



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	2
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</b> .....	8
1.1. Теории интеллектуального развития личности .....	8
1.2. Соотношение понятий интеллектуальный ресурс, интеллектуальный потенциал, интеллектуальная одаренность и интеллектуальная компетентность .....	24
1.3. Специфика развития интеллекта старших подростков под психолого-педагогическим влиянием .....	39
<b>ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ</b> .....	49
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ</b> .....	51
2.1. Цель, этапы и описание методик исследования .....	52
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	57
2.3. Программа психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков .....	72
2.4. Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков .....	91
<b>ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ</b> .....	97
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	102
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	106

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Особенности интеллектуального развития личности являются предметом разнообразных психологических и междисциплинарных исследований в течение уже многих десятилетий, однако

в последнее время интерес к этой проблеме существенно возрос и приобрел характер устойчивой тенденции. Объяснить это можно изменениями в современном обществе, где именно интеллектуальные ресурсы человека приобретают главную ценность, способную качественным образом изменить и ускорить развитие всего социума в целом.

При исследовании интеллектуальных способностей используется обширный спектр понятий: «когнитивный ресурс» (D. Kahneman, В.Н. Дружинин, Н.Б. Горюнова), «интеллектуальный потенциал» (Д.В. Ушаков, А.А. Крылов, Л.А. Головей), «интеллектуально-личностный потенциал» (Т.В. Корнилова), «интеллектуальный ресурс» (М.А. Холодная, Е.А. Сергиенко, А.А. Алексапольский, С.А. Хазова), «интеллектуальная компетентность» (Дж. Равен, R. Sternberg, М.А. Холодная, И.А. Зимняя), «интеллектуальная одаренность» (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Щепланова Е.И., Юркевич В.С. и др.). Однако соотношение этих понятий и границы их использования в современной психологической науке не определены, что требует дополнительного анализа.

Кроме того, чрезвычайно важной и все более актуальной становится проблема возрастной динамики интеллектуального развития в различных возрастных периодах. Большинство авторов признает особую роль старшего подросткового и юношеского возраста, характеризующегося качественными изменениями в развитии интеллектуальных ресурсов личности, связанными со становлением «мышления в понятиях» (Л.С. Выготский), «формального мышления» (Ж. Пиаже), «понятийного мышления» (Л.М. Веккер, М.А. Холодная, Л.Я. Ясюкова).

Таким образом, в настоящее время не выработан единый взгляд на природу и механизмы развития общих (интеллектуальных) способностей, определяющих продуктивность интеллектуальной деятельности. Особый интерес для исследования индивидуального интеллектуального ресурса

представляет старший подростковый возраст, так как именно этот возрастной период можно считать сензитивным для развития понятийных способностей.

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Мы рассматриваем эти особенности, используя данные отечественной психологии, отраженные в работах Л. И. Божович., В. В. Давыдова, Т. В. Драгуновой, И. В. Дуровиной, А. Н. Марковой. Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др.

**Проблема исследования.** Проблема интеллектуального воспитания подростков не являлась до сих пор предметом многостороннего исследования в отечественной психолого-педагогической науке, хотя необходимость углублённого изучения данной проблемы не вызывает сомнений.

**Цель исследования:** выявить специфику психолого-педагогических особенностей интеллектуального развития подростков и на основании этих особенностей разработать программу психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

**Объект исследования:** психолого-педагогические особенности интеллектуального воспитания подростков.

**Предмет исследования:** программа психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

В связи с целью исследования нами были определены следующие **задачи:**

1. провести анализ существующих теорий интеллектуального развития личности;
2. раскрыть соотношение понятий интеллектуальный ресурс, интеллектуальный потенциал, интеллектуальная одаренность и интеллектуальная компетентность;
3. выявить специфику развития интеллекта старших подростков под психолого-педагогическим влиянием;
4. провести диагностику интеллектуального развития подростков;
5. разработать программу психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

**Гипотеза исследования:** интеллектуальное воспитание подростков будет осуществляться эффективно при учете психолого-педагогических особенностей интеллектуального развития и реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

**Методы исследования:** в соответствии с поставленной целью и задачами и для проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: на теоретическом этапе – анализ научных литературных источников по теме исследования; на этапе эмпирического исследования – наблюдение, тестирование, анкетирование, экспертная оценка, качественная и количественная (статистическая) обработка данных.

В рамках программы эмпирического исследования, разработанной в соответствии с целью и гипотезами данной работы, использовались следующие **методики:** оценка вербально-логического мышления «Исключение слов»; тест «Выделение существенных признаков»; «Таблицы Шульте»; тест «Объем кратковременной памяти».

**Эмпирическая база** исследования: образовательное учреждение КГКП «Рудненский социально-гуманитарный колледж», г. Рудный, Р. Казахстан.

**Теоретико-методологическую основу** диссертационного исследования составили фундаментальные положения культурноисторического (Л.С. Выготский), субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) подходов, положения единой теории психических процессов (Л.М. Веккер), структурно-интегративного подхода в исследовании интеллекта (М.А. Холодная), системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), а также положения концепций когнитивных и интеллектуальных потенциалов и ресурсов (В.Н. Дружинин, Д.А. Леонтьев, С.А. Хазова, Т.В. Корнилова, Л.А. Головей, Д.В. Ушаков), интеллектуальной одаренности и компетентности личности (Рабочая Концепция Одаренности, Д.Б. Богоявленская, Ю.Д. Бабаева, Дж. Равен, Р. Стернберг, М.А. Холодная, Е.В. Волкова).

**Научная новизна** исследования заключается в постановке проблемы интеллектуального развития подростков, в разработке программы интеллектуального воспитания. Подростковый возраст рассматривается как сензитивный период для становления индивидуального интеллектуального ресурса, что связано со спецификой интеллектуального развития в этот возрастной период.

**Теоретическая значимость** исследования. В данной работе уточняется понятие «индивидуальный интеллектуальный ресурс», который дифференцируется от понятий «потенциал», «компетентность», «одаренность». Сформулировано положение о том, что в подростковом возрасте индивидуальный интеллектуальный ресурс характеризуется связями концептуальных способностей с аналитическим интеллектом и невербальной креативностью.

**Практическая значимость.** Результаты, полученные в данном исследовании, могут быть использованы при разработке методической системы интеллектуального воспитания, позволяющей выявить новые качественные критерии оценки интеллектуального развития подростков в процессе обучения.

**Структура** магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

## **1.1. Теории интеллектуального развития личности**

Исторически ученые разных эпох и научных направлений уделяли внимание к процессу умственного развития. Главными аспектами исследования в этой области было объяснение сущности процесса, исследование изменений качественных и количественных характеристик когнитивной сферы, выделение последовательных стадий этих изменений, возможности дифференциации данного процесса, вопросы влияния на умственное развитие, изучение взаимосвязи других психических процессов с процессом умственного развития и т.д. Важность изучения данного вопроса объясняется желанием создать модель, которая бы объясняла все эти аспекты и позволяла бы ими управлять или воздействовать для повышения когнитивных возможностей человека, что в свою очередь улучшает, в глобальном масштабе, уровень жизни и развитие человечества в целом.

В связи с этим появляются различные теории умственного развития. Их большое количество порождает дискуссии в кругах заинтересованных ученых, а, следовательно, появляются новые аспекты, требующие дополнительных исследований и анализа изучаемого вопроса. Рассмотрим некоторые из теорий.

Психофизиологическая теория умственного развития ребенка изложена И.М. Сеченовым в труде «Элементы мысли» [40]. В хронологическом



отношении это одна из самых ранних теорий умственного развития, основанных на принципе дифференциации, и вместе с тем она до сих пор остается во многих отношениях наиболее детально разработанной и полной теорией этого типа. Заметим, что И.М. Сеченов исходил при построении своей теории из основных положений эволюционного учения Г. Спенсера.

Согласно И.М. Сеченову, познание ребенка начинается с некоторой «смутной смеси» зрительных образов, звуков и ощущений со стороны собственного тела, которая постепенно дифференцируется, расчленяется. В основе этого лежит распадение, дробление на части вначале целостной недифференцированной нервно-психической организации. Те дробные элементы, которые из нее выделяются, становятся затем носителями элементов мысли и могут сопоставляться между собой в разных отношениях. Согласно этим взглядам, во всех процессах биологического развития имеются относительно немногие общие черты, среди которых ведущее место занимает дифференциация исходно более простых, однородных форм.

Так, в эмбриогенезе развитие заключается в расчленении исходно простой формы на специализированные элементы. Тот же процесс дифференциации и специализации характеризует филогенетическое развитие нервной системы и тех ее отделов, которые связаны с функциями чувствительности и организации движений. И так далее можно рассматривать процесс дифференциации в развитии всех систем человека и живых существ.

Выявив общий тип или план эволюции психики в филогенезе и эволюции познания в историческом развитии человечества, Спенсер выдвигает гипотезу, что умственное развитие каждого отдельного человека должно представлять собой частный случай всеобщего развития и, следовательно, должно протекать по тому же общему плану. Сущность гипотезы Г. Спенсера И.М. Сеченов формулирует следующим образом: «И

здесь эволюция должна: 1. Начинаться с развития сравнительно небольшого числа исходных слитных форм, каковыми могут быть только чувственные продукты. 2. Заключаться в большем и большем расчленении их рядом с группированием в разнообразных направлениях...»

И.М. Сеченов полностью разделяет взгляд Г. Спенсера, что умственная эволюция всегда является результирующей всего лишь двух, и только двух факторов, находящихся в постоянном взаимодействии, – нервно-психической организации и падающих на нее воздействий внешнего мира. Поскольку нервно-психическая организация обладает свойством пластичности и прогрессирует в филогенезе по общим законам эволюции, установленным Ч. Дарвиным, то она изменяется в направлении все большей сложности, расчлененности и все большего соответствия, адекватности условиям существования живых организмов и человека [51].

Интересна теория Х. Вернера, основанная на ортогенетическом принципе: везде, где есть развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия или слабой дифференцированности к состояниям большей дифференцированности, расчлененности, иерархической интеграции. Обобщение и упорядочивание с точки зрения этого принципа большого числа фактов и закономерностей, накопленных в детской психологии, патопсихологии, психологии народов примитивной культуры, общей и дифференциальной психологии.

Он выделяет пять аспектов, в которых проявляется прогрессивный ход психического развития, и представляет их в виде пяти оппозиций, по которым более высокие ступени развития отличаются от более низких.

1. Синкретичность-дискретность. Эти термины относятся к содержанию ментальных функций и указывают на то, что содержания,

которые на высших ступенях выступают как разные, на низших представлены слитно, недифференцированно, синкретично.

2. Диффузность-расчлененность. Здесь термины относятся к формальной структуре психического содержания и характеризуют развитие структур от форм относительно однородных и гомогенных к формам с ясной самостоятельностью отдельных частей.

3. Неопределенность-определенность. Смысл этой оппозиции в том, что по мере развития отдельные элементы целого приобретают все большую определенность, становятся все легче отличимыми друг от друга, как по форме, так и по содержанию.

4. Ригидность-подвижность. Чем более дифференцирована структура и более дискретно психическое содержание, тем более пластично, гибко и разнообразно поведение, тем больше оно способно отвечать мельчайшим требованиям варьирующихся ситуаций.

5. Лабильность-стабильность. Эта оппозиция указывает на внутреннюю устойчивость системы, на ее способность длительно удерживать определенную линию, стратегию поведения. Чем более подвижными и гибкими могут быть отдельные реакции, тем больше шансов достигнуть функционального уравнивания с множеством ситуаций, достигать стабильного поведения на длительных отрезках времени.

Теория психического развития Х. Вернера касается, по-преимуществу, познавательных процессов, но он приводит убедительные данные, что ортогенетическому принципу в равной мере подчиняется также развитие эмоций, способностей, личности, отношений в группе. В целом эта теория представляет собой серьезное фундаментальное обобщение большого фактического материала и многих достижений теоретической психологической мысли. Вернер выделяет три уровня, на которых происходит

дифференциация исходно более целостных, глобальных, синкретичных психологических образований: сенсо-моторно-аффективный уровень, перцептивный уровень и концептуальный уровень. Он не рассматривает, как происходит или может происходить переход с одного уровня на другой, но действие ортогенетического принципа на каждом из этих уровней обосновано им всесторонне и убедительно [51].

Еще один подход к исследованию умственного развития можно увидеть в трудах Н.Н. Ланге, а именно его закон перцепции.

Основная мысль: Процесс восприятия в микроинтервалах времени идет так, что всякая предыдущая ступень представляет психическое состояние менее конкретного и более общего характера, а каждая последующая – более частного и дифференцированного; указание на такую же закономерность филогенетического развития чувствительности.

Характерно, что, обосновывая закон перцепции, Н.Н. Ланге указывает на параллелизм последовательных ступеней перцепции и все более дифференцированных ступеней чувствительности, которые имеют место в филогенезе животного мира, то есть подчеркивает биологическую универсальность данной закономерности.

Н.Н. Ланге утверждает, что в каждом акте восприятия психологический субъект (субстанция, возможность, неопределенное бытие) всегда предшествует психологическому предикату (та или иная определенность неопределенного бытия), причем это предшествование сохраняется на всем протяжении акта перцепции, в котором каждая последующая ступень является более определенной, чем предыдущая. Эта последовательность событий, считает Н.Н. Ланге, данная первоначально в перцепции и закономерно вырастающая из естественного временного хода познания вещей, становится затем обычной для всех суждений, которые исторически сначала являются

суждениями восприятия. А затем та же общая форма переносится и на более сложные суждения, члены которых уже не составляют действительных ступеней перцепции [38].

В своей теории умственного развития Дж. Брунер понимает под интеллектуальным развитием последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений – действием, образом и символом (словом). Это в то же время и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям, затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь – перевод действий и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая, возникающая у ребенка сфера представлений – действие. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между годом и двумя годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок – образ. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка – это главным образом слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие "непредставимые" понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

При этом Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал культуре общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе обучения. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной [5].

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития». Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе

позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения [11, 12].

Опираясь на теорию биологической эволюции Ч. Дарвина, Ж. Пиаже предложил когнитивную теорию.

В ней он рассматривал умственное развитие ребенка как необходимое условие адаптации (приспособления) к окружающему миру. В своих исследованиях Ж. Пиаже показывает, что поведение выступает показателем умственного развития, а также, что интеллект появляется до овладения речью на основе материальных действий с предметами.

Открытие Пиаже заключается в идее качественных изменений в мышлении ребенка на каждой ступени развития. Он обнаружил, что дети одного возраста делают примерно одинаковые ошибки при решении умственных задач.

Ж. Пиаже проследил, как врожденные рефлексы преобразуются в сложные формы поведения. Ребенок появляется на свет с врожденными схемами действия (эквивалент понятия, познавательного умения), но уровень развития интеллекта не является врожденным: действия зрения, слежения, хватания, сосания, крика.

В процессе взаимодействия со средой эти схемы усложняются в интеллектуальные структуры (ребенок рождается с криком – гукание – лепет – первые слова – автономная речь).

Центральное понятие в концепции Ж. Пиаже – операция (мысленное действие ребенка), которая обладает обратимостью (способностью вернуться к началу мыслительного процесса). Обратимость позволяет действовать в «уме» относительно независимо от ситуации.

Овладение операциями и установление обратимости – это ядро умственного развития ребенка.



Основные понятия теории Ж. Пиаже. Схема действия. Это понятие описывает как умственные, так и физические действия, связанные с пониманием и познанием окружающего мира. Схемы – это категории знаний, которые помогают нам интерпретировать и понимать мир. С точки зрения Пиаже, схема включает в себя как само знание, так и процесс его получения. Как только ребенок получил новый опыт, новая информация используется для изменения, дополнения или замены ранее существовавшей схемы. Если проиллюстрировать это понятие примером, то можно представить ребенка, у которого есть схема о некоем типе животного – собаки, например. Если до настоящего момента единственным опытом ребенка было знакомство с маленькими собачками, то он может полагать, что собаками называются абсолютно все небольшие, пушистые четвероногие. Предположим теперь, что ребенок сталкивается с очень большой собакой. Ребенок воспримет эту новую информацию, включив ее в уже существующую схему.

Ассимиляция. Процесс включения новой информации в ранее существовавшие схемы известен как ассимиляция. Процесс этот носит несколько субъективный характер, потому что мы, как правило, пытаемся немного изменить новый опыт или полученную информацию для того, чтобы подогнать ее под уже сформировавшиеся убеждения. Восприятие собаки ребенком из приведенного выше примера и, собственно, определение ее как «собаки» – пример ассимиляции животного с детской схемой собаки.

Аккомодация. Также адаптация предполагает изменение или замену существующих схем в свете новой информации, то есть процесс, известный как аккомодация. Она включает в себя само изменение существующих схем или идей в результате возникновения новой информации или новых впечатлений. Во время этого процесса могут быть разработаны и совершенно новые схемы.

Уравновешивание. Ж. Пиаже считал, что все дети пытаются найти баланс между ассимиляцией и аккомодацией – это достигается как раз с помощью механизма, называемого Ж. Пиаже уравновешиванием. По мере прохождения стадий когнитивного развития важно поддерживать баланс между применением предварительно сформированных знаний (то есть, ассимиляцией) и изменением поведения в соответствии с новой информацией (аккомодацией). Уравновешивание помогает объяснить то, как дети способны переходить от одного этапа мышления к другому.

Ж. Пиаже выделил 3 главных периода в умственном развитии ребенка, каждый из которых характеризуется определенными когнитивными структурами (главный способ мышления ребенка, который определяет его активность и понимание мира). Порядок прохождения периодов является неизменным для всех детей.

1. Сенсомоторный период (0-2 г.). В младенческом и раннем возрасте дети познают мир только через восприятие предметов и действий с ними. Они не знают, как пользоваться предметами и действуют с ними в меру своих возможностей (трогают, бросают, тянут в рот и т.д.). Овладение сенсорными и моторными способностями, рефлексов, на основе которых появляется связывание различных действий, рождает новые средства достижения цели. Ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям. Характерно становление и развитие чувствительных (сенсорных) и двигательных (моторных) структур.

2. Период конкретных операций (от 2 до 11 лет). Отличие от предыдущего периода в том, что у детей появляется способность строить внутренние, умственные образы и представления об окружающих предметах и действовать с ними во внутреннем плане (обдумывание перед непосредственным действием). В сенсомоторном периоде основные средства

умственной деятельности – предметные действия. В данном периоде ими являются операции как предпосылки становления собственно логического мышления. Ребенок научается сравнивать, обобщать, измерять, понимать обратимость действий; узнает, что такое величина, вес, объем, количество.

Практические действия предваряются работой памяти и мышления.

3. Период формальных операций (от 12 до взрослости). Подросток приобретает способность к абстрактному, понятийному мышлению (справедливость, любовь, свобода). Исследование всех логических вариантов решения задач в уме, способность строить свои умозаключения и гипотезы, обобщать и анализировать свой опыт.

Важно отметить, что Ж. Пиаже не рассматривал процесс умственного развития детей в количественном аспекте, то есть, по мере того, как дети становятся старше, они, по его мнению, не просто накапливают информацию и знания. Вместо этого, Ж. Пиаже предположил, что с постепенным преодолением этих этапов происходит качественное изменение образа мышления ребенка. В возрасте 7 лет ребенок не обладает большим по сравнению с двухлетним возрастом количеством информации о мире; фундаментальное различие проявляется в том, как он о мире думает [26, 29].

