

**ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО МІСЦЕ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТА****INTELLECT AND ITS PLACE IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF A
STUDENT**

У даній статті презентуються основні теоретичні підходи до визначення сутності інтелекту, його параметрів, структури та змісту. Показано зв'язок інтелекту з особистістю та його ролі в розвитку особистості в студентському віці.

Ключові слова: інтелект, особистість, студентський вік.

The main theoretical approaches to the definition of intellect nature, its characteristics, structure and content are presented in this article. The article shows relation between intellect and personality as well as its role in personality development in student age.

Key words: intellect, personality, student age.

Постановка проблеми.

На сучасному етапі соціально-економічних, політичних, національно-культурних перетворень в Україні постає необхідність формування високоінтелектуальної, активної особистості, яка не лише адаптується до швидких змін, перетворень в світі, використовуючи позицію пасивного спостерігача, але й приймає активну участь у формуванні особистої позиції, впливає на розвиток подальшого життєвого шляху в ролі автора, будівника власної долі.

Проблема інтелекту як психологічного феномена розглядалася та досліджувалася багатьма дослідниками (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, В.О. Запорожець, В.А. Брушлинський, Л.О. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.Ф. Тализіна, Ю.В. Карпов, О.О. Головей, В.Н. Дружинін, Р.М. Грановська, М.О. Холодна, В.В. Тертична, Д.О. Парф'юнова, Н.Н. Кирєєва, Ж.О. Балакшина, І.А. Зязюн, Н.Г. Нічкало, Е.Л. Носенко, О.П. Санікова, М.Л. Смульсон, Л.В. Засекіна, Ч. Спірмен, Д. Векслер, Ф. Вернон, Дж. Равен, Л. Терстоун, Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл, Дж. Гарднер, Ж. П'яже, Дж. Брунер, М. Коул, Ж. Верньо, С. Скрибнер та ін.).

Ранні дослідження інтелекту спрямовувалися на пошук факторів, які впливають на його розвиток. Окремі дослідження (Б.Г. Ананьєв,

Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.А. Роменець, С.Д. Максименко та ін.) спрямовувалися на вивчення загальних питань інтелектуального розвитку та його періодизації. Вивчалися також окремі процеси, принципові для розвитку інтелекту, а саме: процеси розв'язування різних типів задач і проблемних ситуацій, цілеутворення і цілепокладання, рефлексія, смисли (О.К. Тихомиров, Д.О. Леонтьєв, В.В. Давидов, Г.П. Щедровицький, Г.О. Бал, В.О. Моляко, В.А. Якунін, Н.І. Пов'якель, О.В. Пісоцький та ін.).

Окремо піднімалися проблеми професійного становлення особистості, зокрема, виявлення передумов розвитку особистості фахівця, виокремлення чинників професійного зростання (О.О. Бодальов, Є.О. Климов, Л.К. Маркова, С.Д. Максименко, О.О. Реан та ін.), розробки принципів професійної підготовки (О.Ф. Бондаренко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко, О.П. Саннікова, Г.В. Ложкін та ін.).

Визначення ролі інтелекту в процесі формування особистості в пізньому юнацькому віці, саме в той час, коли цей період в онтогенезі визначається сенситивним, на наш погляд, є актуальним для подальшого дослідження.

Свідчення про те, що інтелект і особистість тісно пов'язані між собою ми знаходимо в роботах багатьох відомих вчених (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, К.О. Альбуханова-Славська, О.О. Реан, Я.Л. Коломенський, О.О. Головей, В.О. Татенко, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікова та ін.), які акцентують увагу на нерозривності поєднання цих феноменів. Водночас, актуальним постає питання особистісних властивостей, що детермінують розвиток інтелекту студентів на етапі фахової підготовки.

Враховуючи актуальність й перспективність означеної проблеми, зокрема, визначення ролі інтелекту у формуванні особистості в юнацькому віці, а також недостатній стан розробки зазначеної проблеми, основна **мета статті** полягає в узагальненні та систематизації теоретичних підходів й засад у визначенні сутності інтелекту як психологічного феномена та його ролі у розвитку особистості в студентському віці.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Дослідженням природи та сутності інтелекту людини приділялося багато уваги в філософії, психології, педагогіці та інших науках. Наукові уявлення про інтелект склалися, формувалися й розвивалися протягом тривалого історичного періоду (Сократ, Аристотель, К. Платон, Т. Гоббс, Б. Спіноза І. Кант, Г. Гегель, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Х. Гарднер, Ж. П'яже, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.). Однак не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених інтелекту, дане питання й донині

залишається полем активних дебатів з приводу визначення основних понять, теорій та способів їх застосування.

