

6. Сірокурова Л.В. Особливості виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку в сім'ї / Л.В.Сірокурова // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 19 – 21 (239 – 241), липень. – С. 83 – 93.
7. Сухомлинський В.О.Вибрані твори: у 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – 670 с.

УДК 159 928

М.О. Мельник

ПСИХОДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ПРОГНОЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ.

Анотація

Стаття присвячена проблемі пошуку психологічного критерію ідентифікації та стратегічного прогнозу розвитку інтелектуально обдарованої особистості. Аналізуються можливості прогнозу індивідуальних досягнень в сучасних психологічних дослідженнях.

Ключові слова: інтелект, обдарованість, інтелектуальна обдарованість, коефіцієнт інтелекту, психометричний інтелект, методи ідентифікації обдарованості.

Аннотация

Статья посвящена проблеме поиска психологического критерия идентификации и стратегического развития интеллектуально одаренной личности. Анализируются возможности прогноза индивидуальных достижений в современных психологических исследованиях.

Ключевые слова: интеллект, одаренность, интеллектуальная одаренность, коэффициент интеллекта, психометрический интеллект, методы идентификации одаренности.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Пошук та розвиток обдарованих дітей та молоді, створення умов для реалізації їх потенційних можливостей є одним з пріоритетних завдань будь-якого суспільства. Однак, вирішення конкретних практичних питань, пов'язаних з виявленням обдарованості ускладнюється відсутністю на сучасному етапі розвитку науки як єдиної психологічної концепції обдарованості, так і науково обґрунтованої системи психодіагностики та, відповідно, існуванням різноманітних критеріїв, на основі яких та або інша людина ідентифікується як інтелектуально обдарована.

Велику стурбованість фахівців викликає те, що, незважаючи на недоліки, численні критичні зауваження та дискусії, що не вщухають протягом багатьох

років, сьогодні як в дослідницькій, так і в практичній, психодіагностиці значно переважають формалізовані психометричні методи. Безперечно, вони зручні в використанні та дозволяють отримати статистично надійні, незалежні від досвіду та особистісних властивостей експериментатора дані, які можна порівнювати. Результати тестування, виражені цифровими показниками, дають можливість не тільки визначити міру прояву певної властивості у конкретної людини, порівняти її з показниками інших людей, але й прослідкувати динаміку вимірюваного параметра при повторному обстеженні. Однак, вони не є підставою для однозначного висновку щодо рівня обдарованості суб'єкта тестування.

Коли мова йде про живих людей, коли вирішується тією або іншою мірою їх доля, мова цифр може лише до певної міри слугувати опорою [8, с.58]. Оцінка тих або інших властивостей повинна проводитись з позицій комплексного підходу, який включає в себе не тільки формальні показники психодіагностичного обстеження, але й біографічні дані, дані про соціально-економічний статус, про ситуацію і життєвий простір, в якому знаходиться дитина зараз, про ті життєві обставини на момент обстеження, які можуть вплинути на результати тестування.

Потенційні передумови для досягнення високого рівня успішності в різних сферах діяльності притаманні багатьом дітям, проте реальні неординарні результати демонструє лише незначна їх частина. Саме тому пошук психологічного критерію, який відповідає за стратегічний прогноз розвитку обдарованої особистості та методів виявлення обдарованості є надзвичайно актуальним завданням як в теоретичному, так і в практичному аспекті.

Мета роботи – здійснити аналіз проблем психологічної діагностики інтелектуальної обдарованості та можливостей прогнозу індивідуальних досягнень в сучасних психологічних дослідженнях.

Теоретичний аналіз проблеми. Історія досліджень психології обдарованості – це історія пошуку психологічних критеріїв, які дозволяють

ідентифікувати людину як інтелектуально обдаровану. Проте, ні високий рівень IQ, ні високий рівень навчальних досягнень, ні високий рівень креативності, які використовувались як кореляти інтелектуальної обдарованості в традиційних діагностичних дослідженнях, не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня.

