	12	високий	10	середній
12	4	середній	12	високий	8	середній
13	7	середній	11	середній	9	середній
14	-3	низький	7	низький	8	середній
15	5	середній	10	середній	10	середній
16	7	середній	10	середній	7	середній
17	12	середній	9	середній	9	середній
18	18	високий	14	високий	11	високий
19	3	середній	9	середній	4	низький
20	10	середній	11	середній	7	середній
21	13	середній	9	середній	10	середній
22	16	високий	14	високий	11	високий
23	8	середній	11	середній	10	середній
24	16	високий	12	високий	11	високий
25	15	високий	13	високий	12	високий
26	17	високий	14	високий	12	високий
27	10	середній	9	середній	6	низький
28	-2	низький	6	низький	7	середній
29	8	середній	11	середній	7	середній
30	6	середній	12	високий	5	низький
31	10	середній	9	середній	10	середній
32	11	середній	10	середній	9	середній
33	16	високий	13	високий	14	високий
34	22	високий	12	високий	10	середній
35	4	середній	12	високий	8	середній

36	7	середній	11	середній	9	середній
37	-3	низький	7	низький	8	середній
38	5	середній	10	середній	10	середній
39	7	середній	10	середній	7	середній
40	12	середній	9	середній	9	середній
41	18	високий	14	високий	11	високий
42	3	середній	9	середній	4	низький
43	10	середній	11	середній	7	середній
44	13	середній	9	середній	10	середній
45	16	високий	14	високий	11	високий
46	8	середній	11	середній	10	середній
47	16	високий	12	високий	11	високий
48	15	високий	13	високий	12	високий
49	17	високий	14	високий	12	високий
50	10	середній	9	середній	6	низький
51	-2	низький	6	низький	7	середній
52	8	середній	11	середній	7	середній
53	6	середній	12	високий	5	низький
54	10	середній	9	середній	10	середній
55	11	середній	10	середній	9	середній
56	16	високий	13	високий	14	високий
57	22	високий	12	високий	10	середній
58	4	середній	12	високий	8	середній
59	7	середній	11	середній	9	середній
60	-3	низький	7	низький	8	середній
61	5	середній	10	середній	10	середній
62	7	середній	10	середній	7	середній
63	12	середній	9	середній	9	середній

64	18	високий	14	високий	11	високий
65	3	середній	9	середній	4	низький
66	10	середній	11	середній	7	середній
67	13	середній	9	середній	10	середній
68	16	високий	14	високий	11	високий
69	8	середній	11	середній	10	середній
70	16	високий	12	високий	11	високий
71	15	високий	13	високий	12	високий
72	17	високий	14	високий	12	високий
73	10	середній	9	середній	6	низький
74	-2	низький	6	низький	7	середній
75	8	середній	11	середній	7	середній
76	6	середній	12	високий	5	низький
77	10	середній	9	середній	10	середній
78	11	середній	10	середній	9	середній
79	16	високий	13	високий	14	високий
80	22	високий	12	високий	10	середній
81	4	середній	12	високий	8	середній
82	7	середній	11	середній	9	середній
83	-3	низький	7	низький	8	середній
84	5	середній	10	середній	10	середній
85	7	середній	10	середній	7	середній
86	12	середній	9	середній	9	середній
87	18	високий	14	високий	11	високий
88	3	середній	9	середній	4	низький
89	10	середній	11	середній	7	середній
90	13	середній	9	середній	10	середній
91	16	високий	14	високий	11	високий

92	8	середній	11	середній	10	середній
93	16	високий	12	високий	11	високий
94	15	високий	13	високий	12	високий
95	17	високий	14	високий	12	високий
96	10	середній	9	середній	6	низький
97	-2	низький	6	низький	7	середній
98	8	середній	11	середній	7	середній
99	6	середній	12	високий	5	низький
100	10	середній	9	середній	10	середній

Результати обстеження за методикою Керна-Йерасика, коректурної проби та «Так-Ні» представлені в таблицях 3.10, 3.11.