Таким образом, теории умственного развития раскрывают и рассматривают этот процесс с разных точек зрения, выявляют разные аспекты и закономерности усвоения и формирования познавательных функций. Умственное развитие рассматривают как процесс приспособления человека к окружающему миру, как особую биологическую или социальную закономерность развития человека, как процесс восприятия окружающего мира или его дифференциации.

Анализ литературы показывает, что помимо разных подходов к рассмотрению умственного развития, авторы используют в своих

исследованиях разные термины – «умственное развитие», «интеллектуальное развитие», «мышление». Некоторые авторы используют их как синонимы, другие, наоборот, приводят существенное их различие.

К.М. Гуревич пишет, что умственное развитие и интеллект – это два качества, отражающие способность человека к умственной деятельности. Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний – таково принятое в классической общей психологии понимание умственного развития. По существу, умственное развитие – это характеристика способов, форм и содержания мышления человека [13].

Другое определение дает Л.Г. Семушина: Умственное развитие – это совокупность изменений качественного и количественного характера, происходящих в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта человека [39].

В исследованиях В.В. Давыдова и М.Н. Шардакова умственное развитие рассматривается с точки зрения педагогического обучения. Уровень мыслительной деятельности определяется содержанием знаний и умений, которые учитель дает учащимся [15].

Важен объем, качество знаний, их глубина, осмысленность, динамичность, универсальность. От характера усвоенных знаний зависит и качество освоенных умственных действий. В педагогической литературе считается, что уровень умственного развития является основой, базой для усвоения новых знаний и умений, возникновения и функционирования новых умственных действий.

К.М. Гуревич и Е.И. Горбачева предполагают, что один из признаков умственного развития – это качественная направленность, избирательность по

отношению к различным областям теории и практики, которая проявляется в развитии различных видов мышления – лингвистического, естественнонаучного, математического [14].

Общей характеристикой уровня умственного развития, по их мнению, выступает подготовленность функционирования мышления в пределах возрастного социально-психологического норматива. Поэтому уровень умственного развития должен отражать наиболее типичные, общие, характерные возрастные особенности мыслительной деятельности, касающиеся как объема и качества знаний и умений, так и запаса определенных умственных действий [13].

Проблема умственного развития тесно смыкается с проблемой интеллекта. Интеллект – общая умственная способность. Он не является суммой знаний и умственных операций, но способствует их успешному усвоению. Считается, что уровень умственного развития напрямую зависит от его интеллектуальных способностей. Н.С. Лейтес говорил о наличии взаимосвязи умственного развития и умственных способностей [35].

Все же необходимо понимать, что уровень умственного развития человека зависит не только от интеллектуальных способностей, но и от условий жизни, особенностей учебного заведения, методов обучения, случайных факторов и т.д.

В исследованиях В.В. Давыдова и А.З. Зака показана тесная связь между уровнем умственного развития и содержанием обучения, а также характером воспитательных методов. Например, было доказано, что одни и те же знания могут обусловить разный тип мышления учащегося (эмпирический или теоретический). Это зависит от организации учебного процесса [15, 19].

Н.Ф. Талызина, считает, что формирование мышления посредством метода обучения связано с теорией поэтапного формирования умственных

действий. То есть можно говорить о планомерности и управляемости развития мышления [41].

Взаимозависимость умственного развития и интеллекта неоспорима. Раньше считалось, что интеллект – врожденная и неизменная величина, сейчас многие педагоги и психологи приводят доказательства в пользу о повышении уровня интеллекта за счет развивающего обучения.

Еще один термин, связанный с умственным развитием и интеллектом, это «мышление». Как пишет А.Г. Маклаков, мышление является высшим познавательным психическим процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности [25].

Мышление – это совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания; к мышлению именно относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс ассоциаций, образование понятий и суждений. В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий.

Мышление как особый психический процесс имеет ряд специфических характеристик и признаков:

1. Обобщенное отражение действительности. Мышление способно отражать общее в окружающих предметах и явлениях и переносить эти обобщенные данные на единичные предметы и явления.

2. Опосредованное познание объективной реальности, заключающееся в том, что без непосредственного контакта, путем сопутствующей информации, мы можем выявить какие-то качественные характеристики и свойства предметов и событий.

3. Мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникающей в процессе исследования, получения знаний и какой-либо

деятельности. Наиболее ярко проявляться мышление может при возникновении проблемной ситуации, которую необходимо решить.

4. Неразрывная связь мышления с речью. Она находит свое отражение, прежде всего в том, что мысли всегда переходят в речевую форму, даже тогда, когда речь не имеет звуковой формы, например жесты и мимика в случае с глухонемыми людьми.

Таким образом, умственное развитие – это совокупность знаний, умений и набор умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний, а интеллект – измеряемая умственная способность. Мышление – это собственно умственный процесс, который включает множество операций и действий по созданию нового знания и отражения действительности.

Анализ литературы по вопросу теоретических основ умственного развития позволяет нам сделать следующие выводы.

Вопросы умственного развития рассматриваются в различных научных областях: биологии, социологии, философии, психологии и т.д. Это порождает возникновение большого количества мнений и теорий о сущности и закономерностях умственного развития. В нашем исследовании мы обратили внимание на когнитивную теорию Ж. Пиаже. В ней ученый выделяет последовательное освоение определенных когнитивных операций. На каждом этапе происходят определенные качественные изменения, которые определяют общее развитие человека, его личностное становление, поведение, психологические особенности. Теория предлагает не только выделение общей закономерности умственного развития, овладение операциями и установление обратимости, но и позволяет рассмотреть факторы развития, последовательность освоения операциями, качественные характеристики изменений и их соотношение с социальной ситуацией развития.

Многообразие теоретических подходов к изучению умственного развития также порождает появление различных понятий связанных с умственным развитием: авторы используют в своих исследованиях вместо термина «умственное развитие» такие понятия как «интеллектуальное развитие», «мышление». В результате анализа данных понятий мы выявили, что эти понятия несут разный смысл: умственное развитие – это совокупность знаний, умений и набор умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний, а интеллект – измеряемая умственная способность. Мышление – это собственно умственный процесс, который включает множество операций и действий по созданию нового знания и отражения действительности.

### **1.2.Соотношение понятий интеллектуальный ресурс, интеллектуальный потенциал, интеллектуальная одаренность и интеллектуальная компетентность**

Понятия интеллектуального ресурса, потенциала, одаренности и компетентности связаны с эффективностью интеллектуальной деятельности, что нередко вызывает смешение и отсутствие дифференцированности в их понимании, а потому требует дополнительного анализа.

Первые разработки проблемы ресурсов и потенциала личности представлены в ряде фундаментальных работ С.Л. Рубинштейна. Термин «ресурс» не употребляется автором, однако в «Основах общей психологии» им были описаны «эластичные возможности», «внутренние потенции» и «силы», которыми наделен человек от рождения и которые развиваются в течение всей жизни (Рубинштейн, 2000). В общем виде эта идея возможностей может быть применена к способностям человека, что соответствует принципам ресурсного подхода. В частности, в работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейном описывается «универсальный» и «бесконечный» потенциал человека,



отличительной чертой которого является способность «выходить за пределы себя» как условие становления и реализации личности (Рубинштейн, 2003).

Б.Г. Ананьев, продолжая идеи Рубинштейна, полагает, что особо важной задачей психологии является изучение актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности (Ананьев, 2001). Эта задача может быть решена, во-первых, при исследовании разных классов потенциалов развития личности, обозначаемых как «способности», «жизнеспособность», «трудоспособность», «одаренность», во-вторых, при построении некоторой общей модели резервов и ресурсов личности, в-третьих, при рассмотрении потенциала массовой деятельности (Ананьев, 2001, с. 271-272).

Таким образом, понятия «ресурс», «потенциал», «одаренность» и «способности» являются семантически близкими в классических работах отечественных психологов, что сохраняется и в современных исследованиях с добавлением в этот ряд понятий «резерв» и «компетентность».

В докторской диссертации С.А. Хазовой представлен подробный анализ сходства и различия этих понятий. По мнению автора, «ресурс» не сводим к таким понятиям, как «черта» и «способность», так как черты личности не всегда связаны с эффективностью деятельности и «заставляют» человека искать те ситуации, в которых они могут проявиться, ресурс же, наоборот, активируется ситуацией. Способности характеризуют диапазон возможностей человека, тогда как ресурс является источником дополнительных возможностей (Хазова, 2014). Таким образом, ресурс не ограничивается чертами и способностями личности, хотя они и могут быть аспектами ресурса в активности субъекта.

В понятии «резерв» автор концентрирует внимание на его энергетическом и адаптационном компоненте. Резерв является первым

психофизиологическим уровнем регуляции развития ресурсов и реализации потенциала личности (там же).

Более сложными в дифференциации значений являются понятия «ресурса» и «потенциала», хотя зачастую эти понятия используются некоторыми авторами как синонимичные.

По мнению Хазовой, ресурс и потенциал можно различить по критерию актуальность – потенциальность, то есть ресурс понимается действительное, а потенциал как возможное, – таким образом, потенциал предшествует ресурсу. Потенциал является интегральной переменной, описывающей свойства и качества личности, находящиеся в латентном состоянии, и возможные направления их реализации (там же).

Термин «интеллектуальный потенциал» активно разрабатывается Д.В. Ушаковым (Ушаков, 2003; 2004) в рамках структурно-динамического подхода к изучению интеллекта. Понятие «потенциала» является, по мнению Ушакова, «индивидуально выраженной способностью к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение» (Ушаков, 2004, с. 77). При таком подходе любые показатели интеллектуальной деятельности человека могут пониматься как проявление его опыта, имеющего в своей основе индивидуально-личностный потенциал и условия реализации этого потенциала (Ушаков, 2004).

А.С. Седунова дает следующую трактовку этого понятия: «интеллектуальный потенциал – это целостная интегрированная система интеллектуальных ресурсов личности, осознанно реализуемых в деятельности» (Седунова, 2004, с. 16).

При этом структура интеллектуального потенциала неоднородна и включает следующие компоненты:

- структурно-содержательный (уровень собственно интеллектуальных способностей личности);
- операционально-результативный (личностные особенности проявления интеллектуальной активности);
- регуляционно-оценочный (мотивационный и саморегуляционный аспект интеллектуальной активности).

Другими словами, интеллектуальный потенциал является диапазоном интеллектуальных возможностей человека на конкретном этапе его интеллектуального развития, изначально формируемым под воздействием врожденных задатков и социальных, психологических, культурных, экономических и физиологических факторов среды (Седунова, 2004).

Понятие «интеллектуальный потенциал» активно используется представителями Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы, основанной на работах Б.Г. Ананьева (Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Кудрявцева, Л.А. Головей, А.А. Крылов, Л.Н. Кулешова и другие). В данной концепции «интеллектуальный потенциал» выступает более объемным понятием по отношению к понятию «интеллект».

Интеллект, согласно Б.Г. Ананьеву, подразумевает под собой всю систему познавательных процессов, начиная процессами восприятия и заканчивая понятийным мышлением и творческими способностями (Ананьев, 2001). Определенное состояние интеллекта (интеллектуальной сферы) человека в конкретный момент времени может быть описано с помощью понятия «интеллектуальный статус». Интеллектуальный потенциал же включает в себя как реальные интеллектуальные достижения, так и интеллектуальные возможности, резервы и ресурсы, определяющие дальнейшее направление интеллектуального развития личности.

По мнению авторов, интеллектуальный потенциал – это «связь потенций и тенденций, ресурсов и резервов субъекта с движущими силами интеллекта, с мотивационно-потребностной сферой и общими способностями человека, с энергетическим самообеспечением творческой продуктивности человека в процессе деятельности» (там же, с. 13).

Таким образом, авторами особо подчеркивается трехкомпонентная структура интеллекта, в частности, и интеллектуального потенциала в целом: функциональный («филогенетический фонд интеллекта»), операциональный («интеллектуальные алгоритмы») и мотивационный («функция общей активации и обратной связи») компоненты (там же, с. 9-10).

В работах Е.Ф. Рыбалко используется понятие «потенциал умственного развития» человека и также подчеркивается его многокомпонентный характер, включающий общие познавательные способности, умственные операции и действия, умение регулировать свою интеллектуальную деятельность в соответствии с содержанием и условиями задачи.

Нам представляется принципиально важным положение концепции Рыбалко о том, что о проявлении потенциала умственного развития следует судить не по уровню развития его отдельных компонентов, а по характеру взаимосвязи между этими компонентами (Рыбалко, 1977).

В исследованиях Б.Г. Ананьева показано, что интеллектуальная продуктивность связана не только с операциональным и мотивационным компонентами интеллектуального потенциала человека, но и с энергетическим обеспечением процессов переработки информации, что позволяет говорить об энергетической «цене» интеллектуального напряжения и интеллектуальной деятельности (Ананьев, 2001).

Таким образом, реализация интеллектуального потенциала связана с поиском наиболее эффективных стратегий интеллектуальной деятельности, требующих больших энергозатрат, и, как следствие выработки «энергосберегающих технологий». Подтверждением этого положения может служить исследование С.С. Савенышевой, в котором было показано, что интеллектуально одаренные старшеклассники отличаются от своих сверстников более стабильным психоэмоциональным состоянием и меньшими энергетическими затратами при решении трудных задач (Савенышева, 2002).

Аналогичные данные были получены М.А. Холодной и соавторами на примере взрослой выборки: у интеллектуально «успешных» респондентов наблюдались меньшие энергетические затраты на уровне мозговой активности (в терминах показателей ЭЭГ), сопровождающие понятийные преобразования, чем у интеллектуально «неуспешных» респондентов (Холодная, Щербакова и др., 2013; Jaušovec, 2000).

Многими авторам подчеркивается значимость личностного компонента в структуре интеллектуального потенциала, и прежде всего ценностных ориентаций и мотивации (Бабаева, Попова, Сабадош, 2008; Богоявленская, 2009 и др.).

В частности, важная роль мотивационных факторов в интеллектуальной деятельности личности была продемонстрирована Д.Б. Богоявленской. Автором было введено понятие «интеллектуальной активности» как интегральной характеристики познавательных и личностных особенностей человека, включающей фактор мотивации. Интеллектуальная активность близка понятию «инициативы»: именно уровень инициативности личности определяет ее интеллектуальную активность (Богоявленская, 1983). То есть для развития интеллектуального потенциала крайне важна активная позиция

самого человека по отношению к собственной интеллектуальной деятельности.

В этой связи нельзя не учитывать влияние личностных особенностей на развитие интеллектуального потенциала. В комплексном исследовании, проведенном под руководством Е.Ф. Рыбалко, было показано, что личностные особенности оказывают регулирующее действие на интеллектуальный потенциал, стимулируя или замедляя его развитие (Рыбалко и др., 1995).

Т.В. Корниловой было введено понятие «интеллектуально-личностного потенциала», предполагающего динамические связи между когнитивными и личностными переменными, в частности, в процессах принятия решения (Корнилова, 2010). Как отмечает автор, «... интеллектуально-личностный потенциал следует рассматривать не в качестве «мешка» с опущенными туда ресурсами (мотивационными, когнитивными и прочими) и тем более не в качестве автономно функционирующих «процессов саморегуляции». Его психологическое «изображение» в такой «вершинной» модели должно быть выражено по оси не вниз (в глубину ресурсов), а вверх – в область функциональных новообразований, позволяющих оценивать потенциал человека посредством достижений в актуалгенезе психологической регуляции его выборов» (Корнилова, 2009, с. 55-56).

Таким образом, по результатам проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что соотношение понятий «интеллектуальный потенциал» и «интеллектуальный ресурс» можно представить как системное соотношение «возможное – реальное», «целое – составляющие».

Выходя за рамки узкого («когнитивного») понимания интеллектуального ресурса как мощности связанных когнитивных элементов, используемых субъектом для решения задачи (В.Н. Дружинин, Д. Канеман, Ф. Фидлер, Н.Б. Горюнова,), мы, вслед за М.А. Холодной и С.А. Хазовой считаем,

что интеллектуальный ресурс определяется особенностями организации индивидуального ментального опыта: во-первых, сбалансированным сочетанием когнитивных способностей разного типа, ведущую роль среди которых играют понятийные способности, во-вторых, сформированностью компонентов метакогнитивного опыта, в том числе стратегий непроизвольного и произвольного контроля за состоянием индивидуальной системы интеллектуальных ресурсов, в-третьих, наличием индивидуальных познавательных предпочтений, интенций и т.д. (Холодная, 2002; Хазова, 2014).

Поскольку проявления индивидуального интеллектуального ресурса связаны с эффективностью интеллектуальной деятельности и высокими интеллектуальными достижениями, требует обсуждения вопрос о соотношении интеллектуального ресурса, одаренности и компетентности.

Данный вопрос является мало исследованным в современной психологической литературе, однако актуальность его для понимания механизмов интеллектуального развития крайне велика.

Что касается интеллектуальной одаренности, то частое и широкое использование этого термина в повседневной жизни создает иллюзию, что все члены профессионального психологического общества понимают его одинаково. Однако в процессе методологических дискуссий по данной проблеме и решении конкретных практических задач по воспитанию и развитию способных детей выявляются различия в понимании этого термина.

В современной психологии до сих пор не сложилось единого мнения относительно природы и механизмов одаренности, в общем смысле, и интеллектуальной одаренности, в частности. Множество исследований показали сложность и многоликость данного феномена. На их основе возникло более ста теорий, в каждой из которых за основу были приняты разные

аспекты и уровни проявления одаренности. Согласно «Рабочей концепции одаренности» все эти определения можно разделить на две большие группы (Рабочая концепция одаренности, 2003).

К первой группе определений относится понимание одаренности как характеристики личности, уже известной своими достижениями в какой-либо области человеческой деятельности (т. е. реализованная одаренность). Высшими ступенями развития одаренности считаются «талант» и «гений».

Во второй группе определений речь идет об одаренности детей и подростков: здесь трудно говорить о ценности достижений, но уже возникают предпосылки ее возникновения (т. е. потенциальная одаренность). Изучение такого типа одаренности представляет особый интерес как для самого индивида, так и для всего общества в целом, поскольку интеллектуально одаренные люди составляют сердцевину "человеческого капитала" как основы цивилизационного развития (Karnes, Stephens, 2009).