У цілому за даними лонгітюдних досліджень, присвячених можливості прогнозу видатних досягнень, які проводились в інших країнах, встановлено, що на теперішній час не існує показника, який можна було б визнати єдиним критерієм стратегічного прогнозу розвитку обдарованої особистості. Навпаки, видатні досягнення є продуктом складної взаємодії багатьох когнітивних та особистісних якостей, а також взаємодії цих якостей з факторами навколишнього середовища (сім'я, школа, суспільство). Не знайдено і показника, який відповідає більш як за 30% варіацій досягнень. Комбінування навіть кількох предикторів рідко могло пояснити більш як 50% випадків [12, с.37]. Тому на сучасному етапі прогностичні показники дитячої обдарованості завжди носять тільки ймовірнісний характер.

Методи інтелектуального тестування виявилися безпорадними при спробах визначити вищі рівні інтелектуальних можливостей людини [3, с.8]. Оскільки, в рамках тестологічного підходу робляться спроби однозначної кількісної оцінки інтелекту, враховуються перш за все кількісні відмінності в інтелектуальній діяльності (швидкість, точність, продуктивність, кількість розв'язаних завдань, в тому числі і кількість оригінальних та нестандартних рішень), тоді як природа обдарованості полягає в якісно своєрідній індивідуальній організації психіки, а, отже, і потребує, насамперед, якісного психологічного аналізу її змісту.

Окрім того, як з'ясувалось, ці критерії абсолютно непридатні для визначення потенційної форми обдарованості та стратегічного прогнозу розвитку особистості. А також, показники, отримані в групових дослідженнях, непридатні для аналізу індивідуальних випадків.

Цілком очевидно, що вимірювані тестами інтелекту властивості не мають

прямого відношення до механізмів, що лежать в основі реальних інтелектуальних досягнень. Мова може йти тільки про психометричний інтелект, тобто властивість, яка вимірюється за допомогою деякої системи тестових завдань. Кожне тестове завдання або система завдань [10, с.67] насправді фіксує лише певний психологічний симптом у вигляді міри вираженості певної властивості інтелекту, яка проявляється у спеціально сконструйованому виді діяльності на специфічному та уніфікованому матеріалі за наявності деякого ситуативного стану досліджуваного (з точки зору його наявних знань, емоційного статусу, мотивації тощо). І як результат, ми оцінюємо правильність та швидкість відповіді. Безумовно, на основі окремого психологічного симптому некоректно оцінювати рівень реальних інтелектуальних можливостей та будувати прогноз подальшого інтелектуального розвитку особистості.

Одне з найбільш питань тестування є низька прогностична валідність існуючих тестів. Кореляція IQ, а також окремих ("парціальних") інтелектуальних показників і академічної успішності коливається від 0,3 до 0,8. [6, с.15]. Причому найтісніші зв'язки з академічною успішністю демонструє рівень вербального інтелекту. Кореляція тестів загального інтелекту з шкільною успішністю коливається в межах від -0,03 до 0,61 [4, с.7]. Для тесту «Прогресивні матриці» Дж.Равена кореляція загального інтелекту з рівнем шкільної успішності дорівнює 0,70 (англійські школярі). Дані, отримані в інших країнах, по тесту Дж.Равена, менш значущі: кореляції коливаються від 0,33 до 0,61 (успішність з математики; німецькі школярі) та 0,72 (загальна успішність; радянські школярі).

Тест Д.Векслера дає менш високі кореляції з успішністю; вербальна шкала - до 0,65, невербальна - от 0,35 до 0,45, загальний інтелект - 0,50.

Окрім того, застосування тестів виходить з припущення, що інтелектуальна властивість – це лінійне, уніполярне вимірювання, яке може бути описане в термінах «низький показник» – «високий показник» Насправді ж будь-яка психічна властивість про – багатовимірне утворення, яке має складну

будову[11].

При використанні звичайних процедур педагогічної та психологічної діагностики виникають значні труднощі в ідентифікації обдарованості дітей з нереалізованим потенціалом, тому дослідники не полишають спроби пошуку методів виявлення латентної або потенційної форми обдарованості та стратегічного критерію прогнозу майбутніх творчих досягнень, які, як можна думати, потрібно шукати в іншій площині.

Погано вивчені причини вікового регресу творчих здібностей, який досить часто можна спостерігати по мірі дорослішання талановитих дітей. Однією із значущих перепон у реалізації потенціалу обдарованості вважають шкільні невдачі, які здатні не тільки затримувати когнітивний розвиток, але й призводити до деформацій особистості[цит.по: 12].