Таблиця 3.10 Результати діагностики за методиками малювання людини, «Коректурної проби» та «Так-Ні» в групі 1

№	Малювання людини	Коректурна проба	«Так-ні»
1.	середній	середній	високий
2	середній	високий	високий
3	високий	високий	високий
4	середній	середній	середній
5	високий	високий	високий
6	середній	середній	середній
7	низький	низький	низький
8	низький	низький	середній
9	середній	високий	середній
10	високий	високий	високий
11	високий	високий	високий
12	середній	низький	середній
13	середній	середній	середній
14	середній	середній	середній
15	високий	високий	високий
16	середній	середній	середній
17	середній	середній	високий
18	середній	високий	високий
19	високий	високий	високий
20	середній	середній	середній
21	високий	високий	високий
22	середній	середній	середній
23	низький	низький	низький
24	низький	низький	середній

25	середній	високий	середній
26	високий	високий	високий
27	високий	високий	високий
28	середній	низький	середній
29	середній	середній	середній
30	середній	середній	середній
31	високий	високий	високий
32	середній	середній	середній
33	середній	середній	високий
34	середній	високий	високий
35	високий	високий	високий
36	середній	середній	середній
37	високий	високий	високий
38	середній	середній	середній
39	низький	низький	низький
40	низький	низький	середній
41	середній	високий	середній
42	високий	високий	високий
43	високий	високий	високий
44	середній	низький	середній
45	середній	середній	середній
46	середній	середній	середній
47	високий	високий	високий
48	середній	середній	середній
49	середній	середній	високий
50	середній	високий	високий
51	високий	високий	високий
52	середній	середній	середній
53	високий	високий	високий

54	середній	середній	середній
55	низький	низький	низький
56	низький	низький	середній
57	середній	високий	середній
58	високий	високий	високий
59	високий	високий	високий
60	середній	низький	середній
61	середній	середній	середній
62	середній	середній	середній
63	високий	високий	високий
64	середній	середній	середній
65	середній	середній	високий
66	середній	високий	високий
67	високий	високий	високий
68	середній	середній	середній
69	високий	високий	високий
70	середній	середній	середній
71	низький	низький	низький
72	низький	низький	середній
73	середній	високий	середній
74	високий	високий	високий
75	високий	високий	високий
76	середній	низький	середній
77	середній	середній	середній
78	середній	середній	середній
79	високий	високий	високий
80	середній	середній	середній
81	середній	середній	високий
82	середній	високий	високий

83	високий	високий	високий
84	середній	середній	середній
85	високий	високий	високий
86	середній	середній	середній
87	низький	низький	низький
88	низький	низький	середній
89	середній	високий	середній
90	високий	високий	високий
91	високий	високий	високий
92	середній	низький	середній
93	середній	середній	середній
94	середній	середній	середній
95	високий	високий	високий
96	середній	середній	середній
97	середній	середній	середній
98	середній	середній	середній
99	високий	високий	високий
100	середній	середній	середній

Таблиця 3.11. Результати діагностики за методиками малювання людини, «Коректурної проби» та «Так-Ні» в групі № 2

№	Малювання людини	Коректурна проба	«Так-ні»
1	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий
3	високий	високий	високий
4	середній	середній	середній
5	низький	середній	середній
6	середній	середній	середній
7	середній	високий	середній
8	середній	середній	середній
9	середній	середній	середній
10	високий	високий	високий
11	високий	високий	середній
12	середній	високий	середній
13	середній	середній	середній
14	низький	низький	середній
15	середній	середній	середній
16	середній	середній	середній
17	середній	середній	середній
18	високий	високий	високий
19	середній	середній	низький
20	високий	високий	високий
21	високий	високий	високий
22	високий	високий	високий
23	середній	середній	середній
24	низький	середній	середній

25	середній	середній	середній
26	середній	високий	середній
27	середній	середній	середній
28	середній	середній	середній
29	високий	високий	високий
30	високий	високий	середній
31	середній	високий	середній
32	середній	середній	середній
33	низький	низький	середній
34	середній	середній	середній
35	середній	середній	середній
36	середній	середній	середній
37	високий	високий	високий
38	середній	середній	низький
39	високий	високий	високий
40	високий	високий	високий
41	високий	високий	високий
42	середній	середній	середній
43	низький	середній	середній
44	середній	середній	середній
45	середній	високий	середній
46	середній	середній	середній
47	середній	середній	середній
48	високий	високий	високий
49	високий	високий	середній
50	середній	високий	середній
51	середній	середній	середній
52	низький	низький	середній
53	середній	середній	середній