Кратко основные подходы к изучению интеллектуальной одаренности представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Основные подходы к изучению (интеллектуальной) одаренности

<b>Подход</b>	<b>Содержание подхода: понимание (интеллектуальной) одаренности</b>	<b>Представители</b>
Как высокий уровень развития общих Способностей (Анастаси, 2009; Дружинин, 2007)	Как высокий уровень интеллектуальных способностей (конвергентных)	Ч. Спирмен, Л. Терстоун, А. Анастаси, Р. Кэттелл, Дж. Гилфорд



	Как высокий уровень творческих (дивергентных) способностей/ креативности	Дж. Гилфорд, Е. Торренс
	Недостатки: тестирование не позволяет выявить качественные изменения в умственном развитии индивида; одноаспектность тестирования	
Личностный подход (Хьелл, Зиглер, 2006; Лейтес, 2008; Матюшкин, 2003)	Как сублимация сексуальной энергии	З. Фрейд
	Как стремление к превосходству	А. Адлер
	Как реализация Я	К. Юнг
	Как потребность в самоактуализации	А. Маслоу
	Как актуализация своих лучших качеств	К. Роджерс
	Влияние саморегуляции	Н. С. Лейтес
	Влияние познавательной мотивации	А. М. Матюшкин
	Недостатки: 1) такие личностные характеристики присущи не всем одаренным детям и взрослым; 2) встречаются и у других – «неодаренных» людей.	
Образовательный подход (Теплов, 1961; Голубева, 2005)	Ключевое влияние Б. и обучения Э. А.	М. Теплов воспитания Голубева
	Недостатки: недостаточность только высокого уровня образования для развития интеллектуальной одаренности; необходимость разработки программы индивидуального развития для каждого ученика.	
Многомерный подход (Рензулли, 1997; Torrance, 1965;	Интеллект выше среднего, креативность, заинтересованность проблемой	Дж. Рензулли

Feldhusen, 1995; Савенков, 2010; Гарднер, 2007)	Творческие качества: способности, умения, мотивация	Е. Торренс
	Интеллект, креативность, мотивация, личностный фактор	Дж. Фельдхьюсен
	Когнитивные способности, достижения, личностные характеристики, среда	К. Хеллер
	7 видов интеллекта	Г. Гарднер
	Недостатки: интеллектуальная одаренность рассматривается как «набор» качеств при недостаточном учете ее системного характера; игнорирование особенностей возрастных проявлений интеллектуальной одаренности.	
Как психологическая система (Рабочая концепция..., 2003;	«Одаренность – это системное, развивающееся в	В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, Ю.Д. Бабаева,
Богоявленская, 2009; Бабаева, 1996, 1997)	течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» (Рабочая концепция одаренности, 2003, с. 7)	В.Н. Дружинин, М.А.Холодная, Н.Б, Шумакова и др.
Как развивающаяся компетентность (Равен, 2002; Sternberg, 2000; Холодная, 2011)	Интеллектуальная одаренность в ее реальном выражении	Дж. Равен Р. Стернберг М. А. Холодная

Ресурсный подход(Хазова, 2014; Холодная, 2011)	Интеллектуальная одаренность как реализация индивидуального интеллектуального ресурса; «презумпция одаренности».	М.А. Холодная С. А. Хазова
	Недостатки: недостаточная разработанность инструментария для выявления интеллектуальной одаренности как ресурса	

Наиболее перспективным из подходов к изучению одаренности является представление о ней как системном качестве психики, развивающегося в течение всей жизни и характеризующегося наличием выдающихся достижений в какой-либо области интеллектуальной деятельности (Рабочая концепция одаренности, 2003; Schneider, 2000).

На наш взгляд, интеллектуальную одаренность можно рассматривать в широком смысле как проявление индивидуального интеллектуально ресурса; в узком смысле– как «форму развивающейся компетентности, механизмы которой предполагают обогащение содержания интеллектуальной деятельности (усвоение разных типов знаний – декларативных, процедурных, неявных, а также процедур экспликации и преобразования знаний в виде способов продуктивного мышления), формирование метакогнитивного опыта (способности к произвольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности), интеграцию интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов» (Холодная, 2011, с. 74; Monks, Mason, 2000).

Другими словами, для интеллектуально одаренной личности характерен высокий уровень развития не только когнитивного, но прежде всего понятийного (концептуального), метакогнитивного и интенционального опыта.

Становление и развитие интеллектуальной одаренности связано с освоением компетентности в различных сферах знания, однако следует признать принцип «презумпции одаренности»: каждый человек в той или иной мере одарен от рождения, тем более если речь идет о специфике проявлений одаренности в детском возрасте (Мелик-Пашаев, 2014; Холодная, 2011; Simonton, 2000).

Под интеллектуальной компетентностью в широком смысле понимают интеллектуальное развитие человека, связанное с освоением некоторой предметной области и особой организацией предметно-специфических знаний (Р. Стернберг, К. Эриксон, М.А. Холодная, Е.Ю. Савин, Дж. Равен, А.А. Деркач и др.).

Интеллектуальная компетентность связана как с когнитивными способностями человека (собственно интеллектом, особенностями восприятия и переработки информации, различными аспектами мышления), так и с личностными характеристиками. Например, разработчики теории когнитивно-аффективной системы личности Ю. Шода (Y. Shoda) и У. Мишел (W. Mischel) включают в состав интеллектуальной компетентности, наряду с интеллектом, самооценку своих достижений и навыков, а также уровень когнитивной и социальной зрелости (Shoda ..., 1990), то есть саморефлексия является крайне важным компонентом интеллектуальной компетентности.

Наиболее распространенной и популярной является концепция интеллектуальной компетентности, представленная Дж. Равеном. Подчеркивая системный и многоуровневый характер данного феномена, автор рассматривает компетентность как комплекс способностей, направленных на эффективное решение проблемных ситуаций в некоторой предметно-познавательной сфере и основанных на специфически организованной базе знаний. В структуре интеллектуальной компетентности необходимо выделять

не только интеллектуальные, но и ценностномотивационные факторы, так как именно они, по мнению Дж. Равена, способствуют и «организуют» интеллектуальное развитие личности (Равен, 2002).

«Личностный» аспект, особое значение саморазвития личности для формирования компетентности подчеркивается и в работах А.А. Деркача. Саморазвитие личности, по мнению автора, – это целенаправленный творческий процесс «развертывания» уже имеющихся задатков и «зарождение» новых способностей. Именно стремление к саморазвитию ведет к становлению интеллектуально компетентной личности, личности эксперта и профессионала (Деркач..., 2010).

А.С. Леман (A.C. Lehmann) и К.А. Эрикссон (K.A. Ericsson) на примере студентов музыкальной академии продемонстрировали, что в развитии компетентности важную роль играет так называемая «целенаправленная практика» (*deliberate practice*), то есть выдающиеся достижения в какой-либо предметной области определяются не только исходным уровнем способностей, но и временным ресурсом, отведенным на овладение спецификой этой предметной области (Lehmann, A. C., Ericsson K. A., 1999).

Таким образом, для становления интеллектуально компетентной личности крайне значим мотивационный аспект. Что касается собственно интеллектуального аспекта, здесь интерес представляет модель, разработанная О.Н. Ярыгиным.

С точки зрения автора, интеллектуальная компетентность включает следующие компоненты:

- алгоритмическая компетентность (степень овладения механизмами алгоритмизации мышления);

- индуктивная компетентность (степень развития способности к обобщению и систематизации предметных знаний, поиску аналогий, интуиция в решении задач);
- логическая (дедуктивная компетентность) (степень овладения законами логики, способности к формулированию общих выводов);
- языковая компетентность (степень развития способности взаимодействовать с информацией, получаемой из языка).

Данная модель призвана не разделить интеллектуальную компетентность на составные части, а выявить их долю участия в решении экспертом практических задач (Ярыгин, 2013).

По мнению М.А. Холодной, психическим носителем свойств интеллектуальной компетентности является индивидуальный ментальный (умственный) опыт человека. В исследованиях, проведенных совместно с Е.Ю. Савиным, автор показала, что в основе интеллектуальной компетентности, предполагающей реальные интеллектуальные достижения, лежит способность к концептуализации, основанной на готовности породить развернутый, артикулированный и объективированный семантический контекст при интерпретации каких-либо воздействий (Холодная, 2012; Савин, 2002).

С нашей точки зрения, соотношение интеллектуальной компетентности, одаренности и ресурсов отражено в следующем утверждении: «Развивающаяся компетентность как проявление интеллектуальной одаренности – это специфическое состояние индивидуальных ментальных ресурсов, которое обеспечивает принятие эффективных решений и инициацию эффективных действий в определенной предметной области» (Холодная, 2011, с. 74).

Таким образом, интеллектуальная компетентность является проявлением интеллектуальной одаренности в ее реальном выражении, в свою

очередь, интеллектуальная компетентность выступает в качестве основы индивидуального интеллектуального ресурса, который можно рассматривать как важнейшую составляющую интеллектуального потенциала личности.

Становление индивидуального интеллектуального ресурса представляется особенно важным изучать в подростковый и юношеский период, так как именно эти возрастные периоды характеризуются интенсивным развитием интеллектуальной сферы. Для целей нашего исследования рассмотрим специфику интеллектуального развития в старшем подростковом.

### **1.3.Специфика развития интеллекта старших подростков под психолого-педагогическим влиянием**

Как мы уже выяснили в предыдущих параграфах в подростковом возрасте особое значение приобретает интеллектуальное развитие. По мнению Бине, человек, обладающий интеллектом, - это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет и кто, благодаря своему здравому смыслу и инициативности, может приспособливаться к обстоятельствам жизни. Эту точку зрения разделял и Векслер - ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что интеллект - это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, то есть, короче говоря, успешно меряться силами с окружающим миром. Сегодня, отмечает Годфруа, большинство психологов согласно именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

Подростковый период – один из самых проблемных и кризисных возрастных периодов. Центральным моментом подросткового возраста

является процесс полового созревания, т. е. формирования репродуктивной системы. С этим связано рассогласование и перестройка биологических процессов: неустойчивость гормонального фона, морфологические изменения, резкий скачок роста и массы тела, ускоренный обмен веществ, дисгармоничный характер общего развития, однако именно в это время происходит активное формирование личности (Эльконин, 1989).

Существует множество разнообразных периодизаций психологического развития в подростковом возрасте, однако большинством авторов признается, что этот возрастной период охватывает интервал от 10-12 лет до 15-17 лет и совпадает с обучением детей в средних (5-8 кл.) и старших (9-11 кл.) классах школы и колледже. Соответственно принято выделять младший подростковый (10-13 лет) и старший подростковый возраст (14-17 лет). Для целей нашего исследования особый интерес представляет именно старший подростковый возраст, характеризующийся активным развитием интеллектуальной сферы ребенка. Для начала кратко рассмотрим основные психологические характеристики (старшего) подросткового возраста.

Одной из важнейших психологических характеристик подросткового периода является стремительное развитие самосознания. В.С. Мухина выделяет следующие компоненты в структуре самосознания: отношение к собственному имени, притязание на социальное признание, социальное пространство личности (ее права и обязанности), психологическое время личности (ее прошлое, настоящее, будущее), половая идентификация. Автор отмечает, что нарушения в развитии одного или нескольких компонентов могут приводить к появлению агрессивности, тревожности, коммуникативным трудностям, а иногда и суицидальным попыткам (Мухина, 1999).



Изменения в эмоционально-волевой сфере подростка характеризуются следующими чертами (Психология подростка..., 2008; Русалов, 2012): повышение уровня эмоциональности и одновременно равнодушия; возрастание ответственности; «наивная» самоуверенность; постоянный высокий уровень напряженности; преобладание негативизма; противоречивость желаний; резкое изменение устойчивости поведения.

Активная биологическая и психологическая перестройка на этом этапе ведут за собой регрессивный период в интеллектуальной деятельности, так называемый «синдром 7-го класса» (Будрина, Холодная, 2004; Будрина, 2010), характеризующийся неравномерностью интеллектуального развития, который продолжается вплоть до старшего подросткового возраста.

Старший подростковый возраст становится временем бурного и плодотворного развития познавательных процессов, периодом, характеризующийся становлением устойчивого, произвольного внимания и логической памяти (Анн, 2005).

В классических работах Ж. Пиаже показано, что подростковый возраст характеризуется качественными изменениями в интеллектуальной сфере ребенка за счет перехода от конкретных операций к формальным, что ведет к формированию формального (рефлексивного) мышления, позволяющего решать задачи при помощи индуктивно-дедуктивных рассуждений вне непосредственного взаимодействия с контекстом (Пиаже, 1969).

Л.С. Выготский подчеркивал, что в подростковом и заканчивает формироваться такая высшая психическая функция, как понятийное мышление («мышление в понятиях»), которое полностью перестраивает всю структуру интеллекта подростка (Выготский, 1984). Развитие понятийного мышления способствует интеллектуализации всех остальных психических процессов (восприятия, внимания, памяти, речи, воображения).

Отдельные умственные операции синтезируются на этом этапе в целостную структуру мышления. Особенности этого возраста является освоение на логическом уровне мыслительных операций и появление способности анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях (Психология подростка..., 2008).

Познавательная сфера подростка приобретает следующие черты: способность к обобщению; переход к сложным логическим операциям; способность к планированию; размышление о возможностях; формирование гипотетико-дедуктивного метода мышления; совершенствование вербальных функций; активное развитие критического мышления (Кон, 2003).

Таким образом, специфика интеллектуального развития в старшем подростковом возрасте состоит в качественных изменениях интеллектуальной сферы, происходящих, прежде всего, за счет формирования понятийного мышления, то есть в данном возрастном периоде создается наиболее благоприятная психологическая ситуация для реализации индивидуального интеллектуального ресурса (при условии содействия этому ресурсу образовательных и социальных факторов).

Более того, некоторые авторы склонны утверждать, что только в подростковом возрасте проявляется интеллектуальная одаренность (как индикатор индивидуального интеллектуального ресурса), ибо ранее она существовала лишь в форме задатков (потенции). Вот что писал еще в начале 20-го столетия Г. Ревеш относительно особой роли подросткового и юношеского возраста: «... в этом периоде формы одаренности не только проявляются, но и развиваются. Период между 13 и 20 годами имеет наибольшее значение для проявления одаренности. Даже способности, которые проявляются в детстве, развертываются лишь в юности в действительную одаренность» (Ревеш, 1924, с.57).

В подростковом возрасте должен произойти переход к абстрактному и формальному мышлению, чему в педагогике и психологии уделяется особое внимание. Должна быть развита способность и интерес к самонаблюдению, самоанализу. Для этого применяются такие формы работы, как рефлексия, ведение дневника, индивидуальные консультации, за счет которых педагог находится в постоянном контакте с учеником.

На основе ранее данного представления об интеллектуальной сфере подростка формулируем цели ее развития. Во-первых, необходимо развивать мышление в различных его видах и типах.

Познавательное мышление - это, в соответствии с наиболее распространенным мнением ученых, - внутреннее оперирование информацией и переработка ее содержания, закодированного в восприятиях, представлениях и понятиях. Различают репродуктивный (несамостоятельный) и продуктивный (самостоятельный), конвергентный и дивергентный типы мышления. Для познавательного мышления характерны репродуктивный и конвергентный его типы. Репродуктивное мышление основано на тех познавательных способностях, которые гарантируют хорошее усвоение так называемых готовых знаний, точное воспроизведение того, что дается для заучивания. Эти способности - в основном память и внимание. Они имеют свою ценность, но их развитие - только часть школьного обучения. Мышление конвергентного типа направлено на поиск лучшего единственного решения проблемы или поиск единственно правильного ответа на поставленный вопрос.

Развитие познавательного мышления составляет одну из важных целей развития подростка. Но одного только познавательного мышления недостаточно современному человеку для понимания законов природы и общественной жизни, для того чтобы научиться творчески внедряться в

естественно-социальный мир, иметь собственные взгляды по многим вопросам, совершенствовать свою духовную жизнь. Поэтому необходимо развивать творческое мышление.

Творческое мышление характеризуется оригинальностью и изобретательностью решений. Ему свойственны продуктивный и дивергентный типы мышления. Мышление продуктивного типа отличается большой самостоятельностью в отборе информации и решении проблем. Мышление дивергентного типа направлено на поиск большого числа возможных решений проблемы. Дивергентное мышление как когнитивная основа творческой одаренности - есть способность мыслить в разных направлениях, выходить в более широкое пространство за пределы начатого решения задачи; (Эдвард Пол Торренс). Дж. Гилфордом были описаны четыре способности дивергентного (творческого) мышления. Это: беглость - способность генерировать большое количество идей; гибкость - способность генерировать идеи в разных направлениях; оригинальность - способность выдавать необычные, нестандартные идеи; разработанность - способность детально разрабатывать возникшие идеи. Торренс дополнил этот список еще двумя элементами: способность выделять главное (видеть суть проблемы) и способность сопротивляться привычным стереотипным решениям.

Годфруа отмечает, что значительная часть людей с самого раннего детства, и особенно при обучении в школе, привыкла использовать почти исключительно конвергентное мышление. Подобный уклон в школьной педагогике всегда был бичом для детей с творческим мышлением. Известно, что Эйнштейну и Черчиллю учиться в школе было трудно, но не потому, что они были рассеянными и недисциплинированными, как считали учителя. На самом деле преподавателей просто-напросто раздражала их манера не

отвечать прямо на поставленный вопрос, а вместо этого задавать какие-то неуместные; вопросы вроде: А если бы треугольник был перевернутым? А если заменить воду на...? А если посмотреть с другой стороны? и т. п.

Творческим людям обычно свойственно дивергентное мышление. Но современная школа - это школа точного решения, правильного ответа. В силу различных причин учитель боится ошибиться, дать неточный ответ, просто сказать: Не знаю. Выступая с лекциями перед учителями, часто задаем им вопросы типа: Как вы поступите, если ребенок пнет вас ногой? и очень часто учителя спрашивают: А как надо поступить в этом случае - как будет правильно? Этот пример показывает, что даже учителю довольно трудно освободиться от конвергентного типа мышления.

Можно заметить что конвергентное, дивергентное, творческое мышление отличаются уровнем креативности. Креативный (лат. creatio - создание, порождение) - созданный, порожденный. Креативность - это свойство, которое может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. По Э. Фромму, креативность проявляется в способности удивляться и познавать новое, в умении находить решения в нестандартных ситуациях, в нацеленности на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта. Очевидно, что у одних людей уровень креативности мышления низкий (им свойственно конвергентное мышление), у других - высокий - это люди с творческим мышлением. Как бы то ни было можно в педагогических целях выделить креативность (творческость) как свойство мышления, которое необходимо развивать.

Для эмпирического мышления характерно то, что единство представления и понятия, единичного и общего осуществляется в нем по преимуществу в форме наглядного образа-представления; для теоретического мышления характерно то, что единство наглядного образапредставления и понятия осуществляется в нем по преимуществу в форме общего понятия. Теоретическое мышление, раскрывающее закономерности своего предмета, является высоким уровнем мышления. Но было бы совершенно неправильно сводить мышление в целом исключительно к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях (С. Л. Рубинштейн). С педагогической точки зрения проблема заключается в том, что многие века школа развивала по преимуществу эмпирический тип мышления, не отводя должного внимания теоретическому. Потребовалось значительное время, чтобы теоретическое мышление приобрело суверенность и современную форму (В. В. Давыдов).

Таким образом, ставя цели развития интеллектуальной сферы подростка, необходимо учитывать, что существуют различные виды и типы мышления, что каждое из них имеет свои достоинства и недостатки.