На зміну традиційному уявленню про обдарованість як константну характеристику в сучасних психологічних дослідженнях прийшло розуміння динамічної природи феномену обдарованості [12].

Обдарованість трактується не як константний особистісний показник, а як потенціал, що постійно розвивається, існує тільки в динаміці, а тому практично безперервно змінюється. Таким чином, акцент переноситься з пошуку нових методів кількісного вимірювання обдарованості та виявлення нових параметрів оцінки обдарованості або її спеціальних видів, з проблеми відбору та навчання обдарованих дітей на проблему розвитку потенціалу особистості кожної дитини.

В останні роки нових обертів набирає дискусія про статус психометричних тестів інтелекту, критерії їх надійності та валідності, етичні та соціально-політичні аспекти процедури тестування [4; 7; 11].

Застосування тестів має ряд досить суттєвих обмежень, які часто ігноруються при проведенні психодіагностичних досліджень [7, с.48]. Так, більшість тестів інтелекту створювались не для виявлення інтелектуальної обдарованості, а зовсім для інших цілей, що апріорі робить, безпідставним їх використання з метою діагностування рівня обдарованості. Так, інтелектуальна

шкала Векслера для дітей (оригінальний варіант WISC а також його вітчизняні модифікації) призначались для виявлення рівня загального інтелекту (зокрема, виявлення затримки в розумовому розвитку), тест структури інтелекту Амтхауера (SIT) – з метою профорієнтації та професійного відбору, диференційний тест здібностей (DAT) – для прогнозу академічної успішності і т.д.

Окрім того, тільки в рамках деяких тестів передбачалась оцінка максимально високих результатів: культурно-вільному тесті Кеттелла (CFT - C) та ускладненому варіанті теста «Прогресивні матриці Равена» (A-PMR). Однак, і їх застосування при діагностиці обдарованості теж піддається серйозній критиці.

Багато тестів інтелекту вимірюють лише конкретну інтелектуальну здібність, тобто сформованість конкретних розумових операцій, не враховуючи зв'язків між окремими компонентами інтелекту та системний характер його проявів. Оцінювати ж рівень реальних інтелектуальних можливостей та будувати прогноз подальшого інтелектуального розвитку особистості на основі лише одного з симптомів некоректно. Тим більше, що, як зазначила А.Анастасі[1], жоден тест не пояснює індивідуальні відмінності результатів його виконання.

Разом з тим, результати тестування залежать як від самої процедури тестування, так і від емоційного стану дитини. Причому психометричні тести особливо погано прогнозують рівень досягнень саме обдарованих дітей, оскільки традиційна процедура тестування ігнорує багато специфічних ознак обдарованості. Зокрема, тестові процедури нечутливі до унікально своєрідних особливостей організації психічних ресурсів та унікально-своєрідного стилю діяльності, притаманних обдарованим дітям.

Холодна М.О. звертає увагу[9], що надвисокий рівень розвитку конвергентних здібностей змінює тип психологічної організації інтелектуальної діяльності, а, отже, в основі вищих рівнів інтелектуальної зрілості лежать такі психологічні механізми відносно яких психометричні показники не є

валідними. Разом з тим, стандартні тести інтелекту фіксують лише один аспект індивідуального інтелекту, а саме - конвергентні здібності, тоді як обдарованість явно виходить за межі конвергентних здібностей і зведена до них бути не може.

Дружинін В.Н. підкреслює [6, с.13], що інтелект як неперервна властивість не є одновимірним: в ньому можна виявити як мінімум дві складові, два «вектори». Перша складова – це “ментальна швидкість”, або швидкість переробки інформації, яка визначається за допомогою швидкісних тестів інтелекту. Г.Айзенк та Р.Стернберг активно відстоюють позицію, що швидкість інтелектуальних операцій та загальний інтелект – одне й те ж саме. Але є й інша, не менш обґрунтована позиція. В дослідженнях В.М.Дружиніна та Ф.Н.Юсупова встановлена відносна незалежність фактору швидкості розв’язання задач від факторів, які визначають успішність вирішення завдань різної складності. Інакше кажучи, успішність розв’язання будь-якої задачі дійсно залежить від швидкості переробки інформації, але кожному об’єктивно виділеному рівню складності завдання відповідає і фактор, який зумовлює успішність розв’язання цих задач. Систему факторів “когнітивної складності” можна, на думку В.М. Дружиніна, уявити як здатність до багатовимірного уявлення реальності або диференційованості індивідуального досвіду. Ще Ф. Гальтон та Ларошфуко говорили про те, що розумна людина бачить більше відмінностей в предметах навколишнього середовища, ніж інші.