54	середній	середній	середній
55	середній	середній	середній
56	високий	високий	високий
57	середній	середній	низький
58	високий	високий	високий
59	високий	високий	високий
60	високий	високий	високий
61	середній	середній	середній
62	низький	середній	середній
63	середній	середній	середній
64	середній	високий	середній
65	середній	середній	середній
66	середній	середній	середній
67	високий	високий	високий
68	високий	високий	середній
69	середній	високий	середній
70	середній	середній	середній
71	низький	низький	середній
72	середній	середній	середній
73	середній	середній	середній
74	середній	середній	середній
75	високий	високий	високий
76	середній	середній	низький
77	високий	високий	високий
78	високий	високий	високий
79	високий	високий	високий
80	середній	середній	середній
81	низький	середній	середній
82	середній	середній	середній

83	середній	високий	середній
84	середній	середній	середній
85	середній	середній	середній
86	високий	високий	високий
87	високий	високий	середній
88	середній	високий	середній
89	середній	середній	середній
90	низький	низький	середній
91	середній	середній	середній
92	середній	середній	середній
93	середній	середній	середній
94	високий	високий	високий
95	середній	середній	низький
96	середній	середній	середній
97	середній	середній	середній
98	середній	середній	середній
99	високий	високий	високий
100	середній	середній	низький

Кількісні показники проведених діагностик проведені в таблиці 3.12



Таблиця 3.12. Кількісні показники діагностики дітей молодшого шкільного віку до навчання в школі

Методика	І група			ІІ група		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Словесно-логічне мислення	24	60	16	26	71	3
Образно-логічне мислення	16	70	14	18	79	3
Вольова регуляція	15	78	7	25	71	4
Малювання людини	25	59	16	36	51	13
Коректурна проба	27	56	17	28	60	12
Так-ні	27	58	15	35	63	2

Приведемо кількісні та відсоткові показники діагностики дітей залежно від вікових характеристик – 5 та 6 років (табл. 3.13).

Таблиця 3.13. Відсоткові показники діагностики дітей молодшого шкільного віку до навчання в школі, %

Методика	І група			ІІ група		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Словесно-логічне мислення	23,3	62,4	14,3	24,1	72,4	3,5

Образно-логічне мислення	32,9	52,9	14,3	34,0	55,1	10,3
Вольова регуляція	28,1	52,9	19	31,0	58,6	10,3
Малювання людини	18,6	62,4	19	27,6	69,0	3,4
Коректурна проба	28,6	52,4	19	41,4	55,1	3,4
Так-ні	28,1	62,4	9,5	37,9	62,1	0
В середньому за вибірками	34,9	49,2	15,85	32,7**	62,05**	5,1**

Примітка. Значущість розбіжності за t-критерієм Стьюдента між 1 та 2 групами досліджуваних : \* -  $p > 0.05$  (недостовірні розбіжності на 5% рівні точності вимірювань); \*\*  $p < 0.05$  (достовірні розбіжності).

Таким чином, проведене дослідження показало, що кількість дітей, неготових до школи за функціональним та психічним розвитком значущо зменшується з віком від 5-ти до 6-ти років. Серед дітей 5-ти років виявилось неготових до шкільного навчання 15 %, серед дітей 6-ти років – 5%.

Високий рівень готовності до навчання серед 5-ти-річок мають 34,9%, а серед 6-ти-річок – 32,7%. Останнє говорить про великий потенціал у готовності та в майбутньому в адаптації до навчання таких дітей.

Для наочності результатів представимо ці дані у вигляді діаграми на рис. 3.1.