Інтелект, його сутність та методи вивчення традиційно досліджувався в межах двох основних наукових напрямів:

- *тестологічного* (Г. Айзенк, А. Біне, Т. Симон, Р. Кеттел, Ф. Гальтон, Дж. Равен, Д. Векслер, та ін.);

- *експериментально-психологічного* (Л.С. Виготський, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, О.І. Степанова, та ін.). Так, наприклад, у тестологічному підході інтелект розглядається за сутністю як досягнутий рівень ментального (розумового) розвитку, що виявляється показниками ступеня сформованості певних пізнавальних функцій (як вербальних, так і невербальних), а також ступеня засвоєння певних знань і навичок.

Показниками вимірювання інтелекту у першому підході виступають рівневі прояви інтелектуальної діяльності, зокрема, саме ті рівневі властивості (свойства) інтелекту, що співвідносяться з академічною успішністю. Як наслідок, подібна конструктивна обмеженість зумовила появу експериментально-психологічного підходу дослідження інтелекту, який розроблявся в межах зарубіжних й вітчизняних теорій та спрямовувався на визначення механізмів інтелектуальної активності.

Так, М.О. Холодна, з метою упорядкування накопиченого матеріалу в даній області психологічних досліджень виокремлює декілька основних підходів до яких відносить:

- *феноменологічний підхід* (В. Кьолер, М. Вертгеймер, Р. Глазер та ін.) розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості;

- *генетичний підхід* (Л.Ф. Обухова, Ж. П'яже, В. Франк та ін.): інтелект є наслідком ускладненої адаптації до вимог оточуючого середовища в природних умовах взаємодії людини з зовнішнім світом;

- *соціокультурний підхід* (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, Л. Леві-Брюль, Кл. Леві-Стросс, М. Маккобі та ін.): інтелект є результатом процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому;

- *процесуально-діяльнісний підхід* (С.Л. Рубінштейн, О.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, Л.М. Веккер та ін.): інтелект є особлива форма людської діяльності;

- *освітянській підхід* (З.І. Калмикова, Г.О. Берулава, Д. Гранін, А. Стаас, К. Фішер, Р. Фейерштейн та ін.): інтелект як продукт цілеспрямованого навчання;

- *інформаційний підхід* (Г. Айзенк, Дж. Равен, Р. Стернберг, Е. Хант, та ін.): інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації;

- *функціонально-рівневий підхід* (Б.Г. Ананьєв, Б.М. Величковський та ін.): інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів;

- *регулятивно-особистісний підхід* (О.К. Тихомиров, Н.І. Пов'якель, Л.Л. Терстоун, Р. Зайонс та ін): інтелект як фактор саморегуляції психічної активності. Для кожного з цих підходів характерним є наявність певної концептуальної лінії в тлумаченні природи інтелекту [14].

Характерним для експериментально-психологічних теорій інтелекту виступає положення взаємоперехрещень та взаємовпливів. Наприклад, як зауважує М.О. Холодна, в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського природа мислення (інтелекту) розглядається з позиції генетичного підходу. Освітнянський підхід, наголошуючи на роль навчання у розвитку інтелекту, тим самим виводить на перший план проблему культурних факторів інтелектуального розвитку. Теорія ментального самоуправління Р. Стенберга сформувалася на основі врахування факторів, які з'являлися завдяки інформаційним й соціокультурним дослідженням інтелекту тощо. На думку М.О. Холодної, всі підходи є потужними теоретичними течіями, кожна з яких базується на вдало розробленій емпіричній базі й висвітлюють новий бік проблеми природи інтелекту людини [14].

Якщо звернути увагу на розуміння природи інтелекту різними дослідниками, можна побачити, що інтелект (Ф. Гальтон, Дж. Кеттел та ін.) ототожнювався з простішими психофізіологічними пізнавальними функціями, при цьому підкреслювався вроджений (органічний) характер інтелектуальних відмінностей між людьми. Розроблена серія тестових завдань, що спрямовані на вивчення інтелекту (А. Біне й Т. Симон) та визначення рівня пізнавального (інтелектуального) розвитку вказували на роль навколишнього середовища, його впливу на особливості пізнавального розвитку. Інтелектуальні здібності оцінювалися цими вченими не тільки як сформованість певних пізнавальних функцій (запам'ятовування, просторове розрізнення, уявлення) але й як рівень засвоєння соціального досвіду (обізнаність, знання значення слів, володіння деякими соціальними навичками).