Прихильники концепції “швидкісної природи” загального інтелекту виявили практичну незмінність швидкості реакції в обдарованих дітей порівняно з середньо інтелектуальними. Але встановлено й інший факт: незалежність часу реакції від числа альтернатив у високо обдарованих дітей, тоді як у дітей з інтелектом вище середнього ця залежність збільшується – підкоряється закону Хика (дослідження Хельмгарна та Т.Келе) [6, с.14].

Таким чином, В.М. Дружинін робить висновок, що час реакції вибору є лише індикатором, наслідком високої диференційованості когнітивних структур інтелектуально обдарованих дітей. Супутню змінну не можна видавати за причину явища. Інтелект як здібність визначається не тільки швидкістю

опрацювання інформації центральною нервовою системою, але й диференційованістю індивідуальної психіки – кількістю вимірювань, які бачить індивід у реальності. Тому в процесі діагностики потрібно надавати перевагу тестам “рівня” перед тестами “швидкості” [6].

Аналіз співвідношення показників “час першої відповіді” і “кількість помилок”, в рамках дослідження когнітивного стилю “імпульсивність-рефлексивність” під керівництвом Холодної М.О. [9, с.283] показав, що в групі “обдарованих” переважають два найбільш продуктивних когнітивних типи, а саме: рефлексивні та швидкі/точні. Навпаки, в групі “звичайних” учнів значно переважають імпульсивні та повільні/неточні досліджувані (див. Табл. 1).

Автор приходить до висновку, що у обдарованих старшокласників більш виражена дія механізму несвідомого інтелектуального контролю, який проявляється тут у вигляді здатності стримувати свої інтелектуальні дії та більш ретельно відслідковувати суттєві елементи перцептивного матеріалу.

Таблиця 1.

Процентне співвідношення учнів по групі “обдарованих” і “звичайних”, яке відноситься до різних когнітивних типів в рамках когнітивного стилю “імпульсивність-рефлексивність”

Типи досліджуваних	“Обдаровані” учні	“Звичайні” учні
Рефлексивні (повільні/точні)	53,1%	31,6%
Імпульсивні (швидкі/неточні)	21,8%	47,4%
Швидкі/точні	21,9%	5,3%
Повільні/точні	3,1%	15,8%

Окрім того, привертає увагу той факт, що більше 50% обдарованих учнів складають представники рефлексивного когнітивного типу або ті, хто надає перевагу не швидкості, а правильності відповіді. Разом з тим, час виконання завдання є одним з основних критеріїв оцінювання як в шкільній практиці, так і в психологічних дослідженнях інтелектуальних можливостей людини.

Дослідження впливу регламентованої поведінки на успішність виконання завдань під час тестування креативності, показало [6, с.51], що відсутність регламентації дає можливість проявити внутрішню мотивацію, адекватну

креативній поведінці творчої дитини. Тобто, адекватною для прояву креативності є система завдань, коли поведінка досліджуваного регламентована мінімально. Зовнішня мотивація, наприклад, у вигляді інструкції може тимчасово на короткий термін покращити результати некреативів, проте мало впливає на творчу продуктивність креативів.

Разом з тим, М.А. Холодна описує результати дослідження групи осіб з високими показниками IQ, що виявило цілий ряд “дивних” ефектів, які не спостерігались в групах з мінімальними та середніми значеннями IQ [9, с.246 – 247]. Зокрема, у цій групі кореляції між конвергентними та дивергентними здібностями виявлялись практично рівними нулю. Це означає, що у досліджуваних з максимально високими значеннями IQ показники креативності можуть мати як високі, так і низькі значення. По-друге, в групі з високим IQ спостерігались значно більш низькі кореляції між різними інтелектуальними показниками порівняно з групою з більш низьким IQ. Також в групах цих досліджуваних змінюється співвідношення між тривожністю та успішністю виконання тестових завдань. Якщо у звичайних вибірках залежність між рівнем тривожності та рівнем IQ має негативний характер (чим вищий рівень тривожності, тим гірше виконуються тестові завдання), то в групі ”кмітливих“ (максимальний IQ) ця залежність змінюється на позитивну (чим вища тривожність, тим більш успішно виконуються тестові завдання) (Leu P., Spelman M., Davies D.M., Riby S., 1966).