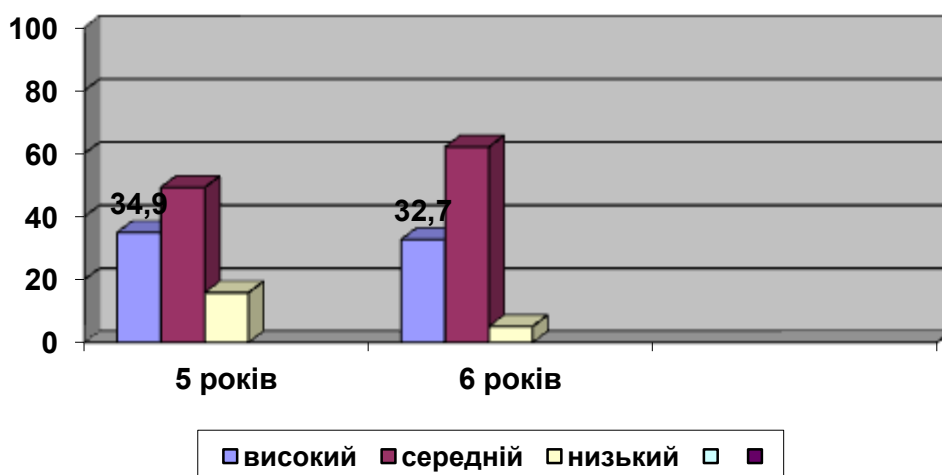


Рис. 3.1. Рівні готовності до навчання дітей 5-6 років

Таким чином, віковий показник є вагомим фактором, який впливає на готовність дитини до навчання. Чим старша дитина, тим вона є більш підготовленою.

Як зазначалося вище, 40 дітей виховуються в неповних сім'ях. Для перевірки впливу сімейного становища на готовність дитини до навчання проаналізуємо кількісні та якісні показники результатів діагностики цих дітей.

Таблиця 3.14. Кількісні показники діагностики дітей молодшого шкільного віку до навчання в школі

Методика	І група					
	високий		середній		низький	
Словесно-логічне мислення	1	10%	8	80%	1	10%
Образно-логічне мислення	2	20%	7	70%	1	10%
Вольова регуляція	3	30%	6	60%	1	10%
Малювання людини	2	20%	7	70%	1	10%
Коректурна проба	2	20%	8	80%	0	0

Так-ні	4	40%	6	60%	0	0
--------	---	-----	---	-----	---	---

Як видно, більшість дітей, що виховуються в повних сім'ях, мають високий та середній рівень підготовки до навчання в школі, що дозволяє зробити висновок про їхню готовність.

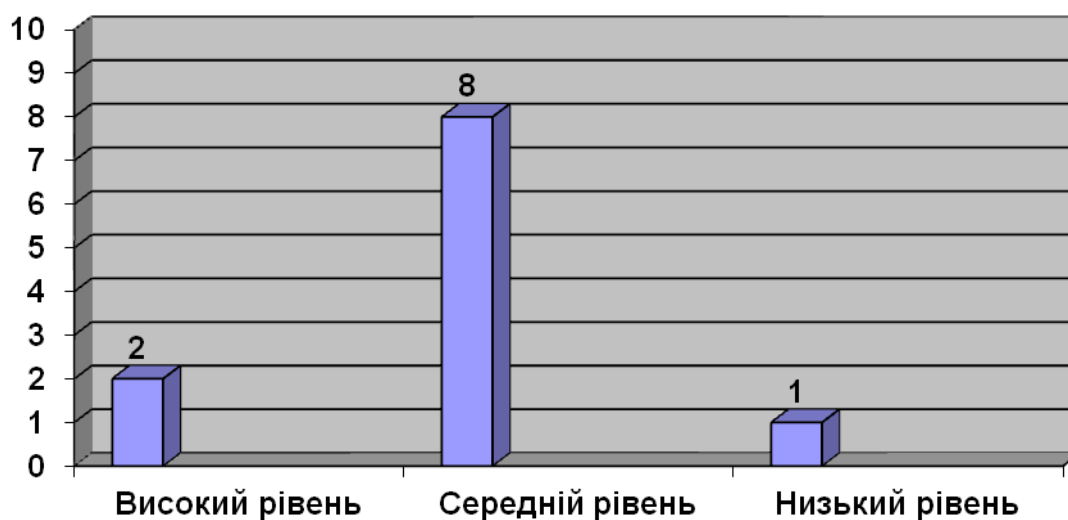


Рис. 3.2. Рівні готовності до навчання залежно від складу сім'ї

Таким чином, можна зробити висновок про те, що склад сім'ї, в якій виховується дитина, в даному випадку є важливим чинником, який впливає на готовність до навчання в школі.