Познавательное и творческое мышление направлено в большей степени на внешние объекты. Человек, ориентируясь во внешнем мире, направляет свое внимание, как правило, на него, а не на себя. Но ему нужно контролировать свое поведение, свои эмоции, свое настроение - поэтому должно быть более глубокое осознание самого себя. Каждому необходимо не только контролировать себя, свои эмоции и действия, но и уметь управлять своим мышлением в соответствии с определенными правилами. Психологи (Ю. М. Орлов и др.) выделяют еще два вида мышления: саногенное и патогенное. Мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания и

соответственно предотвращает заболевания, Ю. М. Орлов называет саногенным мышлением. Обыденное мышление, находящееся во власти привычного и автоматизмов, программируемых требованиями культуры, называют патогенным мышлением, то есть мышлением, порождающим болезнь. Как видим, чтобы воспитать саногенное мышление и избавиться от привычек патогенного, подростку необходимо помочь в овладении методами саногенного, оздоравливающего мышления и научить его навыкам самосовершенствования и оздоровления своей психики - осуществлять процесс воспитания в единстве с самовоспитанием. Как отмечает Ю. М. Орлов, достаточно человеку понять, что практика бесконтрольной фантазии чревата неприятными последствиями, как само это сознание усиливает способность к контролю мышления и воображения. Принципы гигиены внедряются в наше сознание и становятся элементами саногенного поведения, если их усвоили.

Таким образом, одной из целей развития интеллектуальной сферы школьника является организация процесса самовоспитания по овладению им саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления.

Учитель должен не развивать мышление вообще, а знать психологические и педагогические закономерности развития мышления разных типов и большее внимание уделять развитию творческого, теоретического, дивергентного, саногенного типов мышления.

В качестве целей развития других составляющих интеллектуальной сферы необходимо предусмотреть:

- развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность;

- развитие познавательных процессов: внимание, воображение, память, восприятие;
- развитие мыслительных навыков: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация;
- развитие познавательных умений: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и незнакомой ситуациях;
- развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;
- развитие внепредметных умений;
- развитие предметных знаний, умений и навыков.

Для диагностирования компонентов интеллектуальной сферы личности подростков существуют различные методики (работы Г. Ю. Айзенка, А. Анастаси, Р. Кеттелла, В. М. Блейхер, А. З. Зака, С. А. Лукомской, В. Л. Марищука, Е. Ф. Рыбалко и др.).

Диагностика интеллектуальной сферы позволяет получить представление об особенностях ее развития у каждого человека. В специальных исследованиях учеными получены данные о типичных, характерных для определенного возраста или категории людей, особенностях развития отдельных компонентов интеллектуальной сферы. В школьной практике обычно учителя ориентируются на эти данные и не всегда считают нужным обращаться к педагогической диагностике для уточнения индивидуальных особенностей интеллектуального развития школьников (тем более, что в учебных заведениях начинает все шире распространяться сеть психологической службы). Однако именно педагогическая диагностика



поможет учителю определить наиболее точно достоинства или недостатки в развитии интеллектуальной сферы каждого ребенка благодаря систематическому взаимодействию с ним в педагогическом процессе.

Задачи определения уровня интеллектуального развития детей и подростков обычно решаются путем применения измерительных шкал и тестов. Среди последних приобрел распространение тест Д. Векслера (WISC), адаптированный в ряде стран, в том числе и в России, но уже он позволяет видеть слабые стороны тестирования.

Таким образом, все стороны развития у подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Особое значение приобретает развитие интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

## **ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ**

1. Вопросы умственного развития рассматриваются в различных научных областях: биологии, социологии, философии, психологии и т.д. Это порождает возникновение большого количества мнений и теорий о сущности

и закономерностях умственного развития. В нашем исследовании мы обратили внимание на когнитивную теорию Ж. Пиаже. Теория предлагает не только выделение общей закономерности умственного развития, овладение операциями и установление обратимости, но и позволяет рассмотреть факторы развития, последовательность освоения операциями, качественные характеристики изменений и их соотношение с социальной ситуацией развития.

2. Многообразие теоретических подходов к изучению умственного развития также порождает появление различных понятий связанных с умственным развитием: авторы используют в своих исследованиях понятия интеллектуального ресурса, потенциала, одаренности и компетентности, что нередко вызывает смешение и отсутствие дифференцированности в их понимании.

3. Подростковый период – один из самых проблемных и кризисных возрастных периодов. Центральным моментом подросткового возраста является процесс полового созревания, т. е. формирования репродуктивной системы. С этим связано рассогласование и перестройка биологических процессов: неустойчивость гормонального фона, морфологические изменения, резкий скачок роста и массы тела, ускоренный обмен веществ, дисгармоничный характер общего развития, однако именно в это время происходит активное формирование личности. Все стороны развития у подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Особое значение приобретает развитие интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

**ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО  
ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО  
ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ**

## **2.1.Цель, этапы и описание методик исследования**

В целях выявления сущности проблемы интеллектуального воспитания обучающихся колледжа нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие преподаватели (16 человек) и студенты первого курса (20 человек) КГКП «Рудненский социально-гуманитарный колледж», (г. Рудный, Р. Казахстан).

Наше исследование состояло из трех этапов:

1. анкетирование преподавателей (см. параграф 2.2.);
2. тестирование студентов;
3. анкетирование студентов (см. параграф 2.2.).

Тестирование студентов проводилось с помощью следующих методик:

1. оценка вербально-логического мышления «Исключение слов»;
2. тест «Выделение существенных признаков»;
3. «Таблицы Шульте»;
4. тест «Объем кратковременной памяти».

- 1.Оценка вербально-логического мышления «Исключение слов».

Для проведения исследования с помощью данной методики требуются бланки методики «Исключение слов», позволяющие оценить способности испытуемого к обобщению и выделению существенных признаков. Методика состоит из 15 серий, в каждой серии – по 4 слова. Экспериментатору необходимо иметь секундомер и протокол для регистрации ответов в таблице.

Испытуемому дается инструкция: «Три из четырех слов в каждой серии являются в какой-то мере однородными понятиями и могут быть объединены по общему для них признаку, а одно слово не соответствует этим требованиям и должно быть исключено. Зачеркните слово, которое не подходит по смыслу к данному ряду. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок».

Если испытуемый не усвоил инструкцию, то один-два примера, но не из экспериментальной карточки, исследователь решает вместе с ним. Убедившись, что принцип работы понятен, ребенку предлагают самостоятельно выполнить задание – вычеркнуть на бланке подлежащие исключению слова. Экспериментатор фиксирует время и правильность выполнения задания в протоколе.

Выполнение задания оценивается в баллах в соответствии с ключом: за каждый правильный ответ – 2 балла, за неправильный – 0.

Получив индивидуальные данные по показателю вербально-логического мышления, можно подсчитать среднюю арифметическую величину по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные экспериментальные показатели между собой. Для сопоставления полученного показателя вербально-логического мышления с другими характеристиками мышления (образного), а также для интериндивидуального анализа нужно осуществить перевод абсолютных значений в шкальные оценки.

## 2. Тест «Выделение существенных признаков».

Целью использования методики является исследование особенностей мышления, способности дифференциации существенных признаков предметов или явлений от несущественных, второстепенных. По характеру выделяемых признаков можно судить о преобладании того или иного стиля мышления: конкретного или абстрактного.

Материалы для проведения: бланк с напечатанными на нем рядами слов. Каждый ряд состоит из пяти слов в скобках и одного - перед скобками.

Тест пригоден для обследования подростков и взрослых. Слова в задачах подобраны таким образом, что обследуемый должен продемонстрировать

свою способность уловить абстрактное значение тех или иных понятий и отказаться от более легкого, бросающегося в глаза, но неверного способа решения, при котором, вместо существенных, выделяются частные, конкретно - ситуационные признаки.

Испытуемому дается следующая инструкция: «Здесь даны ряды слов, которые составляют задания. В каждой строчке перед скобками стоит одно слово, а в скобках - 5 слов на выбор. Тебе надо из этих пяти слов выбрать только два, которые находятся в наибольшей связи со словом перед скобками – «сад», а в скобках слова: «растения, садовник, собака, забор, земля». Сад может существовать без собаки, забора и даже без садовника, но без земли и растений сада быть не может. Значит следует выбрать именно 2 слова – «земля» и «растения».

Этот тест обычно включают в батарею тестов на мышление. Во всех случаях самостоятельного выполнения заданий решения испытуемого, следует обсудить, задавая ему вопросы. Нередко в процессе обсуждения испытуемый дает дополнительные суждения, исправляет ошибки.

Все решения, вопросы, а также дополнительные суждения испытуемого записываются в протокол. Тест предназначен в основном для индивидуального обследования.

Наличие в большей мере ошибочных суждений свидетельствует о преобладании конкретно-ситуационного стиля мышления над абстрактно-логическим. Если испытуемый дает в начале ошибочные ответы, то это можно интерпретировать как поспешность и импульсивность.

### 3.«Таблицы Шульте».

Назначение теста заключается в определении устойчивости внимания и динамики работоспособности. Используется для обследования лиц разных возрастов.

Испытуемому поочередно предлагается пять таблиц, на которых в произвольном порядке расположены числа от 1 до 25. Испытуемый отыскивает, показывает и называет числа в порядке их возрастания. Проба повторяется с пятью разными таблицами.

Инструкция к тесту. Испытуемому предъявляют первую таблицу: «На этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку». Затем таблицу закрывают и продолжают: «Покажи и назови все числа по порядку от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее и без ошибок». Таблицу открывают и одновременно с началом выполнения задания включают секундомер. Вторая, третья и последующие таблицы предъявляются без всяких инструкций.

Основной показатель – время выполнения, а так же количество ошибок отдельно по каждой таблице. По результатам выполнения каждой таблицы может быть построена «кривая истощаемости (утомляемости)», отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике.

С помощью этого теста можно вычислить еще и такие показатели, как (по А.Ю. Козыревой):

- эффективность работы,
- степень вработываемости,
- психическая устойчивость.

С помощью таблиц расширяется угол зрения, возрастает концентрация и скорость передвижения зрачка. Для этого необходимо отодвигать таблицы на расстояние четкой видимости и смотря в центр отыскивать все цифры в

прямом порядке, а так же в обратном. Зрение (глаза) за цифрами не водить! Глаза расслаблены и смотрят четко в центр, необходимо просто фиксировать цифры, но глаза смотрят в центр.

Самое важное при работе с таблицами Шульте одним взглядом охватывать все числа, как в верхней строчке, так и в нижней строчке, а не счет цифр. Перечисление чисел дается для тренировки внимания, а не как цель. Важно в первую очередь охватывать все поле, а не как можно быстрее находить все цифры.

#### 4. Тест «Объем кратковременной памяти» (метод Джекобса).

Помогает диагностировать способность повторять только что услышанное. По результату данного теста можно судить о способности человека к «зубрежке» (способности запоминать слова и короткие фразы путем их многократного повторения). Данный тест проверяет не способность запоминать, а физиологическую память анализатора. Тест Джекобса тестирует инертность слуховой анализаторной системы. Чем она (инертность) больше, тем лучше.

Испытуемым зачитывают ряды чисел с постоянно нарастающим количеством цифр. После команды «Записывайте» испытуемые должны записать запомнившиеся числа в том же порядке, как они были предъявлены.

В каждом опыте заготавливается 7 рядов цифр (в каждом опыте различные), содержащие последовательно 4, 5, 6, 7...10 элементов. Элементы ряда не должны быть связаны друг с другом логическими связями. Экспериментатор по одному разу читает по очереди каждый ряд, начиная с самого короткого. После прочтения каждого ряда через 2–3 секунды по команде «Пишите» испытуемый письменно воспроизводит в заготовленном заранее протоколе элементы ряда в том порядке, в котором они зачитывались экспериментатором. Независимо от результатов читаются все семь рядов.



Опыт должен быть повторен 4 раза для получения более надежных результатов. Материал зачитывается громко, отчетливо и монотонно с интервалом в 1 секунду между элементами ряда. Промежуток между предъявлениями каждого ряда зависит от длины ряда; они должны быть достаточными для воспроизведения. Интервалы между опытами 5–7 минут.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

С целью выявления информированности преподавателей о проблеме интеллектуального воспитания обучающихся в системе среднего профессионального образования, нами был проведен опрос преподавателей колледжа (16 человек).

Преподавателям были предложены следующие вопросы:

1. Как Вы понимаете термин «интеллектуальное воспитание»?
2. Что составляет структуру интеллекта?
3. Различаете ли Вы понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность»? Как, на ваш взгляд, соотносятся эти понятия?
4. Какие вы можете назвать критерии наличия интеллекта?
5. Назовите средство или способ развития и воспитания интеллектуальных способностей.
6. Как вы считаете, среди ваших учеников есть обладающие развитым интеллектом?

Приведем примеры ответов некоторых преподавателей колледжа.

В частности, один из опрошенных преподавателей считает, что интеллектуальное воспитание – это комплекс воспитательных методов и

приемов, которые ориентированы на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей.

Другой из опрошенных респондентов добавляет к выше приведенному определению направленность направленность комплекса методов на развитие психических функций воспитуемого, а также на выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира и себя.

Другой из преподавателей считает, что интеллектуальное воспитание - это комплекс методов, направленных на развитие различных познавательных процессов, таких как ощущение, восприятие, воображение, память и мышление.

Ответы респондентов на второй вопрос показали, что большинство преподавателей правильно определяют структуру интеллекта и считают, что интеллект – это совокупность различных познавательных процессов, которые представлены такими элементами, как ощущение, восприятие, воображение, память и мышление.

На третий вопрос отдельные из опрошенных ответили, что понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность» являются семантически близкими, но имеют различия. Например, ресурс понимается как действительное, а потенциал как возможное, – таким образом, потенциал предшествует ресурсу.

По мнению некоторых преподавателей, интеллектуальный потенциал – это связь ресурсов и резервов субъекта с движущими силами интеллекта, со способностями человека.

Большинство опрошенных респондентов полагают, что понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал»,

«интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность» идентичны.

Что касается соотношения данных понятий, то большинство преподавателей считают, что они связаны с эффективностью интеллектуальной деятельности.

На четвертый вопрос одни из респондентов перечислили основные критерии наличия интеллекта: объем, характеристика и содержание знаний; способность мыслить критически, т. е. навыки и умения оценки результата; способность к обобщению и его степень.

Другие преподаватели добавляют к этому следующие критерии: процесс динамики интеллектуальной деятельности, т. е. ее изменение, а также скорость; способность к творческому восприятию и стремление к нему; различные другие способности, качество различных видов памяти, характер основной деятельности, а также степень успешности ее осуществления.

Отвечая на пятый вопрос, в основном все преподаватели назвали средством развития и воспитания интеллектуальных способностей – обучение.

Ответы преподавателей на шестой вопрос показали, что большинство педагогов действительно обнаруживают среди своих студентов таких, которые проявляют интеллектуальные способности.

Суммируя ответы преподавателей, можно выделить следующие позиции:

- практически все опрошенные преподаватели (100%) определяют интеллектуальное воспитание как комплекс воспитательных методов и приемов, которые ориентированы на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей, развитие психических функций воспитуемого;

- 19% респондентов различают понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность»; остальные 81% считают эти понятия идентичными, т.к. они связаны с успешностью деятельности;
- все опрошенные преподаватели (100%) называют средством развития и воспитания интеллектуальных способностей – обучение.
- 86% респондентов действительно обнаруживают среди своих студентов таких, которые проявляют интеллектуальные способности.

На следующем этапе опытно-экспериментальной работы мы поставили цель - выявить уровень развития интеллектуальных способностей подростков.

Выборку исследования составили 20 человек: студенты 1 курса КГКП «Рудненский социально-гуманитарный колледж».

В качестве методов исследования был использован метод тестирования. Учитывая то, что интеллектуальные способности объединяют в себе развитие свойств познавательных процессов, был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Оценка вербально-логического мышления «Исключение слов»;
2. Тест «Существенные признаки». Методика выявляет логичность суждений испытуемого, а также его умение сохранять направленность и устойчивость способа рассуждениями при решении длинного ряда однотипных задач;
3. «Таблицы Шульте». Методика предназначена для определения устойчивости, распределения внимания, а так же динамики работоспособности;
4. Тест «Объем кратковременной памяти».

На первом этапе была проведена диагностика по методике «Исключение слов». В зависимости от набранного количества баллов всех подростков распределили по трем уровням: высокий, средний и низкий. В результате были получены данные, которые отражены на рисунке 2.1.

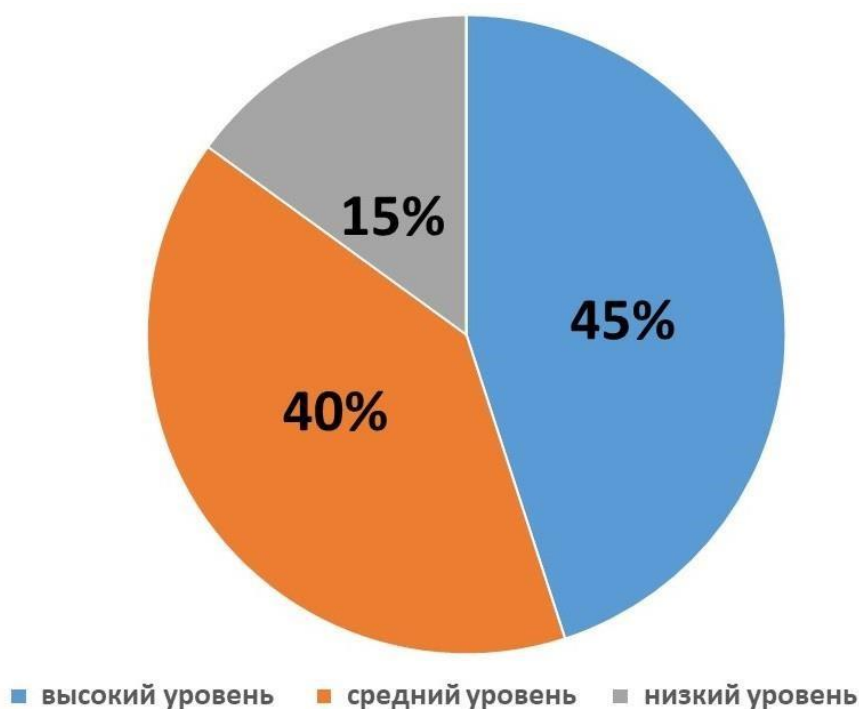


Рисунок 2.1. - Результаты диагностики вербально-логического мышления подростков по методике «Исключение слов»

На основании анализа данных, представленных на рисунке 2.1, можно сделать следующие выводы.

Высокий уровень мышления отмечается у 45% испытуемых. Эти школьники набрали 24-30 баллов из 30 возможных, выполнив задание менее чем за 250 сек. При качественном анализе результатов было отмечено, что подростки правильно выделяли признаки для исключения понятий.

Средний уровень развития мышления отмечается у 40% испытуемых, т.е. 8 человек. Они набрали 17-22 балла. Все подростки выполнили задание за отведенное для них время. Они могли правильно исключить слово, но при этом оставшиеся объединяли не по общим, а конкретным признакам, либо называли

признак не совсем верно. Некоторые допускали ошибки из-за того, что торопились, не обдумывали свое решение.

Низкий уровень развития мышления отмечается у 15% испытуемых. Как правило, они набрали менее 16 баллов. Задание выполняли в течение отведенного времени. Эти подростки так же не всегда правильно выделили слово для исключения, оставшиеся слова объединяли по конкретным или случайным признакам.