За даними статистики [12] за 1973 рік успішність 55% обдарованих школярів Нью-Йорка не відповідала високому рівню їх когнітивних здібностей за тестами, а 19% відрахованих за неуспішність старшокласників складали обдаровані. В одному із штатів 45% дітей з IQ вище 130 балів були слабкими учнями. Більше половини школярів країни встигають з математики та природничо-наукових предметів набагато гірше, ніж можна було б очікувати при їх високих інтелектуальних здібностях (Lupart, 1992).

Схожі результати були отримані дослідниками в Канаді, Німеччині, Нідерландах, Угорщині, Ізраїлі та інших країнах (Baum, 1984,1994; Butler-Por,

1987; Kanevski, 1995; Lupart, 1992). Причому в тих випадках, коли обдарованість визначалась не тільки тестами інтелекту, а й за допомогою багатовимірних моделей, число невстигаючих і слабовстигаючих обдарованих було ще більше і складало до 40% і навіть до 92% від цієї вибірки (Gagne, 1993). Такі факти заставили психологів замислитись над підвищенням ефективності освіти і створенням умов для більш повного розкриття потенціалу обдарованих школярів, для чого перш за все необхідно було зрозуміти які саме психологічні особливості обдарованих дітей заважають їм використовувати свої ресурси в процесі навчання і чим зумовлена невідповідність їх низьких успіхів високому розумовому розвитку.

Спроби використовувати здатність до навчання як критерій рівня обдарованості не принесли бажаних результатів. Кореляція IQ, а також окремих (“парціальних”) інтелектуальних показників і академічної успішності коливається від 0,3 до 0,8. [6, с.15]. Причому найтісніші зв’язки з академічною успішністю демонструє рівень вербального інтелекту.

За даними експериментальних досліджень, на успішність навчання впливають як загальний інтелект, так і настанови, інтереси, мотивація та інші психічні якості особистості [6,с.239]. Кореляційні зв’язки креативності та академічної успішності досить незначні, а особистісні властивості “ідеального відмінника” та творчої людини протилежні. В.М. Дружинін звертає увагу, що в центрі структури психічних якостей, які визначають здатність до навчання в школі і вузі, знаходиться не інтелект, а такі особистісні риси як ретельність, старанність, дисциплінованість, самоконтроль, відсутність критичності, довіра до авторитетів. Кореляції рівня загального інтелекту та академічної успішності мають велике розсіювання і залежать від методики діагностики інтелекту, особливостей вибірки тощо.

За даними Е.П. Торренса, біля 30% учнів, відратованих із школи за погану успішність, складають обдаровані діти [5]. В.М. Блейхер та Л.Ф. Бурлачук [2] у своєму дослідженні показали, що до розряду слабо встигаючих школярів попадають і школярі з високим показником розумового розвитку. Одна

з основних причин такого становища – відсутність мотивації до навчання. Проте люди з інтелектом нижчим середнього ніколи не потрапляють до числа тих, хто навчається добре.

Автор теорії «інтелектуального порогу» Д.Перкінс на підставі багатьох кореляційних досліджень стверджує, що для оволодіння кожною діяльністю потрібен необхідний і достатній рівень інтелекту [цит. за: 6, с.107]. Якщо інтелект нижчий цього рівня, індивід не зможе працювати, але перевищення інтелекту над необхідним рівнем не дає приросту продуктивності. Відмінності продуктивності у осіб, чий інтелект перевищує «пороговий рівень», зумовлюються не відмінностями інтелекту, а мотивацією, особистісними властивостями тощо.

У дослідженнях лабораторії психології здібностей ІП РАН [6, с.109] встановлено, що високо розвинуті особистості гірше розв'язують задачі на репродуктивне мислення, до яких відносяться практично усі тести інтелекту, ніж інші досліджувані.