Основним критерієм виокремлення інтелекту як самостійної реальності є його функція в регуляції поведінки. Так дослідники, що вивчали природу здібностей (Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, В. Штерн та ін.) вважали, що інтелект це здібність (здатність), яка має адаптаційне значення для живого організму [6]. Наприклад, В. Штерн визначав інтелект як загальну здібність психічного пристосування людини до нових умов і життєвих задач завдяки розумовим діям, що опосередковані мисленням [3].

В.М. Пушкін розглядав мисленнєвий процес як взаємодію свідомого й несвідомого, де на стадії постановки задачі й аналізу домінуючу роль займає свідомість, а на стадії «інкубації ідей» й породження гіпотез вирішальну роль відіграє активність несвідомого [10]. На думку М.К. Акімової, основою інтелекту виступає саме розумова активність, водночас, необхідний для рішення задач рівень розумової активності забезпечується саморегуляцією [6]. Про саморегуляцію, зокрема мисленнєвої діяльності, як ведучого компоненту інтелектуальної діяльності, зазначали О.К. Тихомиров, Н.І. Пов'якель [8]. Е.О. Голубєва зазначає, що активність і саморегуляція є базовими факторами інтелектуальної продуктивності й додає до них ще й працездатність [5].

Згідно з Л. Полані, інтелект відноється до одного зі способів отримання знань, водночас Ж. П'яже зауважує, що отримання знань виступає побічним процесом, натомість головним є наявність в задачі компоненту новизни. В цілому розвинутий інтелект за Ж. П'яже проявляється в універсальній адаптивності, у досягненні «рівноваги» індивіда з середовищем [6]. Автор одного з найбільш відомих методів дослідження інтелекту Д. Векслер тлумачить інтелект як загальну здібність особистості, котра проявляється в цілеспрямованій діяльності, правильних роздумах та розумінні, у пристосуванні середовища до своїх можливостей [3]. З позицій вітчизняної психології така взаємодія розглядається як активна, діюча на відміну від звичайного пристосування чи адаптації. Найбільш яскравим прикладом тому є положення, яке ми знаходимо в роботах С.Л. Рубінштейна про те, що «...поняття такого роду як інтелект, розкриваються лише в плані конкретних дійових взаємовідносин індивіда з навколишньою дійсністю» [11, 540].

Проблема визначення інтелекту вирішувалася за допомогою розуміння його структури, визначення провідних функцій, головних та допоміжних компонент. З одного боку, інтелект тлумачили всебічно й об'ємно, а з іншого, спостерігалось звуження поняття інтелекту, при якому увага зверталася лише на когнітивні процеси [7]. Р. Стернберг, спробував дати визначення поняттю інтелект на рівні опису звичайної поведінки, застосовуючи в якості методу факторний аналіз суджень експертів. Він виділив *три форми інтелектуальної поведінки*: вербальний інтелект (словниковий запас, ерудиція, вміння розуміти прочитане); здатність вирішувати проблеми та практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей. На думку Р. Стенберга, інтелект слугує цілям забезпечення відносин індивіду з навколишнім середовищем [4].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми дослідження інтелекту можемо зробити висновок, що в більшості

визначень інтелект постає у трьох видах: *здатність до навчання; здатність до розумової діяльності; здатність до адаптації* та має генетичну обумовленість, зазнає впливу з боку соціо-культурного середовища, опосередковується когнітивними структурами та регулятивними механізмами.

Водночас, розуміння сутності інтелекту залишиться неповним, якщо обійти увагою, так би мовити, неінтелектуальні фактори (Ч. Спірмен, Г. Айзенк, Р. Кеттел та ін.), які набувають окремого значення та заслуговують на нашу увагу. Свого часу ще Ч. Спірмен вказав на ряд характерологічних особливостей, що здатні визначати своєрідність інтелекту. В подальшому були запропоновані і введені фактори, що мають відношення до інтересів, мотивів, саморегуляції та інших сфер особистості [4; 5; 8; 9]. Підтвердження тому, що здібності особистості, які виявляються в діяльності, зокрема розумовій, пов'язані зі всіма сторонами й особливостями особистості й виступають основою її успішності, ми знаходимо у С.Л. Рубінштейна [11, 540].

На думку Д. Векслера, інтелект не може бути відокремленим від інших властивостей особистості. Інтелект це глобальна здатність, прояв усієї особистості в цілому. В той же час необхідно визнати й відносну самостійність інтелекту як структури пізнавальних властивостей [3].