Далее была проведена диагностика мышления тестом «Существенные признаки». Методика выявляет логичность суждений испытуемого, а также его умение сохранять направленность и устойчивость способа рассуждениями при решении длинного ряда однотипных задач.

Для проведения опытов использованы бланки с напечатанным текстом задач. Испытуемым была дана следующая инструкция: «Видите здесь ряд слов, напечатанных крупным шрифтом, а рядом с каждым таким словом (в скобках) - пять слов на выбор. Из этих пяти слов вы должны выбрать два слова, обозначающих неотъемлемые признаки вот этого, написанного крупным шрифтом предмета, т. е. то, без чего он не может быть. Например, сад. Без чего сад не может быть садом? Без земли и без растений».

Всего было предложено 9 заданий. За каждое правильно выполненное задание начислялся 1 балл. В результате проведенной диагностики были получены данные, которые отражены на рисунке 2.2.

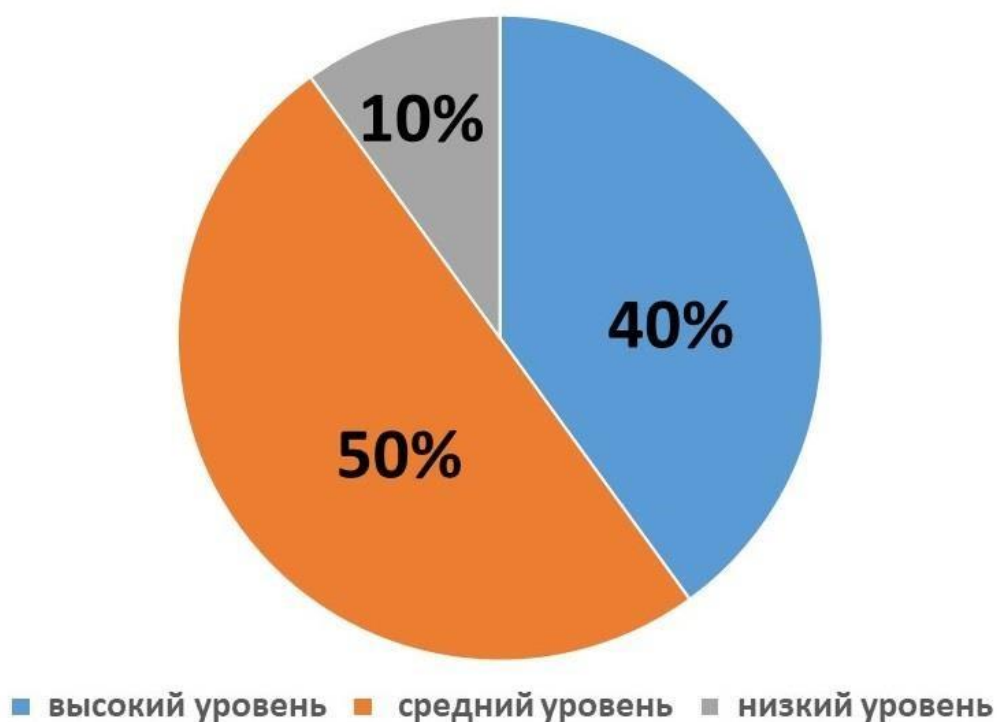


Рисунок 2.2 - Результаты диагностики подростков по методике «Существенные признаки»

Из анализа данных, представленных на рисунке 2.2, следует, что:

- среди испытуемых 10% подростков с низким уровнем развития мышления;
- у 40% испытуемых высокий уровень развития логического мышления. Как правило, они выполнили правильно все задания, либо допустили 1-2 ошибки. Эти подростки умеют выполнять логические действия в уме;
- у 50% испытуемых средний уровень развития логического мышления. При выполнении задания они допустили 3 ошибки. Как правило, их ответы не всегда были логичны.

Далее была проведена методика «Таблицы Шульте» с целью определения устойчивости и распределения внимания, а так же динамики работоспособности.

Испытуемому предъявляли первую таблицу: «На этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку». Затем таблицу закрывали и продолжали: «Покажи и назови все числа по порядку от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее и без ошибок». Таблицу открывали и одновременно с началом выполнения задания включали секундомер. Вторая, третья и последующие таблицы предъявлялись без всяких инструкций.

При обработке и интерпретации результатов основной показатель - время выполнения, а так же количество ошибок отдельно по каждой таблице.

С помощью этого теста вычислили такой показатели, как эффективность работы.

Эффективность работы (ЭР) вычисляется по формуле:

$ЭР = (T1 + T2 + T3 + T4 + T5) / 5$ , где T1- время работы с 1-ой таблицей.

Оценка ЭР (в секундах) производится с учетом возраста испытуемого.

Нормативные показатели эффективности работы представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Нормативные показатели эффективности работы по методике «Таблицы Шульте»

Возраст	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
12 лет и старше	30 и меньше	31-35	36-45	46-55	56 и больше

В соответствии с приведенными нормативными показателями времени все испытуемые были распределены на 5 групп.

Группы представлены следующими характеристиками.

Среди подростков очень высокий уровень развития внимания отмечается у 15% - 3 человека.

Высокий уровень устойчивости внимания отмечается так же у 20% испытуемых (4 человека). Эти подростки на каждую таблицу затрачивали от



46 до 55 секунд. Следует отметить, что на каждую последующую таблицу требовалось больше времени, чем на предыдущую. Таким подростки отличаются способностью удерживать в поле сознания объекты одновременно нескольких различных видов деятельности. На занятиях они внимательны. Со слов педагога, они отличаются хорошей успеваемостью.

Средний уровень эффективности работоспособности отмечается у 40% старших подростков. Они на выполнения задания потратили от 56 до 65 секунд. Эти подростки не всегда внимательны. У них чаще всего преобладает непроизвольное внимание. Для того, чтобы сконцентрировать их на объекте, необходимо применение различного рода стимулов. Внимание часто переключается. Они много отвлекаются. Разговаривают на уроках. Со слов педагогов, такие ученики допускают много ошибок в тетрадях. Иногда им требуется повторение инструкции к заданию.

Низкий уровень эффективности работы присущ 15% подростков.

И очень низкий уровень характерен так же для 10 % подростков - 2 человека. Для них характерна неусидчивость, большое количество отвлечение и разговоров во время урока. Им необходимо неоднократно повторять инструкцию к заданию. В тетрадях ребята допускают много ошибок. Отмечается низкая успеваемость.

В целом, если распределить учащихся по трем группам развития, выходит: высокий уровень у 35%, средний уровень - у 40% и низкий уровень у 25% (рисунок 2.3).

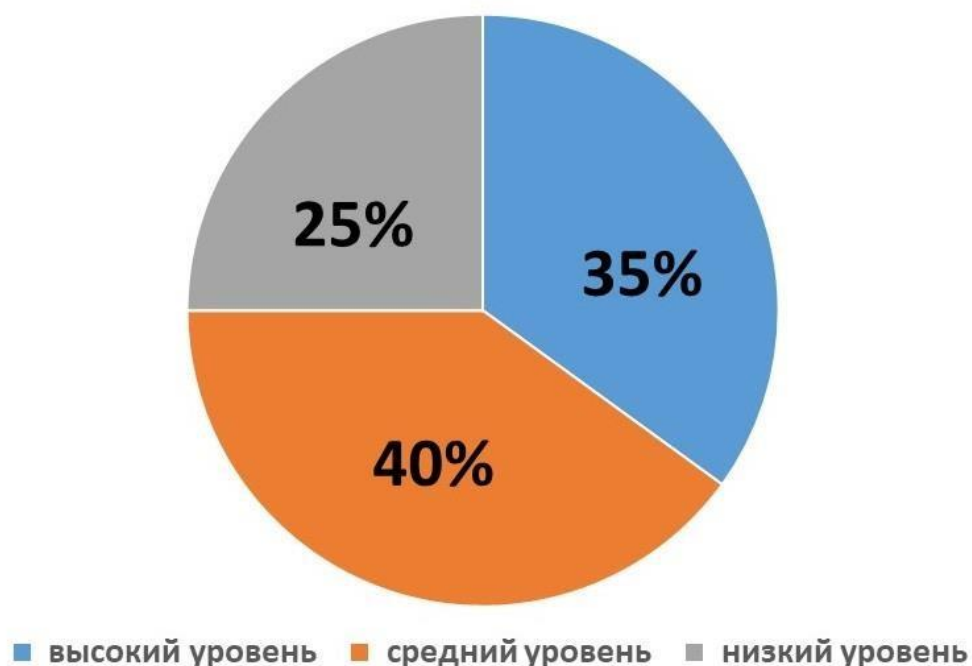


Рисунок 2.3 - Результаты диагностики внимания подростков по методике «Таблицы Шульце»

Так же была посчитана степень вработываемости по формуле:

$$ВР = T1 / ЭР$$

Результат меньше 1,0 - показатель хорошей вработываемости, отмечается у 14 испытуемых (70%). Среднее значение вработываемости среди старших подростков составляет - 0,96.

Психическая устойчивость (выносливость) вычислялась по формуле:

$$ПУ = T4 / ЭР$$

На основании анализа протоколов было выявлено, что показатель результата меньше 1,0, что говорит о хорошей психической устойчивости, присутствует у 11 человек - 55%. Среднее значение вработываемости составляет 0,98.

Далее была проведена диагностика развития кратковременной памяти с использованием теста «Объем кратковременной памяти». Использован словесный материал. Подросткам зачитывают 10 слов. После команды

«Записывайте» они должны записать запомнившиеся слова в том же порядке, как они были представлены.

Предлагался следующий ряд слов: утро, серебро, ребенок, река, север, вверх, капуста, стакан, школа, ботинок. Результаты исследования представлены на рисунке 2.4.

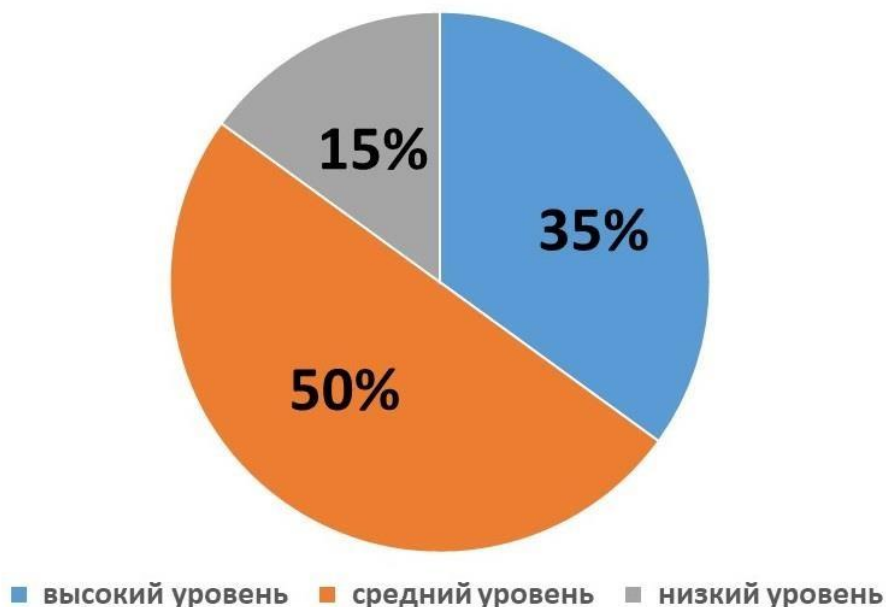


Рисунок 2.4 - Уровень развития кратковременной памяти

На основании анализа данных, представленных на рисунке 2.4, был сделан следующий вывод: средний уровень развития кратковременной памяти отмечается у 10 человек - 50%, высокий уровень - у 7 человек - 35% и низкий уровень присущ 3 подросткам - 15%.

Таким образом, после сопоставления результатов всех тестов был определен уровень интеллектуальных способностей каждого подростка и по группе в целом. В результате были получены следующие данные: высокий уровень - 40%, средний уровень - 45% и низкий уровень - 15%.

Далее мы провели анкетирование обследуемой выборки студентов.

Цель анкетирования: выявления отношения обучающихся к образовательной среде в колледже, к условиям обучения и воспитания.

Разработанная нами анкета включала следующие вопросы:

1. вас устраивает, как проводятся учебные занятия?
2. вы довольны организацией учебного процесса?
3. вы хотите, чтобы преподаватель использовал новые формы обучения: деловые игры, тренинги и т.п.?
4. какие мотивы ты считаешь основными в твоей учебной деятельности?
5. сколько Вам потребовалось, чтобы привыкнуть к учебному процессу в колледже?
6. что мешало быстро привыкнуть к условиям обучения в колледже?
7. удалось ли уже реализовать свои способности, талант во внеучебном процессе?

На вопрос «Устраивает ли Вас, как проводятся учебные занятия?» большинство студентов (76 %) ответили утвердительно. Незначительное количество студентов (17 %) ответили, что проведение учебных занятий их не всегда устраивает, и только 7 % студентов не довольны проведением учебных занятий (рисунок 2.5).

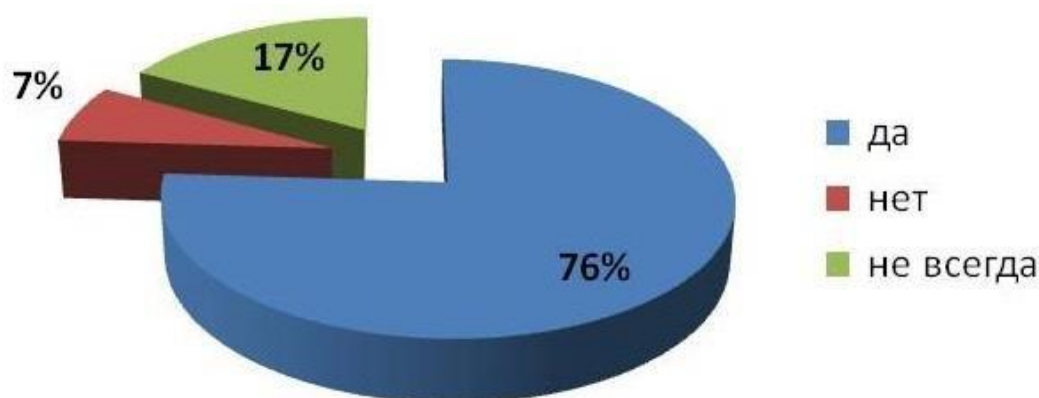


Рисунок 2.5 – Распределение ответов на вопрос «Устраивает ли Вас, как проводятся учебные занятия?»

70 % студентов оказались довольными организацией учебного процесса в колледже (рисунок 2.6).

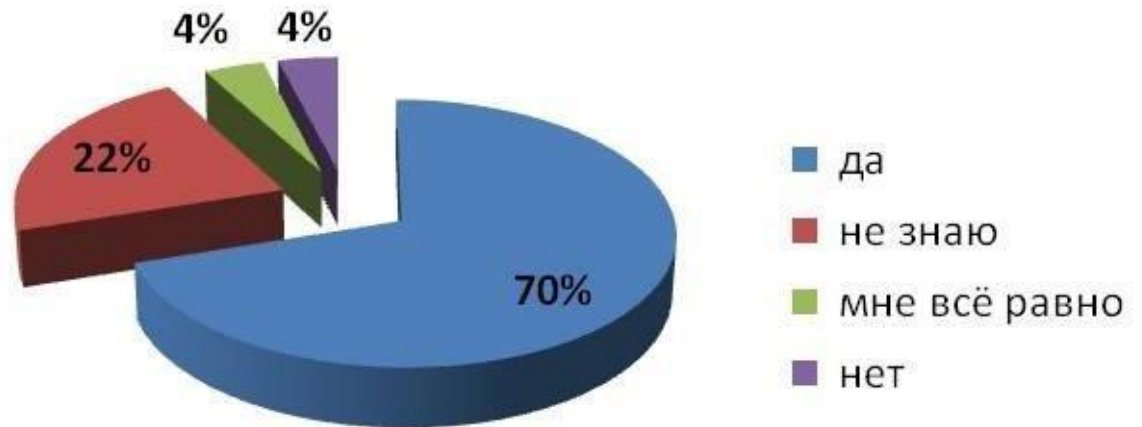


Рисунок 2.6 - Распределение ответов на вопрос «Довольны ли Вы организацией учебного процесса?»

На вопрос «Хотите, чтобы преподаватели использовали новые формы обучения?» большинство студентов (64 %) высказали свои пожелания в применении преподавателями новых современных форм обучения. 25% выразили свое равнодушие по данному вопросу, 11 % - не претендуют на то, чтобы преподаватели старались применять инновационные технологии и новые современные формы обучения (рисунок 2.7).

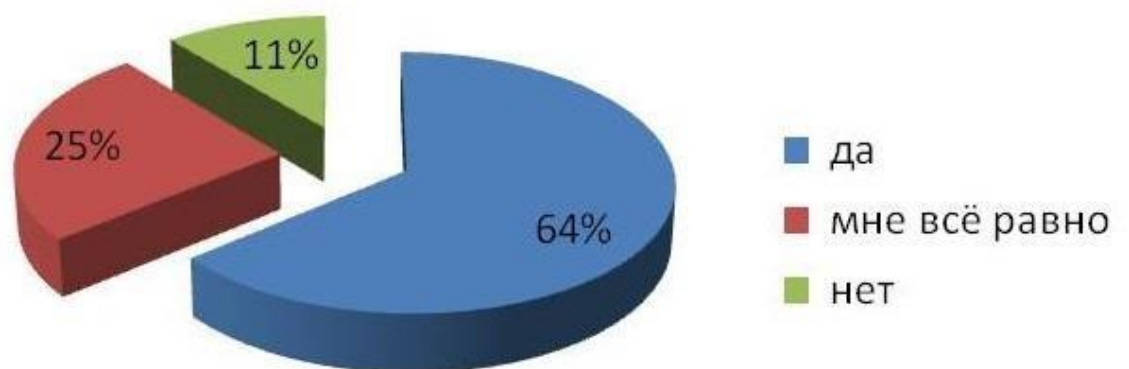


Рисунок 2.7 - Распределение ответов на вопрос «Хотите, чтобы преподаватели использовали новые формы обучения?»

Большинство первокурсников достаточно быстро адаптировались к новой для них ситуации, к обучению в колледже: у 43% на процесс адаптации ушло только 1-2 недели, у 41 % - 2-3 месяца. И только 16 % из опрошенных испытывали трудности с адаптацией в данном учебном заведении (рисунок 2.8).

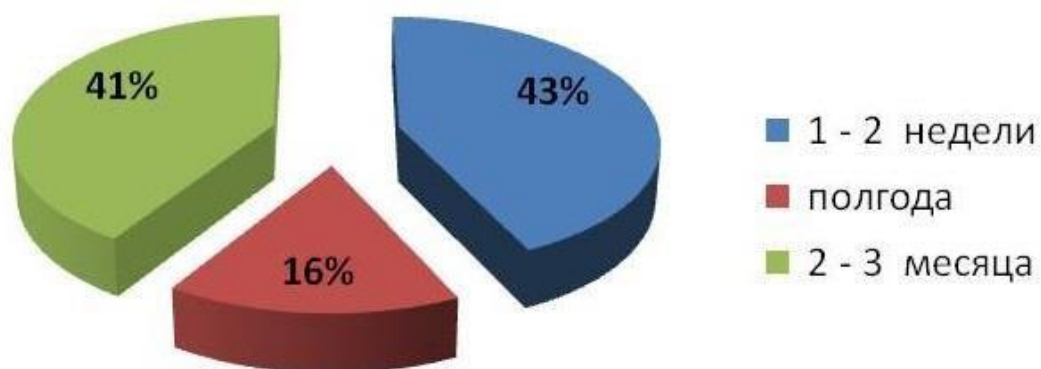


Рисунок 2.8 - Распределение ответов на вопрос «Сколько времени Вам потребовалось, чтобы привыкнуть к учебному процессу в колледже?»