Інтелект визначає лише верхню, а діяльність - нижню межу успішності навчальної діяльності, а місце учня в цьому діапазоні визначається не когнітивними факторами, а особистісними властивостями, насамперед, мотивацією до навчання та такими рисами "ідеального учня", як ретельність, дисциплінованість, самоконтроль, відсутність критичності, довіра до авторитетів тощо [4]

Безліч кореляційних досліджень показують, що інтелектуальна обдарованість супроводжується великим розсіюванням індивідуальних досягнень в різних сферах діяльності, успішності з різних навчальних дисциплін і при виконанні тестових завдань[4,с.20]. Тому при інтерпретації результатів тестування необхідно враховувати, що високі значення того або іншого показника не завжди є свідченням обдарованості, а низькі його значення ще не є доказом її відсутності.

На думку Дружиніна В.М.,[6], тести інтелекту набагато краще диференціюють розумову відсталість від норми, і набагато гірше відрізняють

норму від високих рівней інтелектуальної обдарованості.

Нижче подаються таблиці результатів виконання тесту Амтхауера учнями старших класів фізико-математичного ліцею і школи з поглибленим вивченням іноземних мов.

Таблиця 2.

Середні значення результатів виконання тесту Амтхауера учнями старших класів фізико-математичного ліцею

	IQ	КИВ	КИМ	КИП
Середнє значення	119,48	5,68	8,47	6,40
Медіана	121,00	6,00	9,00	7,00
Мода	121,00	6,00	9,00	8,00
Стандартне відхилення	11,57	1,78	1,52	1,70
Розмах	58,00	7,00	6,00	7,00
Мінімум	82,00	2,00	4,00	2,00
Максимум	140,00	9,00	10,00	9,00

Умовні позначення: КИВ – коефіцієнт вербального інтелекту; КИМ – коефіцієнт математичного інтелекту; КИП – коефіцієнт просторового інтелекту.

Таблиця 3.

Середні значення результатів виконання тесту Амтхауера учнями старших класів школи з поглибленим вивченням іноземної мови

	IQ	КИВ	КИМ	КИП
Середнє значення	90,51	4,06	4,37	3,22
Медіана	92,00	4,00	4,00	3,00
Мода	92,00	4,00	2,00	1,00
Стандартне відхилення	13,88	1,88	2,19	2,04
Розмах	62,00	9,00	8,00	8,00
Мінімум	62,00	0,00	0,00	0,00
Максимум	124,00	9,00	8,00	8,00

Умовні позначення: КИВ – коефіцієнт вербального інтелекту; КИМ – коефіцієнт математичного інтелекту; КИП – коефіцієнт просторового інтелекту.

Як можна бачити, середні значення коефіцієнта інтелекту старшокласників фізико-математичного ліцею і школи з поглибленим вивченням іноземних мов суттєво відрізняються. Якщо у математиків середній коефіцієнт інтелекту складає 119,48, що відповідає високому рівню розвитку, то у філологів цей показник складає 90,51, що відповідає середньому рівню. Окремо слід приділити увагу аналізу такого показника як мода. В цілому всі

показники у філологів нижчі, ніж у математиків, однак, більш уважний аналіз показує, що якщо у математиків найвищі бали за виконання групи завдань на математичний та просторовий інтелект, то філологи краще справились із завданнями на вербальний інтелект, хоча й гірше, ніж математики. Завдання на просторовий і математичний інтелект викликали у філологів значні труднощі, тому результати тут суттєво нижчі, ніж у їх ровесників з фізико-математичного профілю і відповідають дуже низькому рівню виконання.

В дослідженнях [6, с.16], присвячених буденним уявленням про інтелект, дослідженнях структури психометричного інтелекту, при вивченні детермінант успішності навчальної діяльності вдалось встановити, що вирішальний вклад в диференційовану успішність навчання школярів по гуманітарних, науково-природничих та фізико-математичних дисциплінах вносить відповідно вербальний (природно-мовний), просторовий та формально-символічний фактори інтелекту. Причому останній визначає успішність навчання по предметах лише фізико-математичного циклу. Просторовий інтелект впливає як на успішність вивчення фізики і математики, так і на успішність по природничо-науковим дисциплінах. А вербальний інтелект має важливе значення для успішності по будь-якому предмету.