Таблиця 3.15. Кількісні показники різниці між хлопчиками та дівчатками 5-6 років

Методика	Хлопчики(n=50)	Дівчата (n=50)
----------	----------------	----------------

	ви со ки й	се ре дн ій	ни зь ки й	ви со ки й	се ре д ні й	низ ьки й
Словесно-логічне мислення	9	75	16	15**	75*	10**
Образно-логічне мислення	15	70	15	20**	75*	5**
Вольова регуляція	11	69	20	13*	77*	10**
Малювання людини	12	72	16	18*	78*	4**
Коректурна проба	8	75	17	15**	72*	13*
Так-ні	15	70	15	23**	67*	10**

Таким чином, проаналізувавши результати представлені в таблицях, прослідкували різницю між рівнями розвитку дітей залежно від статі, це свідчить про те що таку різницю виявлено.

### **Висновок до третього розділу**

Таким чином, в даній роботі була проведена діагностика інтелектуальних особливостей дітей дитячого садка. В діагностиці взяли участь дві групи дитячого садка. Аналіз результатів здійснювався по віковому критерію, критерію статі та по критерію складу сім'ї, в якій виховується дитина.

В результаті проведеної діагностики готовності дітей 5-6 років до навчання в школі виявилось, що загальна кількість неготових до навчання дітей складає 20%. З них 15% неготових – діти 5-ти років, і лише 5 % - діти 6-ти років. Таким чином, віковий критерій готовності дітей до шкільного навчання є важливим чинником, оскільки серед дітей 5-ти років більше таких, що ще мають незрілість психічних особливостей, необхідних для подолання шкільної програми та виконання режиму дня школяра.

В дослідженні також зверталася увага на фактор впливу на готовність до навчання складу родини, в якій проживає дитина. За даним показником було виявлено різницю готовності до навчання. Серед дітей, що проживають в неповних сім'ях, значущо більше дітей виявилось не готовими до навчання. Виявлено також значимість розбіжностей в рівнях розвитку дівчаток та хлопчиків. Таким чином, з даного дослідження можуть бути зроблені наступні висновки:

1. Отримані результати підтвердили гіпотезу - конфігурація сім'ї впливає на розвиток інтелекту у дітей старшого дошкільного віку.
2. Діти з неповної сім'ї виявляють більш високі показники інтелекту, логічного і образного мислення. У неповній сім'ї переважає вид дитячо-батьківські відносини «Співпраця» наявність співпраці між батьком і дитиною як не можна краще відображає характер взаємодії. Співпраця є наслідком включеності дитини у взаємодію, визнання його прав і достоїнств. Воно відображає рівність і партнерство в стосунках батьків і дітей. Відсутність байдужого або попустительського стилю виховання.
3. Діти з повної сім'ї виявляють більш низькі показники інтелекту, але у них більш високі значення мають показники опосередкованої і образної пам'яті, креативності мислення. У повних сім'ях переважає вид дитячо-батьківські відносини «Виховна конфронтація», «Задоволеність відносини з дитиною». За цим типам дитячо-батьківські відносини можна судити про загальну ступеня задоволеності відносинами між батьками і дітьми, - як з тієї, так і з іншого боку. Низька ступінь задоволеність може свідчити про порушення в структурі батьківсько-дитячі відносини, можливі конфлікти, про стурбованість ситуацією, сімейної ситуації, про низьку згуртованості і розбіжності членів родини, що може привести до виховної конфронтація всередині сім'я