Большее половины опрошенных студентов (59 %) отметили, что за год своего обучения в колледже им удалось как-то реализовать себя во внеучебном процессе. При этом 23 % студентов указали, что очень стремятся к этому (рисунок 2.9).

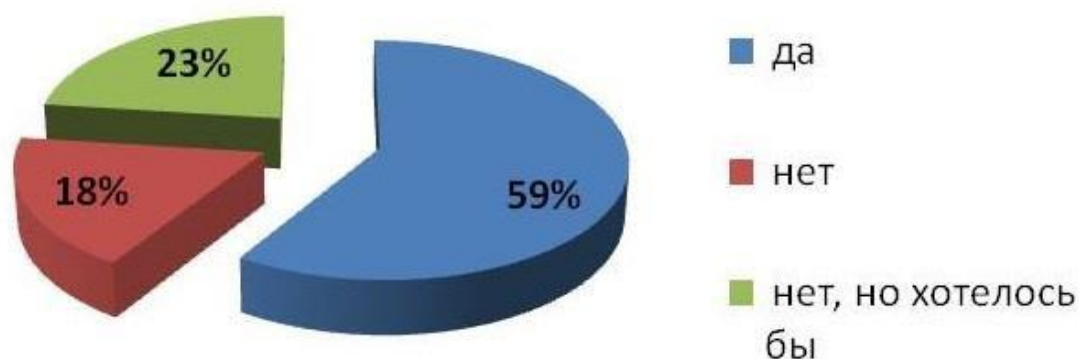


Рисунок 2.9 - Распределение ответов на вопрос «Удалось ли уже реализовать свои способности, талант во внеучебном процессе?»

Таким образом, можно сделать выводы по проведенному анкетированию.

- Адаптационный период у студентов продолжается от одной недели до трех месяцев, у отдельных студентов до полугода.
- Только каждый третий студент отмечает, что нет причин, которые бы помешали ему адаптироваться к новым условиям обучения в колледже.
- Студентам необходима помощь в индивидуальном сопровождении, организации мероприятий в группе, контроле над успеваемостью и дисциплиной.
- Имеется потенциал для реализации творческих способностей, участия в общих мероприятиях.

Мотивация студентов на профессиональную востребованность недостаточно высока, только половина опрошенных считают, что знания - это капитал. Студенты первых курсов нуждаются в помощи: их необходимо ориентировать на самостоятельность в организации учебы, умение работать с литературой; формировать у них мотивацию успешной учебной деятельности.

У первокурсников часто пропадает интерес к изучению общеобразовательных дисциплин, некоторые начинают сомневаться в правильности выбора профессии, не осознавая, что знания, полученные на данных дисциплинах, будут, не просто полезны, но и необходимы для дальнейшего развития профессиональной карьеры.

Далее нами выявлялось, насколько студенты колледжа ориентированы на профессиональное самоопределение. Изучение отношения студентов к будущей профессиональной деятельности позволило установить, что студентов привлекают задания, в выполнении которых они проявляли ответственность, творчество, самостоятельность. Мы узнали, что наибольший интерес представляет деятельность, непосредственно связанная с приобретаемой профессией (специальностью).

Итоги проведенного эмпирического исследования послужили основанием для разработки программы интеллектуального воспитания старших подростков. Содержание программы представлено в следующем параграфе.

### **2.3. Программа психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков**

Для реализации цели исследования и проведения формирующего эксперимента мы адаптировали программу Г. А. Цукерман «Психология саморазвития». В программу внесены элементы обязательной устной и письменной пошаговой рефлексии своих состояний и поведения на эмоционально значимом для этого возраста материале; введение отдельных занятий по арт-терапии для снятия эмоциональных блоков, отдельных зажимов; исследование и развитие волевых качеств (целеустремленности, самоконтроля). Занятия включают некоторые приемы релаксации, навыки



конструктивного общения и решений в проблемных ситуациях, упражнения на развитие произвольности, как осознанного планирования поведения. В процессе занятий детям предлагаются для обсуждения разные сюжеты, представляющие собой сцены общения и поведения в различных ситуациях. Обязательным является задание на дом, которое выполняется письменно. Это наблюдения подростков за своим поведением, эмоциями в различных ситуациях, способами решения различных проблем. В задания входит прорисовывание своих эмоциональных состояний, связанных с разными ситуациями, страхов и тревожности.

В развивающую программу введены элементы ТРИЗ, использован авторский курс М. Н. Шустермана «Развитие творческих способностей детей с применением элементов ТРИЗ». Это работа с противоречиями, игра «хорошо-плохо», использование принципа разрешения противоречий. Эти задания дополнительно помогают развить рефлексивность детей.

При разработке модели программы мы опирались на принцип связи аффекта и интеллекта, тезис о связи кризисного периода с личностными изменениями (следовательно необходимо было усилить роль личной активности детей в процессе проведения занятий, с учетом возраста и выявленных особенностей это должно происходить в общении, на эмоционально значимом материале). Мы предполагаем, что негативные барьеры эмоционального прошлого опыта затрудняют реализацию интеллектуального потенциала школьника, поэтому заявленная коррекционно-развивающая работа поможет решить не только проблемы с эмоционально-волевой сферой, но и улучшить интеллектуальные показатели.

Цель программы: развитие интеллекта, коррекция эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии.

Задачи исследования при реализации программы интеллектуального воспитания:

3. Разработать модель экспериментальной программы на развития интеллекта, эмоционально-волевой сферы учащихся с применением личностной рефлексии в переходный период.

4. Снизить проявления дезадаптации у подростков при переходе из школы в колледж.

3. Развить способность к личностной рефлексии при работе со своими эмоциями и переживаниями, во время выполнении заданий с эмоционально значимым для детей материалом.

4. Проверить эффективность коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся с применением личностной рефлексии, возможности влияния специально разработанной коррекционно-развивающей программы на интеллектуальные показатели подростков.

5. Профилактика возможных трудностей возрастного кризиса (трудностей в межличностных контактах, неконтролируемых аффективных проявлений), создание пространства для подготовки к протеканию кризиса.

Занятие № 1 посвящено называнию и определению эмоций, т.к. переживания подростками того или иного эмоционального состояния не осознается. Начало занятия посвящено записыванию эмоциональных состояний, которые дети знают, их проявлению, затем выделению часто встречающихся эмоций. Для расширения восприятия детям предлагается нарисовать цвет каждой эмоции, на кого или что она похожа, затем все делятся своими соображениями. Следующим этапом занятия является письменный ответ на вопрос: «Какие события вызывают у меня каждую из вышеперечисленных эмоций?» Введено обязательное на наших занятиях проговаривание записей каждым учащимся. Для ребят особо подчеркивается,

что это очень важный момент в занятиях и через некоторое время им будет дано объяснение.

Наша цель – знакомство подростков с внутренним миром каждого участника, возможное нахождение аналогий в переживаниях, понимание, что они не одиноки в этом. У участников возникает взаимопонимание и понимание необходимости поддержки другого.

В домашнее задание входит написание историй, в которых бы отражались события, вызвавшие наиболее сильные эмоциональные переживания последнего времени или те, которые запомнились.

Занятие № 2. Зачитывание своих историй (домашних заданий). Прочесте свои сочинения захотели бы все. Узнавание друг друга через мир чувств, пробуждает интерес подростков друг к другу, способствует доброжелательным отношениям, в целом, сплочению коллектива. Мы подчеркиваем, что у всех очень интересные истории и теперь вы знаете друг о друге немного больше.

Далее мы напрямую обращаемся к курсу Г. А. Цукерман. Подростки смотрят записи прошлого занятия и из списка эмоций подчеркивают одной чертой те, которые они испытывали, двумя чертами – те, которые испытывали часто, перечеркнули чувства, которые не хотели бы испытывать. Затем им были заданы несколько вопросов, на которые надо ответить одним словом: «Да» или «Нет». Первый вопрос возникает в связи с мнением о том, что эмоции достались нам в наследство от животных. А человеку – существу разумному – они, вроде бы и не нужны, а порой даже вредны (в чем мы только что убедились). Поэтому некоторые люди, в том числе даже отдельные ученые, считают, что эмоции должны отмереть так же, как в ходе эволюции был утрачен хвост. Итак, вопросы.

1) Хотелось бы тебе, чтобы у тебя вообще не было никаких эмоций?

- 2) Были ли в твоей жизни случаи, когда твои эмоции тебе мешали?
- 3) Были ли в твоей жизни случаи, когда тебе мешали эмоции других людей?
- 4) Случалось ли, что другие люди не понимали твоих чувств?
- 5) Случалось ли, что ты не понимал(а) чувств других людей?
- 6) Согласен (согласна) ли ты, что некоторые эмоции надо скрывать, подавлять, загонять внутрь, ни в коем случае не выражать?

Затем, следуя задачам нашего занятия, каждый участник проговаривает вслух (с примерами из своей жизни) ответы на вопросы 2,3,4,5, и объяснением «почему ты так считаешь?» на вопросы 1,6. Были обсуждены ответы на шестой вопрос и вопрос о том, почему, как вы считаете, нужно скрывать некоторые свои чувства.

В основном, ответы касаются непонимания и негативного отношения окружающих к выражаемым отрицательным эмоциям, а также, возможности членовредительства в ярости. Это наводит на мысли о возможном полученном личном или косвенном опыте подобных ситуаций. Забегая немного вперед, мы обсуждаем, что «выплескивание» негативных эмоций может повредить другим, приводим описанные ребятами примеры («испортилось настроение, обида, хочется подраться, можно нанести вред другому»). Что же делать? На предложение: «Сдерживать эмоции» – ребятам было рассказано о работе психосоматики, о том, что постоянное сдерживание любых эмоций (положительных или отрицательных) вредно для здоровья самого человека. К тому же в общении эмоция – это сообщение другому о том, как я себя чувствую, как я переживаю данный момент. Следовательно, эмоции важны для понимания людей друг другом. И опять задается вопрос: «Что же делать, как выразить бурную эмоцию, не навредив другим и себе?» Домашним

заданием, в данном случае, является написание возможных вариантов приемлемой формы выражения эмоций.

Серьезность и злободневность темы является очевидной. Многих действительно волнуют поднимаемые вопросы, и они готовы были, «копаясь в себе», искать на них ответы. В данном случае нам необходима рефлексия. Приведение примеров, объяснения «почему?» при задействовании различных каналов восприятия – слухового (слушаю себя и других), зрительномоторного (пишу), речемоторного (вербализация), при заинтересованности ребенка в материале обсуждения, дают положительное направление для развития рефлексии. В то же время дети понимают, что их внутренний мир интересен и важен взрослому и другим ребятам. Они могут открыто обсудить то, что их волнует и, оказывается, они не одиноки в этом. Те же проблемы волнуют и их одноклассников. Это способствует налаживанию благоприятной психологической атмосферы в группе и изначально позволяет подросткам строить отношения друг с другом на принципах доброжелательности, взаимного участия и т.д. Такие отношения особенно важны в этом возрасте, а также в период адаптации к средней школе.

Третье занятие посвящено зачитыванию своих идей о приемлемой форме выражения эмоций. Обсуждается внешнее выражение эмоций и значимость этого для адекватного восприятия, понимания людей при общении. Каждому было предлагается выйти и показать без слов одну или две эмоции. Остальные должны ответить, какое эмоциональное состояние они наблюдают. При этом было акцентируется внимание на том, что правильно понять человека можно лишь тогда, когда он может правильно донести до других свои чувства. В результате все записанные эмоциональные состояния прорабатываются и демонстрируются в мимике и жестах. При неудачной попытке показа кому-нибудь из подростков предлагается показать внешнее

проявление этой же эмоции. Затем ребятам говорится, что можно понимать друг друга, только лишь с помощью мимики и жестов. В обычной жизни мимика и пантомимика дополняют содержание речи человека эмоциональным смыслом и понимание невербальных признаков не менее важно в общении. Внешнее выражение наших чувств – это тоже информация, язык без слов. Когда вы слушаете преподавателя на уроке, то вы тоже можете донести до него информацию о том, поняли ли вы или нет его объяснения. Как вы можете это сделать? Наклон головы вперед – это «да». Вы послали ему обратный сигнал. Приведены примеры различий в пантомимике у разных народов, разнице в их смысловой нагрузке.

К концу занятия мы решили определять направление нашей дальнейшей работы. Для этого мы воспользовались приемом, описанным Г.А. Цукерман. Подросткам предлагается оценить пять возможностей и степень их желаемости для себя лично по пятибальной шкале оценок: очень хочу; хочу; не возражаю; не хочу; очень не хочу. Затем расположить на этой шкале цифры, соответствующие номерам нижеперечисленных предложений.

- 1) Научиться согласованию своих действий.
- 2) Узнать больше про чувства.
- 3) Научиться владеть, управлять своими чувствами.
- 4) Просто играть и ничем другим кроме игр не заниматься.
- 5) Что-то другое, а именно, то, что не предлагается, а вам самим хочется.

Особые предложения необходимо записать.

Занятие получается поучительным для подростков. Многие могут быть удивлены, что их не понимают без слов. Некоторым же не составило труда показать ту или иную эмоцию с помощью мимики и жестов. Они

демонстрируют это очень бурно. Используются игры в парах, без слов нужно вдвоем продемонстрировать то или иное чувство.

Домашнее задание: понаблюдать за мимикой и жестами друзей при выражении записанных нами эмоций. Свои наблюдения занести в тетрадь. Задача – произвольное привлечение внимания на значимом материале.

Занятие № 4 мы начинаем с обобщения ответов на вопросы. Больше всего пожеланий бывает «научиться владеть, управлять своими чувствами» и «отвечать на ваши вопросы» (это касается поощрения к проговариванию и рефлексии). Занятие касается обсуждения вопроса о вреде и пользе эмоций. Мы разобрали с точки зрения полезности и вреда эмоции страха и тревоги. В этом занятии также используются материалы авторского курса М. Н. Шустермана «Развитие творческих способностей детей с применением элементов ТРИЗ». Это работа с противоречиями, игра «хорошо-плохо», использование принципа разрешения противоречий.

Подчеркивается, что эмоции – это информация о чем-то важном, неотложном. О чем говорят следующие эмоции? Перечисляются несколько эмоций и составляется для каждой табличка, в которой подростки пишут ее вред и ее пользу. За написанием следует обязательное проговаривание с размышлением на вопрос «почему именно в этом вред или польза?», «в каких случаях это происходит»? Закончилось занятие игрой «Скульптор – глина» с последующим обсуждением возникающих чувств при «надевании» позы бодрости, страха и т.д. Затем детям была рассказана суть теории эмоций Джеймса-Ланге. Предлагается «надеть» на себя маску человека в горе, в радости и т.д. и прислушаться к возможному изменению своих ощущений. В каждой из групп были дети неадекватно реагирующие на неудачу. Поэтому особо подчеркивается, что возникающие при этом эмоции также являются лишь сигналом, информацией к размышлению и толчком к дальнейшему

действию. Это следующий шаг на пути к исправлению ошибки: «Вот здесь мне нужно доработать, исправить, чтобы получилось, тогда я буду успешен».

Домашнее задание: попробовать каждое утро, смотрясь в зеркало, улыбаться себе хотя бы минуту. Проследить, меняется ли Ваше настроение в течение дня. Разобрать с точки зрения полезной информации и вредного воздействия и записать посетившее вас сильное (запомнившееся) чувство за предстоящие дни.

Основным содержанием занятия № 5 стала тема «Эмоции правят мной или я ими?». Дети разбиваются на пары и записывают полезные сообщения эмоций и возможные негативные их последствия в форме диалога самой эмоции и ощущающего ее человека. Затем они зачитывают свои диалоги с непременно коллективным обсуждением. Разбор домашних заданий. Участники зачитывают свои записи, и мы их обсуждаем. Один из учеников может испытывает определенные чувства при просмотре фильма. Мы обсуждаем с детьми, смотревшими эту киноленту их чувства, у многих возникают подобные переживания. Подобное нахождение точек соприкосновения, одинаковых интересов и чувств, способствует созданию чувства общности и единства у детей, ощущений единого коллектива. Наше пятое занятие немного отклоняется от общей канвы самого курса, однако находится в общем русле темы и отвечает непосредственно нашим задачам: по возможности, снятию эмоциональных блоков и изменению отношения подростков к своим проблемам (негативным эмоциям). Подросткам рассказывается о психотерапевтическом эффекте техник арт-терапии. «Неприятные эмоции остаются внутри нас и мешают нам жить и развиваться дальше. Кроме того, ученые выяснили, что эмоции, которые мы не «выплескиваем» еще и плохо влияют на наше здоровье. Что же делать? Для того, чтобы они не тормозили наше разви- тие нужно их вывести наружу.



Накопившуюся энергию выводят спортивные, подвижные игры. У каждого могут быть свои способы выведения отрицательных эмоций. В Японии для рабочих в цехах ставят резиновое чучело начальника. Как вы думаете, зачем? Рисование эмоций – это один из методов их отображения и «выведения». Затем на одном и том же альбомном листе предлагается нарисовать две наиболее сильно проявляющиеся в жизни эмоции: страх и радость.

Домашним заданием является отдельно на каждом листе нарисовать по одному своему страху и написать: «Я не хочу, чтобы у меня был страх такойто...» Также, в домашнее задание входит нарисовать свое страдание и счастье.

Занятие № 6 начинается с разбора домашнего задания. Затем на каждом рисунке со страхами ребята пишут: «Сейчас я уничтожу свой страх», рвут их и складывают в заведенную нами «банку страхов». После уроков рисунки со страхами должны быть сожжены. Дальше в занятии используется часть четвертой встречи курса Г.А. Цукерман «Проблема выбора: Хочу ли я быть хозяином своих чувств, управлять своими эмоциями?» Огромный интерес вызвал рассказ о психологическом эксперименте Дж. Олдза в 1953 г.

Дальше ребятам демонстрируется желтая крыса со своим девизом «Дайте мне наслаждений!» и оранжевая кенгуру с надписью «Я могу позаботиться о своих чувствах!». Подросткам предлагается выбрать желтый или оранжевый цвета и написать, чем обусловлен подобный выбор. Удивительно зрелыми могут оказаться рассуждения на эту тему у многих детей.

Основой занятия № 7 стала тема «Способы выражения чувств». Нарисована схема «невыполненные обязательства; мои чувства по этому поводу; что с этими чувствами делать; последствия. Были разыграны сценки. Дается задание изобразить учителя, выражающего свои чувства,

сдерживающего свои чувства, что может быть воспринято подростками с большим энтузиазмом. При обсуждении того, что с чувствами делать, подростки больше акцентируют внимание на способах их выражения, чем сдерживании. Затем ответы на вопрос: «Что же делать с чувствами, чтобы всем было хорошо? Возможно ли такое? Каким должен быть третий путь?».