Дружинин В.Н. [6] вважає, що надмірна увага, яка часто приділяється при вивченні предметів фізико-математичного циклу і формуванню саме формального інтелекту не має підстав. Потрібно спочатку спиратись на розвиток просторового та вербального інтелекту, а тільки потім – формального.

Оскільки, рівні інтелекту і його структура є головними детермінантами, які визначають успішність оволодіння навчальним матеріалом, потрібно враховувати структуру індивідуального інтелекту при плануванні навчання школярів, складанні навчальних програм та підготовці підручників.

Висновки та перспективи дослідження. Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що складна, багатовимірна та динамічна природа феномену обдарованості об'єктивно потребує нових методів діагностики.

Традиційні психометричні тести можуть використовуватись з великою обережністю лише для відслідковування динаміки конкретних показників психічного розвитку та лише як одне з джерел (в жодному разі не єдине) додаткової інформації про обдаровану дитину.

Специфіка феномену обдарованості, як характеристики цілісної особистості, потребує комплексного підходу до діагностики, в рамках якого оцінюється не тільки рівень та спрямованість інтелекту, але й креативність, особливості особистісного розвитку та мотиваційної сфери, з використанням експертної оцінки (педагогів, практичних психологів, батьків, самих дітей), а також методів кількісного та якісного аналізу. Комплексний підхід передбачає оцінку різних сторін поведінки та діяльності обдарованого індивіда, аналіз поведінки дитини в тих сферах діяльності, які максимально відповідають його нахилам та інтересам, оцінку не тільки актуального рівня психічного розвитку, але й урахування зони найближчого розвитку. Окрім того, сучасний рівень теоретичних уявлень та розробки психометричних процедур не дозволяє психодіагностичне обстеження з метою виявлення рівня обдарованості провести одноразово, воно має бути поетапним та відносно довготривалим.

Summary

The article is devoted to the problem of finding of the psychological criterion for the identification and prediction of strategic development of intellectually gifted personality. It are been analyzed the prognosis of individual achievements in modern psychological research.

Key words: intelligence, giftedness, creativity, intellectual giftedness, intelligence quotient, psychometric intelligence, giftedness identification methods .

Список використаних джерел:

1. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази// Пер. с англ.. М.:Педагогика, 1982 - Кн.1; Кн.2.
2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности /В.М. Блейхер, Л.Ф.Бурлачук – Киев: Высшая школа. 1978.
3. Богоявленская Д.Б.Психология творческих способностей/Д.Б.Богоявленская . – М.: Издательский центр “Академия”, 2002.- 320 с.
4. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений /В.Н. Дружинин// Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. - М., 1999. С 5-29.

5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
6. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие /В.Н.Дружинин – М.:ПЭР СЭ; СПб.:ИМАТОН-М.,2001. – 224 с.
7. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Богоявленской Д.Б., Шадрикова В.Н. и др. - М., 2003. – 90с.
8. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики/Л.Н. Собчик – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 624 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования /М.А.Холодная – Томск: Изд-во Том. ун-та. Москва: изд-во “Барс”, 1997. – 392 с.
10. Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития/М.А.Холодная //Психология. Журнал Высшей школы экономики.2004.Т.1.№2. с.66-75.
11. Холодная М.А.Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития /М.А.Холодная// Психологический журнал, 2011, №5, с.69-78
12. Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики /Е.И.Щербланова – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. - 368 с.

УДК 159.9(09)

О.А. Мельник

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ПСИХОЛОГІЯ В УКРАЇНІ ПОЧАТКУ ХІХ – ХХ СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ СВ. ВОЛОДИМИРА)

Анотація

У статті розглянуті деякі особливості становлення університетської психології в Україні початку ХІХ – ХХ століття на прикладі Імператорського університету Св. Володимира. Наводяться результати історіографічного аналізу. Проведена реконструкція, на базі якої зроблена часткова спроба систематизації психологічної спадщини викладачів Київського університету. Презентовані основні погляди викладачів університету, їх теорії, праці в яких розглядається людина, особливості її внутрішнього світу, психіка тощо.

Ключові слова: психологія, психіка, душа, тіло, людина, психологічні уявлення.

Аннотация

В статье рассмотрены некоторые особенности становления университетской психологии на Украине в начале ХІХ – ХХ столетия на примере Императорского