## **ВИСНОВКИ**

Інтелект – форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді готівкових ментальних структур, породжуваного ними ментального простору віддзеркалення і ментальних репрезентацій того, що відбувається, що будується у рамках цього простору. З психологічної точки зору призначення інтелекту – створювати порядок з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об'єктивними вимогами реальності. Інакше кажучи, якщо для західної психології проблема інтелекту потрапила в розряд двозначних тем (чи варто братися за вивчення інтелекту, якщо його існування в якості реальної психічної якості ставиться під сумнів), то у вітчизняній психології ця проблема придбала репутацію нецікавої теми. Головним теоретичним результатом досліджень інтелекту стало визнання існування «загального інтелекту», тобто деякої єдиної основи, з великою або меншою питомою вагою, представленої в різних видах інтелектуальної діяльності. У свою чергу, цінність положення про ієрархічну організацію інтелектуальних функцій полягала у виділенні вищих і нижчих рівнів інтелектуальної активності, а також в ідеї наявності керуючих впливів в системі інтелектуальних компонентів різної міри спільності. Згодом ідея загального інтелекту трансформувалася в уявлення про можливість оцінки рівня загального інтелекту на основі підсумовування результатів виконання тестів. З'явилися так звані інтелектуальні шкали, що включають набір вербальних і невербальних субтестів. Сучасна тестологія, як і раніше ґрунтуючись на вимірному підході в дослідженні інтелекту, пішла шляхом обмеження змісту поняття «інтелект» з тим, щоб уникнути вказаних вище складнощів і зробити інтерпретацію результатів тестування коректнішою.

Виділяють такі основні підходи до вивчення інтелекту:

- Феноменологічний підхід.
- Генетичний підхід.
- Соціо-культурний підхід.
- Процесуально-діяльнісний.

- Освітній підхід.
- Інформаційний підхід.
- Функціонально-рівневий підхід.
- Регуляційний підхід
- Онтологічний підхід.

Дитина, вступаючи до школи, повинна бути зрілою у фізіологічному і соціальному відношенні, успішність навчання дитини в школі також залежить від зрілості основних психічних процесів. Психологічна готовність до навчання – поняття багатоаспектне. Вона передбачає не окремі знання і уміння, а певний набір, в якому повинні бути присутніми всі основні елементи. Основними компонентами готовності до шкільного навчання є: інтелектуальна, особова і емоційно - вольова готовність. Всі перераховані складові шкільної готовності важливі в розвитку дитини. У випадку, якщо є недостатня розвиненість якого-небудь одного компоненту виникає потреба в психологічній допомозі дитині.

Від інтелектуальної готовності до школи залежить успіх навчання. Якщо у дитини погано розвинені основні психічні процеси, то учбова діяльність проходитиме важко. В цілях інтелектуальної підготовки дитини до школи дорослі повинні розвивати пізнавальні потреби, забезпечувати достатній рівень розумової діяльності, пропонуючи відповідні завдання, і дати необхідну систему знань про оточуюче.

Формування в дітей психологічної готовності до школи — результат добре поставленого навчально-виховного процесу, який реалізує настанову на забезпечення сприятливих умов для належного розвитку кожної дитини на заняттях та поза ними.

Необхідно відзначити, що під пильною увагою вчителів повинні бути і індивідуальні особливості дітей. Кожній дитині з самого початку оволодіння учбовими навиками слід допомогти знайти і сформувані свій стиль учбової діяльності – адекватною його природним особливостям і рівню готовності до нового вигляду учбової діяльності.



Таким чином, в даній роботі була проведена діагностика готовності дітей до навчання в школі. В експерименті взяли участь дві експериментальні групи дитячого садка. Аналіз результатів здійснювався по віковому критерію та по критерію складу сім'ї, в якій виховується дитина.

В результаті проведеної діагностики готовності дітей 5-6 років до навчання в школі виявилось, що загальна кількість неготових до навчання дітей складає 20%. З них 15% неготових – діти 5-ти років, і лише 5 % - діти 6-ти років. Таким чином, віковий критерій готовності дітей до шкільного навчання є важливим чинником, оскільки серед дітей 5-ти років більше таких, що ще мають незрілість психічних особливостей, необхідних для подолання шкільної програми та виконання режиму дня школяра.

В дослідженні також зверталася увага на фактор впливу на готовність до навчання складу родини, в якій проживає дитина. За даним показником було також виявлено різницю стосовно готовності до навчання. Серед дітей, що проживають в неповних сім'ях, більше дітей виявилось не готовими до навчання. Виявлено також значущу різницю за гендерною ознакою.