Продолжение темы занятия называется «В поисках мирного выражения чувств». Участники разделяются на группы. Им предлагается разобрать три ситуации с тремя возможными решениями. Одно решение в манере «Сдержанность», когда человек делает вид, что ничего не произошло. Второй ответ – в манере «Раз мне плохо, пусть тебе тоже будет плохо». А третий должен привести к мирному разрешению ситуации, когда человек не скрывает своих чувств, не делает вид, что все в порядке, но при этом никого не ранит и не оскорбляет. Он предлагает поискать мирный выход из неприятной ситуации, который устроил бы обоим участникам неприятного инцидента. Если не удастся для каждой ситуации найти все три пути, то надо записать столько решений, сколько удастся найти.

После работы в группах ребята зачитывают свои сюжеты. Схема для разбора ситуаций: прочитав реплику, указать (цифрой), какой способ выражения эмоции выбран в данном случае:

- 1) сдержанный – «молчи, скрывайся и таи», делай вид, будто ничего не случилось;
- 2) агрессивный – «если мне плохо, пусть тебе тоже будет плохо»;
- 3) мирный – вырази свои чувства, но так, чтобы это никому не причинило вреда.

После этого определяем основные критерии мирного пути выражения чувств и в форме «Я-сообщения» записываем их на доске. «Выразить мирно – говорить о своем чувстве, но не обвинять тебя; предлагать выход из

неприятной ситуации, но дать тебе свободу выбора; говорю дружелюбно». Мы пытаемся произвести небольшую коррекцию «мирного» выражения чувств ребятами с записанными нами положениями. Выразить чувства «мирно», соблюдая все пункты, оказывается очень сложной задачей, даже для самых «мирных». В связи с этим подчеркивается, что взаимоотношения с людьми – это целая наука, которую нужно осваивать, как один из предметов.

Мы с вами только начинаем этому учиться.

Домашним заданием является - пронаблюдать, как выражают свои чувства в различных ситуациях ваши друзья, одноклассники.

Занятие № 9. Для разбора домашнего задания ставится вопрос: «Возможно ли сделать так, чтобы человек выразил свои чувства и «всем стало приятно?» Ученики зачитывают свои домашние задания. Затем, все вместе пробуют определить, к какому варианту относятся проявления записанных чувств: к сдержанному, агрессивному или мирному.

На доске воспроизведена схема «Способы выражения чувств», в которой белым пятном оставался один из способов сдерживания чувств (первым является способ – подавить и тогда «мне» плохо). Затем мы берем ситуации «плохого» поведения на уроке одного из учащихся. Подросткам говорится: «На предыдущем занятии мы говорили о реакции педагога на такое поведение ученика, а на этом – мы запишем ваши чувства по этому поводу». Дальше мы проводим мини-тренинг «Я-сообщений» на эту тему и разбор ситуации с выходом на сдерживание и изменение состояния за счет возникшего нового чувства («рассказ об Асе»). Подросткам показывается, что посмотрев на ситуацию со стороны, можно прийти к новому пониманию происходящего и, следовательно, к более конструктивному разрешению проблемы для всех. В конце мы поговорили о возможном разрешении проблемы, если попробовать

поставить себя на место другого человека и попробовать увидеть все его глазами (техника НЛП).

Занятие № 10 посвящено выявлению и осознанию подростками наличия или отсутствия проявлений агрессии. Был взят сокращенный вариант опросника Басса-Дарки. После тестирования и получения индивидуальных результатов ребятам показывается, что у каждого есть область проявления чувств, в которой необходимо работать над собой.

Домашнее задание: составить идеальный свой образ – «Я-идеальное», т.е. то, каким бы я хотел быть. Записать качества характера, которые вы хотели бы у себя видеть. Затем проанализировать, какие уже имеются. Ответить на вопрос: «Что необходимо сделать, чтобы у меня были те качества, которые я хотел бы».

Занятие № 11 полностью посвящается арт-терапии. Первое - задание нарисовать свое настроение «здесь и сейчас» в том виде, в котором вам хотелось бы его нарисовать. После просмотра и рефлексии рисунков выявляются участники с самым негативным настроением и самым положительным. Затем используется техника «измененного рисунка». Сидящие рядом дети меняются своими рисунками с инструкцией: «Несколькими штрихами дорисовать рисунок». Затем рисунки передаются соседям и т.д. пока не вернуться обратно. Учащимся предлагается посмотреть, как изменились рисунки, что им нравится, что не нравится. Мы размышляем о взаимном влиянии членов коллектива, что наши чувства влияют на наши взаимоотношения, а наш курс направлен именно на это. Затем подросткам предлагается сесть парами и на одном большом листе бумаги каждый со своей стороны должен нарисовать то, как он воспринимает своего соседа. После рисования обратить внимание ребят на содержание рисунка, цвет, объединение двух рисунков в одну композицию. Подчеркнуть, что желание объединения и взаимопроникновения одного

рисунка в другой возникает при симпатии участников друг к другу, взаимном настрое идти на контакт и понимание. Попросить отметить, кто первым начал движение в сторону контакта в рисунке. Как воспринял это сосед? Не было ли ощущения вторжения или было желание идти навстречу? Здесь возможны различные нюансы по ходу работы.

Домашнее задание: на одном альбомном листе нарисовать «образ» своих друзей, т.е. то, как вы их себе представляете. Расположить эти образы так, как вам хочется. Это занятие выводит нас на тему «Я – глазами других людей».

Занятие № 12. Начало занятия – привычный разбор домашнего задания. Здесь мы просим ребят обратить внимание на то, каким цветом они изображали своих друзей. В каком виде, какое место на листе было отведено каждому. Все эти признаки говорят о вашем большем или меньшем расположении к тому ли иному человеку, о том, какое место он занимает в вашей жизни. А как же нас воспринимают другие? Мы обращаемся к прошлому занятию и вспоминаем, что восприятие нас другими может быть совсем не похоже на то, как мы воспринимаем себя сами.

Почему так происходит? Затем мы просим ребят вспомнить результаты теста Басса-Дарки, где, возможно, были выявлены неожиданные для них самих черты характера. Затем, основываясь на результатах предыдущих занятий, чертим табличку с перечислением качеств. Первая графа – «Я – в моем представлении», вторая графа – «Я – идеальное», третья графа – «Я глазами других людей». В конце таблички, за фигурной скобкой – «Я – настоящее». Графа «Я – глазами других людей» оказывается у ребят наименее заполненной.

Проводится игра «Строим автомобиль», где ребятам было предлагается написать, кто из группы какой частью автомобиля будет работать – кто будет мотором, тормозом, сиреной, колесом, рулем, игрушкой на ветровом стекле и

т.д. Каждый рассказывает о том, что он написал и объясняет, почему он так считает. Участники рассказывают, кем бы они хотели быть, совпадает ли представление ребят о нем с его собственным представлением о себе.

В игре «Книжный шкаф» инструкция следующая: «Если я (имя, фамилия) превращусь в книгу, то это будет книга про...». Мы взяли еще один вариант этой игры с инструкцией «Если мой друг, сосед по парте, превратится в книгу, то это будет книга про...». В данном случае зачитывают свои записи по желанию.

Домашнее задание: понаблюдать и записать ситуации, когда вы пытались приблизить друг к другу «Я – идеальное» и «Я – реальное» и как это у вас получалось.

Занятие № 13. В начале занятия – разбор домашнего задания, который закончился вопросом: «Что же помогает нам приблизиться к «Я – идеальному», т.е. к тем качествам, которые мы хотели бы у себя выработать»? Далее разговор идет о волевых качествах личности.

Затем – игра «Ведущий – ведомый». Она заключается в том, что ребята разбиваются на пары. В парах один стоит впереди, а другой сзади. Задание такое: «По команде «начали» вы пойдете вперед. При этом впереди стоящий человек закрывает глаза и подчиняется прикосновениям рук ведущего. Куда ведущий его направит туда он и продвигается. Прикосновение правой рукой ведущего к правому плечу ведомого – направление вправо. По аналогии – направление влево. Прямо – прикосновение к спине. От того, как действует ведущий, какого качества сигналы он подает, зависит траектория пути и возможности столкновения с другими парами или предметами обстановки. Через какое-то время ведущий-ведомый меняются местами. После упражнения ребята рассказывают о своих впечатлениях и ощущениях. В следующей игре участники разбиваются по трое. Глаза открыты только у

стоящего сзади человека. В результате сзади стоящий ведущий передает сигналы о направлении движения сначала тому, кто стоит посередине, т.е. второму ведущему. Второй ведущий уже передает сигналы ведомому. Затем ребята меняются местами. Суть игры в осознании своей роли в игре и проведении аналогий с ролями в жизненных ситуациях. Принятия той или иной роли, способности работать в группе и стиль группового взаимодействия. И еще одна особенность этих упражнений заключается в формировании произвольности. После работы по трое мы провели рефлексию, проанализировали впечатления ребят.

Домашнее задание: описать, в каких ситуациях и как вам пришлось пользоваться изученным приемам релаксации.

Занятие № 14. Учитывая необходимость развивать разные каналы восприятия, мы решили следующую часть урока посвятить рисованию под музыку. Даны два музыкальных фрагмента. После каждого детям было предложено «нарисовать музыку». Затем сравниваются рисунки, каждый высказывается. Обсуждаются различные методы релаксации, кроме рисунка и музыки предложенные ранее. Также, ребятам предлагаются другие методы способы снятия напряжения. Первое упражнение: подростки встают в круг, двигаясь по кругу, постукивают тыльной стороной рук по плечам и по лопаткам впереди стоящего человека.

Упражнение «Пятокотерапия» – это чечетка пятками. Затем вибрация (трясение) головой, руками, ногами, подпрыгивание. Выход энергии – бурный, воспринят с большим энтузиазмом.

Домашнее задание: написать, в каких ситуациях за прошедшую неделю вы пользовались приемами снятия напряжения. Какими?

Занятие № 15. Разбор домашнего задания. Затем ребятам предлагается тест на определение развития своих волевых качеств, состоящий из 18 вопросов.

После теста обсуждается что такое сомоконтроль, собранность, целеустремленность и т.д. Предложено письменно ответить на следующие вопросы:

- 1) Как вы думаете, что такое воля?
- 2) Приведите примеры волевого поведения, напишите, в каких ситуациях вы (или другие, может быть взрослые) проявляли волю.
- 3) Какие поступки героев из книг, кинофильмов можно назвать волевыми.

В основном, ответы ребят касаются сдерживания своих порывов, импульсивности. Обсуждаем, что сила воли проявляется не только в том, чтобы сдерживать себя. Используя свою волю, человек делает над собой усилие и чтобы выбрать «надо» вместо «хочу».

Домашнее задание: записать случаи, когда вы использовали свою силу воли в этих двух направлениях.

Занятие № 16. Анализ домашнего задания. Учитывая восприимчивость данного возраста к вопросам целеполагания, внимание детей привлекается к одному из важнейших волевых качеств личности – целеустремленности. В письменной форме, а затем в устной учащиеся отвечают на вопросы:

- 1) Как вы думаете, что такое цель?
- 2) Какие цели бывают у человека?
- 3) Как вы думаете, нужно ли иметь цель в своей жизни? Если у человека есть цель, ему труднее или легче живется?
- 4) Что означает, по вашему мнению, иметь высокую цель? Как вы думаете, цель вашей жизни высокая?



5) Как вы думаете, если человек в своей жизни стремится к высокой цели, отражается ли это на его повседневной жизни?

6) Какие качества характера как стремление к высокой цели развиты в человеке?

7) Может ли человек, устремленный к высокой цели быть несчастным?

8) Как вы думаете, меняется ли мир под влиянием людей, устремленных к высоким целям?

9) Как вы думаете, какой станет жизнь на Земле, если все люди устремятся к высоким целям? Хотели бы вы жить в таком мире? Нарисуйте и опишите его.

Домашнее задание: Знаете ли вы людей, стремящихся к высокой цели. Расскажите о них. Есть ли среди ваших друзей целеустремленные люди? Расскажите о них.

Занятие № 17. Обсуждение домашнего задания и ответы на следующие вопросы.

1) Как вы думаете, есть ли у целеустремленности родные братья – качества? Назовите их (упорство, трудолюбие, сила воли, ответственность).

2) Как вы думаете, если у человека есть цель в жизни, значит ли это, что он целеустремленный?

3) Согласны вы с высказыванием, что по настоящему счастлив тот, кто имеет в жизни высокую цель и умеет достигать ее?

4) Есть ли у вас в жизни цель? Какая? Помогает ли она вам жить? Как вы достигаете своей цели?

5) Какая цель является, по-вашему, благородной? Назовите примеры таких целей и таких людей. Есть ли у вас благородная цель?

б) Как вы думаете, может ли человек, имеющий благородную цель, быть злым, жестоким в жизни?

Ребятам рассказывается, что кроме «больших» целей, бывают цели каждодневные, «маленькие». Они позволяют осуществлять задуманное на день и называются задачами. Решить каждодневные задачи нам помогает планирование, составление плана на каждый день.

Домашнее задание: В начале недели записать «цель недели». Затем составлять план на каждый день с учетом того, что вы должны делать для приближения к этой цели. Следить за его выполнением. В конце каждого дня записывать, что получилось выполнить, а что нет. В конце недели отметить почему, например, не получилось.

Занятие № 18. Последнее занятие носит характер закрепления темы «Волевые качества личности, способы конструктивного решения проблемных ситуаций, снятие эмоциональных блоков». Обсудили индивидуальные планы ребят и пути достижения целей. В связи с этим остановились на необходимости развивать волевые качества. Участие в конфликтных ситуациях показало необходимость находить конструктивные пути выхода из них, так же, как и управлять своими чувствами. Мы повторили все, что узнали нового за время наших встреч.

Таким образом, при использовании коррекционно-развивающей программы решались следующие задачи: 1) сглаживание дезадаптации у школьников при переходе из школы в колледж; 2) развитие рефлексии на эмоционально значимом материале; 3) коррекция эмоционально-волевой сферы; 4) профилактика возможных трудностей подросткового кризиса (трудностей в межличностных контактах, неконтролируемых аффективных проявлений), создание пространства для подготовки к протеканию кризиса.

Ожидаемые результаты:

1. Для проведения формирующего эксперимента нами адаптирована к целям и задачам работы программа Г.А. Цукерман «Психология саморазвития». В программу внесен элемент обязательной пошаговой устной и письменной рефлексии каждого учащегося своих внутренних состояний и поведения, включены занятия на снятие эмоциональных блоков (арттерапия), занятия на развитие волевых качеств личности.

2. Курс занятий по развитию интеллекта, коррекции эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии способствует успешной адаптации первокурсников к среде колледжа.

3. Ожидаема эффективность коррекции эмоционально-волевой сферы подростков при переходе из школы в колледж, возможность влияния на интеллектуальные показатели.

#### **2.4. Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков**

После проведения формирующего эксперимента мы провели повторное тестирование подростков. Мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. Оценка вербально-логического мышления «Исключение слов»;
2. Тест «Существенные признаки». Методика выявляет логичность суждений испытуемого, а также его умение сохранять направленность и устойчивость способа рассуждениями при решении длинного ряда однотипных задач;
3. «Таблицы Шульте». Методика предназначена для определения устойчивости, распределения внимания, а так же динамики работоспособности;
4. Тест «Объем кратковременной памяти».

Результаты диагностики по методике «Исключение слов» отражены на рисунке 2.10.

На основании анализа данных, представленных на рисунке 2.10., можно сделать следующие выводы.

Высокий уровень мышления отмечается у 50% испытуемых. При качественном анализе результатов было отмечено, что подростки правильно выделяли признаки для исключения понятий.



Рисунок 2.10. - Результаты диагностики вербально-логического мышления подростков по методике «Исключение слов»

Средний уровень развития мышления отмечается у 45% испытуемых. Все подростки выполнили задание за отведенное для них время. Они могли правильно исключить слово, но при этом оставшиеся объединяли не по общим, а конкретным признакам, либо называли признак не совсем верно.

Низкий уровень развития мышления отмечается у 5% испытуемых. Как правило, они набрали менее 16 баллов. Задание выполняли в течение отведенного времени. Эти подростки так же не всегда правильно выделили слово

для исключения, оставшиеся слова объединяли по конкретным или случайным признакам.

Далее была проведена диагностика мышления тестом «Существенные признаки». Результаты диагностики приведены на рисунке 2.11.

Из анализа данных, представленных на рисунке 2.11, следует, что:

- у 40% испытуемых высокий уровень развития логического мышления. Как правило, они выполнили правильно все задания, либо допустили 1-2 ошибки. Эти подростки умеют выполнять логические действия в уме;

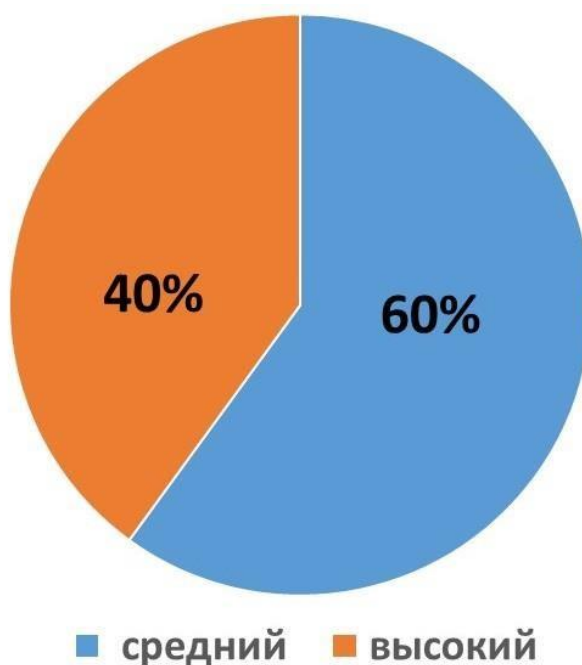


Рисунок 2.11 - Результаты диагностики подростков по методике «Существенные признаки»

- у 60% испытуемых средний уровень развития логического мышления. При выполнении задания они допустили 3 ошибки. Как правило, их ответы не всегда были логичны;

- низкий уровень развития логического мышления не обнаружил ни один из испытуемых.

Далее была проведена методика «Таблицы Шульте» с целью определения устойчивости и распределения внимания, а так же динамики работоспособности.

В целом результаты можно распределить по трем группам развития, выходит: высокий уровень у 40%, средний уровень - у 50% и низкий уровень у 10% (рисунок 2.12).

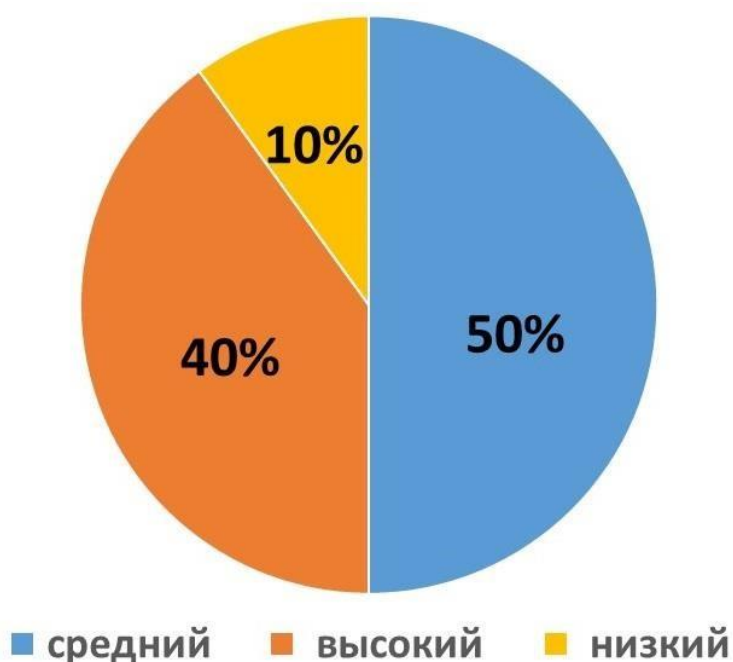


Рисунок 2.12 - Результаты диагностики внимания подростков по методике «Таблицы Шульте»

Так же была посчитана степень вработываемости по формуле:

$$ВР = T1 / \text{ЭР}$$

Результат меньше 1,0 - показатель хорошей вработываемости, отмечается у 14 испытуемых (70%). Среднее значение вработываемости среди старших подростков составляет - 0,96.

Психическая устойчивость (выносливость) вычислялась по формуле:

$$ПУ = T4 / \text{ЭР}$$

На основании анализа протоколов было выявлено, что показатель результата меньше 1,0, что говорит о хорошей психической устойчивости, присутствует у 11 человек - 55%. Среднее значение вработываемости составляет 0,98.

Далее была проведена диагностика развития кратковременной памяти с использованием теста «Объем кратковременной памяти».

Результаты исследования представлены на рисунке 2.13.



Рисунок 2.13 - Уровень развития кратковременной памяти

На основании анализа данных, представленных на рисунке 2.13, был сделан следующий вывод: средний уровень развития кратковременной памяти отмечается у человека - 45% человек, высокий уровень - у 40% человек и низкий уровень присущ 3 подросткам - 15%.

Таким образом, после сопоставления результатов всех тестов был определен уровень интеллектуальных способностей каждого подростка и по группе в целом. В результате были получены следующие данные: высокий уровень - 45%, средний уровень - 50% и низкий уровень - 5%.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал улучшение динамики показателей интеллектуального развития (таблица 2.2.).

Таблица 2.2 – Результаты сравнительного анализа показателей констатирующего и контрольного экспериментов

Этап эксперимента	Уровни интеллектуального развития		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	40 %	45%	15%
Контрольный	45%	50%	5%

Как видно из таблицы 2.2., на контрольном этапе эксперимента высокий уровень по выборке испытуемых поднялся на 5 %, средний – также на 5%. Процентный показатель по низкому уровню снизился на 10%. Это свидетельствует об улучшении динамики интеллектуального развития.

Полученные результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.



## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

1. Во второй главе представлены результаты опытноэкспериментальной работы по осуществлению интеллектуального воспитания подростков.

В целях выявления сущности проблемы интеллектуального воспитания обучающихся колледжа нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие преподаватели (16 человек) и студенты первого курса (20 человек) КГКП «Рудненский социально-гуманитарный колледж», (г. Рудный, Р. Казахстан).

Наше исследование состояло из трех этапов:

- анкетирование преподавателей;
- тестирование студентов;
- анкетирование студентов.

Тестирование студентов проводилось с помощью следующих методик:

- оценка вербально-логического мышления «Исключение слов»;
- тест «Выделение существенных признаков»;
- «Таблицы Шульте»;
- тест «Объем кратковременной памяти».

2. Анкетирование преподавателей позволило сделать следующие выводы.

- практически все опрошенные преподаватели (100%) определяют интеллектуальное воспитание как комплекс воспитательных методов и приемов, которые ориентированы на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей, развитие психических функций воспитуемого;
- 19% респондентов различают понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность»; остальные 81% считают эти понятия идентичными, т.к. они связаны с успешностью деятельности;
- все опрошенные преподаватели (100%) называют средством развития и воспитания интеллектуальных способностей – обучение.
- 86% респондентов действительно обнаруживают среди своих студентов таких, которые проявляют интеллектуальные способности.

Диагностика вербально-логического мышления выявила высокий уровень мышления отмечается у 45% испытуемых. Средний уровень развития мышления отмечается у 40% испытуемых.

Результаты диагностики подростков по методике «Существенные признаки» показали следующие результаты:

- среди испытуемых 10% подростков с низким уровнем развития мышления;
- у 40% испытуемых высокий уровень развития логического мышления. Как правило, они выполнили правильно все задания, либо допустили 1-2 ошибки. Эти подростки умеют выполнять логические действия в уме;
- у 50% испытуемых средний уровень развития логического мышления. При выполнении задания они допустили 3 ошибки. Как правило, их ответы не всегда были логичны.

Результаты диагностики по таблицам Шульте были следующими.

Среди подростков очень высокий уровень развития внимания отмечается у 15% - 3 человека.

Высокий уровень устойчивости внимания отмечается так же у 20% испытуемых (4 человека). Эти подростки на каждую таблицу затрачивали от 46 до 55 секунд. Следует отметить, что на каждую последующую таблицу требовалось больше времени, чем на предыдущую. Таким подростки отличаются способностью удерживать в поле сознания объекты одновременно нескольких различных видов деятельности. На занятиях они внимательны. Со слов педагога, они отличаются хорошей успеваемостью.

Средний уровень эффективности работоспособности отмечается у 40% старших подростков. Они на выполнения задания потратили от 56 до 65 секунд. Эти подростки не всегда внимательны. У них чаще всего преобладает непроизвольное внимание. Для того, чтобы сконцентрировать их на объекте, необходимо применение различного рода стимулов. Внимание часто переключается. Они много отвлекаются. Разговаривают на уроках. Со слов педагогов, такие ученики допускают много ошибок в тетрадях. Иногда им требуется повторение инструкции к заданию.

Низкий уровень эффективности работы присущ 15% подростков.

Исследование уровня развития кратковременной памяти позволило сделать следующий вывод: средний уровень развития кратковременной памяти отмечается у 10 человек - 50%, высокий уровень - у 7 человек - 35% и низкий уровень присущ 3 подросткам - 15%.

Таким образом, после сопоставления результатов всех тестов был определен уровень интеллектуальных способностей каждого подростка и по группе в целом. В результате были получены следующие данные: высокий уровень - 40%, средний уровень - 45% и низкий уровень - 15%.

Мы также провели анкетирование обследуемой выборки студентов с целью выявления отношения обучающихся к образовательной среде в колледже, к условиям обучения и воспитания.

- По результатам проведенного анкетирования можно сделать выводы. Адаптационный период у студентов продолжается от одной недели до трех месяцев, у отдельных студентов до полугода.
- Только каждый третий студент отмечает, что нет причин, которые бы помешали ему адаптироваться к новым условиям обучения в колледже.
- Студентам необходима помощь в индивидуальном сопровождении, организации мероприятий в группе, контроле над успеваемостью и дисциплиной.
- Имеется потенциал для реализации творческих способностей, участия в общих мероприятиях.

Итоги проведенного эмпирического исследования послужили основанием для разработки программы интеллектуального воспитания старших подростков.

3. Для реализации цели исследования и проведения формирующего эксперимента мы адаптировали программу Г. А. Цукерман «Психология саморазвития».

При разработке модели программы мы опирались на принцип связи аффекта и интеллекта, тезис о связи кризисного периода с личностными изменениями (следовательно необходимо было усилить роль личной активности детей в процессе проведения занятий, с учетом возраста и выявленных особенностей это должно происходить в общении, на эмоционально значимом материале). Мы предполагаем, что негативные барьеры эмоционального прошлого опыта затрудняют реализацию интеллектуального потенциала школьника, поэтому заявленная

коррекционно-развивающая работа поможет решить не только проблемы с эмоционально-волевой сферой, но и улучшить интеллектуальные показатели.

Цель программы: развитие интеллекта, коррекция эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии.

Задачи исследования при реализации программы интеллектуального воспитания:

3. Разработать модель экспериментальной программы на развития интеллекта, эмоционально-волевой сферы учащихся с применением личностной рефлексии в переходный период.

4. Снизить проявления дезадаптации у подростков при переходе из школы в колледж.

3. Развить способность к личностной рефлексии при работе со своими эмоциями и переживаниями, во время выполнении заданий с эмоционально значимым для детей материалом.

4. Проверить эффективность коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся с применением личностной рефлексии, возможности влияния специально разработанной коррекционно-развивающей программы на интеллектуальные показатели подростков.

5. Профилактика возможных трудностей возрастного кризиса (трудностей в межличностных контактах, неконтролируемых аффективных проявлений), создание пространства для подготовки к протеканию кризиса.

Ожидаемые результаты:

1. Для проведения формирующего эксперимента нами адаптирована к целям и задачам работы программа Г.А. Цукерман «Психология саморазвития». В программу внесен элемент обязательной пошаговой устной и письменной рефлексии каждого учащегося своих внутренних состояний и

поведения, включены занятия на снятие эмоциональных блоков (арттерапия), занятия на развитие волевых качеств личности.

2. Курс занятий по развитию интеллекта, коррекции эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии способствует успешной адаптации первокурсников к среде колледжа.

3. Ожидаема эффективность коррекции эмоционально-волевой сферы подростков при переходе из школы в колледж, возможность влияния на интеллектуальные показатели.

4. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень по выборке испытуемых поднялся на 5 %, средний – также на 5%. Процентный показатель по низкому уровню снизился на 10%. Это свидетельствует об улучшении динамики интеллектуального развития.

Полученные результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что существует большое количество мнений и теорий о сущности и закономерностях умственного развития. В нашем исследовании мы обратили внимание на когнитивную теорию Ж. Пиаже. Теория предлагает не только выделение общей закономерности умственного развития, овладение операциями и установление обратимости, но и позволяет рассмотреть факторы развития,

последовательность освоения операциями, качественные характеристики изменений и их соотношение с социальной ситуацией развития.

Подростковый период – один из самых проблемных и кризисных возрастных периодов. Центральным моментом подросткового возраста является процесс полового созревания, т. е. формирования репродуктивной системы. С этим связан тот факт, что все стороны развития у подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Особое значение приобретает развитие интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

Во второй главе мы представили результаты опытноэкспериментальной работы по осуществлению интеллектуального воспитания подростков.

В целях выявления сущности проблемы интеллектуального воспитания обучающихся колледжа нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие преподаватели (16 человек) и студенты первого курса (20 человек) КГКП «Рудненский социально-гуманитарный колледж», (г. Рудный, Р. Казахстан).

Наше исследование состояло из трех этапов:

- анкетирование преподавателей;
- тестирование студентов;
- анкетирование студентов.

Анкетирование преподавателей позволило сделать следующие выводы.

- практически все опрошенные преподаватели (100%) определяют интеллектуальное воспитание как комплекс воспитательных методов и приемов, которые ориентированы на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей, развитие психических функций воспитуемого;

- 19% респондентов различают понятия «интеллектуальный ресурс», «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная одаренность» и «интеллектуальная компетентность»; остальные 81% считают эти понятия идентичными, т.к. они связаны с успешностью деятельности;
- все опрошенные преподаватели (100%) называют средством развития и воспитания интеллектуальных способностей – обучение.
- 86% респондентов действительно обнаруживают среди своих студентов таких, которые проявляют интеллектуальные способности.

Сопоставление всех результатов диагностики с помощью тестирования определило уровень интеллектуальных способностей каждого подростка и по группе в целом. В результате были получены следующие данные: высокий уровень - 40%, средний уровень - 45% и низкий уровень - 15%.

Мы также провели анкетирование обследуемой выборки студентов с целью выявления отношения обучающихся к образовательной среде в колледже, к условиям обучения и воспитания.

- По результатам проведенного анкетирования можно сделать выводы. Адаптационный период у студентов продолжается от одной недели до трех месяцев, у отдельных студентов до полугода.
- Только каждый третий студент отмечает, что нет причин, которые бы помешали ему адаптироваться к новым условиям обучения в колледже.
- Студентам необходима помощь в индивидуальном сопровождении, организации мероприятий в группе, контроле над успеваемостью и дисциплиной.
- Имеется потенциал для реализации творческих способностей, участия в общих мероприятиях.



Итоги проведенного эмпирического исследования послужили основанием для разработки программы интеллектуального воспитания старших подростков.

Для реализации цели исследования и проведения формирующего эксперимента мы адаптировали программу Г. А. Цукерман «Психология саморазвития». При разработке модели программы мы опирались на принцип связи аффекта и интеллекта, тезис о связи кризисного периода с личностными изменениями. Мы предполагаем, что негативные барьеры эмоционального прошлого опыта затрудняют реализацию интеллектуального потенциала школьника, поэтому заявленная коррекционно-развивающая работа поможет решить не только проблемы с эмоционально-волевой сферой, но и улучшить интеллектуальные показатели.

Цель программы: развитие интеллекта, коррекция эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии.

Ожидаемые результаты после реализации программы:

1. Для проведения формирующего эксперимента нами адаптирована к целям и задачам работы программа Г.А. Цукерман «Психология саморазвития». В программу внесен элемент обязательной пошаговой устной и письменной рефлексии каждого учащегося своих внутренних состояний и поведения, включены занятия на снятие эмоциональных блоков (арттерапия), занятия на развитие волевых качеств личности.

2. Курс занятий по развитию интеллекта, коррекции эмоционально-волевой сферы с применением личностной рефлексии способствует успешной адаптации первокурсников к среде колледжа.

3. Ожидаема эффективность коррекции эмоционально-волевой сферы подростков при переходе из школы в колледж, возможность влияния на интеллектуальные показатели.

На контрольном этапе эксперимента высокий уровень по выборке испытуемых поднялся на 5 %, средний – также на 5%. Процентный показатель по низкому уровню снизился на 10%. Это свидетельствует об улучшении динамики интеллектуального развития.

Полученные результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности реализации программы психолого-педагогического влияния на интеллектуальное развитие подростков.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. С-Пб.: Алетейя, 2009. - 304 с.
2. Аверина И.С., Щербланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборъ, 2001. – 60 с.
3. Алексапольский, А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дисс....канд. психол.н.: 19.00.01 / Алексапольский Алексей Александрович. – М., 2010. – 26 с.
4. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. - М.: Знание, 1972. – 32 с.
5. Анн Л. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2011. – 271 с.
6. Бабаева Ю.Д., Ротова Н.А., Сабашош П.А. Детерминанты выполнения теста интеллекта в условиях ограничения времени //Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5.№ 25.
7. Бабаева Ю.Д. Психология одарённости детей и подростков. – М., 1996. – 416 с.
8. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. — 172 с.
9. Бударина Е.Г. Специфика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения / Экспериментальная психология, 2014, Т 3, № 1. С. 115—130.
10. Бударина Е.Г., Холодная М.А. Сравнительное исследование интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения / Ярославский психологический вестник. Выпуск 13./ Москва—Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2008. С. 155—159.

- 11.Выготский Л.С.Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство "Лабиринт", 1999. — 352 с.
- 12.Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста //Собрание соч. в 6 т. / Под ред. Д.Б. Эльконина - М.: Педагогика, 1984. - т. 4, с. 5220, с. 244-269.
- 13.Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс +, 2009. – 512 с.
- 14.Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2011. — 368 с.
- 15.Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН–М, 2010. – 224 с.
- 16.Емелин А.А. Понятийные и метакогнитивные способности подростков с разными формами онтогенеза. Дисс....канд. психол. н.: 19.00.13 / Емелин Андрей Анатольевич. – М., 2013. – 117 с.
- 17.Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. – СПб.: Изд-во С. –Петерб.ун-та, 2013. – 200 с.
- 18.Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. — 2011. — №8. Т.2. — С. 84-87.
- 19.Клементьева М.В. Теоретико-методологический смысл понятия «ресурс развития» взрослого человека// Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 326-336.
- 20.Кон И.С. Ребёнок и общество. — М.: Академия, 2009. — 336 с.
- 21.Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуальноличностный потенциал человека (в развитие

- смысловой теории мышления) //Методология и история психологии. 2015. Том 4. Выпуск 4. С. 47-59.
- 22.Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского ун-та. Серия 14. 23.Психология. – 2010. – №1. – С. 46–57.
- 24.Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
- 25.Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва – Воронеж, 2008. – 480 с.
- 26.Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика /Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. - 679с.
- 27.Малыхина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома». Автореферат канд. дис. –СПб.: РПГУ, 2004. – 24 с.
- 28.Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 456 с.
- 29.Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 480 с.
- 30.Петровский В.А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // Психология. 2008. № 1. С.77-100.
- 31.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
- 32.Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
- 33.Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана.

- СПб.:Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2008. – 504 с.
- 34.Р. Стерберг. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб.: Питер, 2012. — 272 с.
- 35.Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик- Пашаев, В. И. Панов, Д. В. Ушаков. М. А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В. С. Юркевич. М.: 2003. – 95 с.
- 36.Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж. Стандартные Прогрессивные матрицы. Руководство к тесту Равена: Раздел 3. М.: Когито-центр, 2002. – 144 с.
- 37.Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.
- 38.Ремшмидт Х.Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. Учебное пособие. М.: Мир, 1994. — 320с.
- 39.Рензулли Дж., Рис С. М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 214 – 226.
- 40.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2011 - 712 с.
- 41.Рыбалко, Е.Ф., Кулешова, Л.Н., Прохоренко, Т.В., Балакшина, Ж.А. Личностный фактор в развитии интеллектуального потенциала// Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть 1. Теоретические

- 42.проблемы психологии. / Под ред. А.А. Крылова. - СПб.: СПбГУ, 2000.-  
с. 73-
- 43.85.
- 44.Савенышева, С.С. Микровозрастное развитие интеллекта и креативности одаренных старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук - СПб.: СПбГУ, 2002. - 229 с.
- 45.Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. – 536 с.
- 46.Трифонова А. В. Взаимосвязь аналитического интеллекта, креативности и понятийных способностей в рамках исследования признаков интеллектуальной одаренности // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы международной научной конференции.10-11.10.2013, Москва: ИП РАН, 2013. С. 98-100.
- 47.Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. - М.: Институт психологии, 2003. - 262 с.
- 48.Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М., 1999. – с.32
- 49.Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. М.: ИП РАН, 2007. - 384с.
- 50.Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. №5. – с. 69-78.
- 51.Холодная М.А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. № 4. Т. 31. № 4. 2010. С. 59—68.
- 52.Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2011. – 272 с.
- 53.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2013. – 607 с.
- 54.Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.

- Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. – 555с.
- 55.Юдин Б.Г. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерение / Б. Г. Юдин. М.: Ин-т человека РАН, 2002 - 266 с.
- 56.Ярыгин О.Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя. Тольятти: Изд-во «Кассандра», 2013. – 466 с.
- 57.Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник СПбГУ, серия 12, вып.3, СПб., 2010. С. 385-394.
- 58.Ясюкова Л.А. Чем выше интеллект, тем меньше конфликтов [Электронный ресурс]: Журнал «Санкт-Петербургский Университет», 2012, №3. URL:<http://journal.spbu.ru/?p=6334>.