Отже, гіпотеза даної роботи про те, що вікові, статеві характеристики та характер родини впливають на готовність дітей 5-6 років до навчання в школі, підтвердилася.

## **ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ**

1. Антонова О. Є. Концептуальні підходи до виділення ознак креативності. Креативна педагогіка ; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. 2014. Вип. 8. С. 59– 67.
2. Антонова О. Є. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. С. 175–215.
3. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі у діяльності соціального інституту. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32(71), № 4. С. 104 – 109.
4. Буленко Т. В. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П.. Діагностика особистості в практичній діяльності психолога, Луцьк, 1996. 312 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностические методы исследования интеллекта. Киев, 2010.
6. Виноградова В. Є. Розвиток особистості студента як суб'єкта спілкування. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Вип. 7. 2010. С. 337 – 342.
7. Виноградова В. Є. Психологічні аспекти професійної кризи студентської молоді. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Т. 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 154 – 160.
8. Виноградова В. Є. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої особистості студента. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2012. Т. 11. Вип. 6. С. 97 – 102.

9. Виноградова В. Є. Освіта як фактор розвитку творчих здібностей особистості. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. 2018. №5. С. 240 – 244.
10. Виноградова В. Є. Формування таланту К.Д. Ушинського. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. 2019. №2. С. 182 – 185.
11. Виноградова В. Є. Вплив середовища на розвиток особистості та її творчих здібностей. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя, 2019. №3. С. 28 – 33.
12. Виноградова В. Є. Методологічні проблеми дослідження творчих здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 25. С. 55 – 64.
13. Виноградова В. Є. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія як фактор розвитку творчих здібностей особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 26. С. 65 – 75. 36
14. Виноградова В. Є. Формування творчих здібностей І. І. Мечникова у дитячі та юнацькі роки. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI. Вип. 17. Київ – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 70 – 76.
15. Виноградова В. Є. Чинники розвитку творчого мислення особистості в університетському середовищі (на прикладі видатних науковців). Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2020. Вип. 16. С. 156 – 163.
16. Виноградова В. Є. Родинні умови формування творчих здібностей особистості на прикладі видатних науковців (В. І. Вернадського, І. І. Мечникова та К. Д. Ушинського). Актуальні проблеми психології:

Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 27. С. 56 – 65.

17. Губенко О. В. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід) : монографія. Київ, 2019. 400 с.

18. Горностай П. П. Креативність і гармонійність особистості (психотерапевтичний аспект). Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. № 9 (33). С. 3–7.

19. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 58.

20. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 388 с. Федоренко Р. П. Практикум з психологічного консультування: Навчально-методичний посібник. Луцьк: Вежа, 2005. 105 с.

21. Джон Куніос, Марк Біман «Момент Еврики. Ага-реакції, творчий інсайт і мозок». 2018.

22. Ільїна Н. М. Загальна психологія: теорія та практикум : навч. посібник / Н.М. Ільїна, С.О. Мисник. Суми: Унів. кн., 2011. 352 с.

23. Іванченко А. О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти: автореферат дис. доктора психологічних наук. 19.00.01. Київ, 2017. 42 с. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. К. : Професіонал, 2007. 544 с.

24. Лагодзінська В. І. Креативний потенціал освітніх організацій: взаємозв'язок із типами організаційної культури. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія.

Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. Вип. 41. С. 40–45.

25. Лемак М. В., В. Ю. Петрище Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород Видовництво Олександри Гаркуші. 2011. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності. Київ : «Освіта України», 2008. 702 с.

26. Левчук Л. Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2012. 255 с.

27. Лоюк О. В. До проблеми розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку / О. В. Лоюк // Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня : вісник Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. Сер.: Педагогіка. Івано-Франківськ : Плай, 2012. Вип. 41. С. 135–140.

28. Лоюк О. В. В. Сухомлинський про розвиток творчого мислення в учнів молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 41. С. 102–108.

29. Лоюк О. В. Творче мислення як чинник розумового розвитку школярів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. Вип. 47. С. 148–153.

30. Лоюк О. В. Становлення та розвиток феномену творчого мислення: ретроспективний та актуальний аналіз. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Дод. 4 до вип. 31. Т. III (11). К. : Гнозис, 2014. С. 181–188.

31. Лоюк О. В. Розвивальна функція виховання: сучасний погляд. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2015. Вип. 1. С. 132–136.

32. Лоюк О. В. Методологічні підходи до розвитку творчого мислення молодших школярів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 41. С. 88–93.

33. Лоюк О. В. Творче мислення молодшого школяра: сутність, структура, особливості прояву. Молодий вчений : наук. журн. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. № 5 (20). Ч. 3. С. 123–126.

34. Лоюк О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Дод. 2 до вип. 35. Т. I (13). К. : Гнозис, 2015. С. 220–226.

35. Лоюк О. В. Сущностно-функциональный анализ основных дефиниций феномена творческого мышления. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. Тольятти : ТГУ, 2015. № 1 (20). С. 111–114.

36. Лоюк О. В. В. Сухомлинський про розвиток творчого мислення молодших школярів. Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й іноваційність : матеріали Всеукр. наук. конф., (Умань, 5–6 квіт. 2012 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. С. 108–110.

37. Лоюк О. В. Розвиток творчого мислення молодших школярів у діапазоні компетентнісного підходу. Сучасні соціально-гуманітарні дискурси : матеріали IV Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю (Дніпропетровськ, 22 берез. 2014 р.). Д. : ТОВ «Інновація», 2014. Ч. 2. С. 86–89.

38. Лоюк О. В. Розвиток творчого мислення учнів у навчально-виховному процесі початкової школи / О. В. Лоюк // Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Суми, 13–14 листоп. 2014 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 184–187.

39. Лоюк О. В. Природовідповідність як базовий принцип розвитку творчого мислення молодшого школяра. Педагогіка в системі гуманітарного знання : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 13–14 берез. 2015 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 186–189.

40. Лоюк О. В. Феномен творчого мислення в духовно-ціннісній парадигмі ноосферизму. Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 2–3 квіт., 2015 р.) / упоряд.: Т. Й. Жалко, О. І. Кушпетюк, Н. Г. Конон. Луцьк : ЛІРОЛ Ун-ту «Україна», 2015. С. 214–216.

41. Лоюк О. В. Методи розвитку творчого мислення учнів початкової школи. Проблеми та перспективи розвитку освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17–18 квіт. 2015 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 85–89.

42. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. Обдарована дитина. 2005. № 6. С. 2.

43. *Науковий журнал «Психологія і Суспільство»*. м. Тернопіль. 2017. С. 40.

44. Психологія особистості: Словник-довідник./ За ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

45. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Поліграф-Центр, 2007. 122 с.

46. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.

47. Симоненко С.М., Розіна І.В.. Психологічні особливості розвитку креативності вербального та візуального мислення в підлітковому віці. Наука і освіта : наук. практич. журнал, № 10. 2010 с. 96.

48. Федоренко Р. П. Психодіагностична практика в клініці: Навчально-методичний посібник. Луцьк: Вежа, 2010. 234 с.

49. Greeno G. Elementary theoretical psychology. Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1968. 324 p.

50. Guilford G. Executive functions and a model of behavior. *General Psychology*. 1972. № 90. P. 88–100.

51. Adams J. *Boundary issues: using boundary intelligence to get the intimacy you want and the independence you need in life, love, and work*. Published by John Wiley, New Jersey. 2005. 252 p.

52. Ivashkevych E., Prymachok L. Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools. *Psycholinguistics*. 2020. No. 27(1). P. 95 – 121.

53. Zhuravlova L., Shpak M. Development of emotional intelligence of primary school pupils. *Socialization & Human Development: International Scientific Journal*. Volume 1. №1. Kyiv Taras Shevchenko National University, University of Szczecin (Poland), Ukrainian Association of Educational and Developmental Psychology (Ukraine). Szczecin, Kyiv. 2019. P. 94 – 101.

1. Бібліотека Міжнародного гуманітарного університету: офіційний сайт. URL: [https://mgu.edu.ua/science\\_library](https://mgu.edu.ua/science_library)

2. Бібліотека Університету Ушинського: офіційний сайт. URL: <https://library.pdpu.edu.ua>

3. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського: офіційний сайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>