Розвиток інтелекту й інтелектуальних функцій має свої закономірності в онтогенезі. Періоду раннього онтогенезу присвячена значна кількість досліджень (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.О. Реан, Ж. П'яже та ін.). Інакше складаються справи з дослідженням періоду пізньої юності та ранньої дорослості. Перші кроки на шляху до вирішення цієї проблеми були зроблені вітчизняними дослідниками під керівництвом Б.Г. Ананьєва. Так, в працях Л.О. Баранової вивчався характер залежності розвитку інтелекту від віку та були виявлені певні цикли в розвитку інтелекту дорослої людини (спади, підйоми, періоди стабілізації) [1]. Окремі дослідження (О.І. Степанової, Л.М. Грановської, М.Л. Смульсон, Л.В. Засекиної та ін.) були присвячені аналізу структури інтелектуальних функцій в різні вікові періоди [12; 13]. У цих роботах експериментально показано, що представленість психічних функцій в структурі інтелекту не є однаковою та з віком зазнає певних змін завдяки процесу перебудови міжфункціональних структур.

Студентській вік є важливим етапом подальшого становлення особистості молодого людини. У цей період розкриваються потенційні її можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, розвиваються професійні здібності, зокрема інтелектуальні, у процесі навчальної діяльності у ВНЗ. Цей вік

характеризується й кризовою насиченістю, зокрема, одна з цих криз пов'язується з *потребою в самовизначенні*, яка характеризується пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті [2]. Крім того, внутрішнє життя студента сповнене переживаннями, яким властиві протиріччя. Серед суперечностей студентського віку особливу роль займає *криза ідентичності*, що пов'язана з системою «Я» (Е. Еріксон, О.О. Реан, К.О. Альбуханова-Славська, Т.М. Титаренко, Л.М. Балабанова, І.О. Мещерякова та ін.). Протиріччя, як відомо, мають властивість загострювати внутрішні конфлікти між сферами «хочу», «можу» й «треба» і тому розглядаються в контексті рушійної сили розвитку. Натомість психічний розвиток відбувається тільки в тому випадку, коли здійснюється регуляційна діяльність, зокрема саморегуляція, яка забезпечується механізмом рефлексії, впливаючи тим самим на перебіг процесу формування в юнаків *професійної ідентичності*, як новоутворення юнацького віку.

Б.Г. Ананьєв відзначав, що більшість дослідників описує процес розвитку людини у юнацькому віці як безперервне зростання працездатності й продуктивності, динаміки прогресивного руху [9]. Та на нашу думку подібна працездатність та продуктивність не може залишатися поза інтелектуальною діяльністю, до основних функцій якої відносяться: сприймання, збереження й перетворювання інформації, завдяки чому людина примножує свій життєвий досвід. Таким чином, саме завдяки інтелекту, його функціональним складовим, відбувається процес вирішення вікових нормативних завдань (задач), які постають перед особистістю в юнацькому віці, а результати визначають якість, перспективність і напрямок подальшого життєвого шляху особистості. Отже, розвиток інтелекту в період пізньої юності, на нашу думку, відіграє значну, а подекуди й вирішальну роль у подальшому формуванні особистості юнаків.

Висновки та перспективи.

Підбиваючи підсумки проведеного теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що поняття «інтелект» у вітчизняній науці ототожнюється із поняттям «загальні здібності», зокрема, когнітивними або творчими. Дійти до узагальнення щодо визначення поняття «інтелект», такого, щоб задовольняв всіх дослідників знайти не вдалося. Кожен з дослідників має свій погляд на цей феномен. Натомість, можна зазначити, що інтелект – глобальна здатність, це прояв усієї особистості в цілому. Завдяки інтелектуальним здібностям молоді люди здатні осмислювати своє призначення, (професійна спрямованість), формувати професійну компетентність, надавати оцінку власному вибору.

Студентський вік характеризується складними перетвореннями в структурі особистості. Це період, коли оптимум інтелектуальних функцій досягається саме в цей час – періоді ранньої молодості. Тому в подальшій роботі доцільним буде дослідження структурних компонентів інтелекту та його функціональних властивостей особистості в студентському віці.

Література

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизических функций взрослого человека. – В сб.: Возрастная психология взрослых. – Вып. № 1. – Ленинград: 1971.
2. Барабаш Н., Тульчинский М. Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» // Вестник высшей школы. – 2000. – № 3.
3. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Київ: Вища школа, 1978.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – Москва: Прометей, 1993.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Санкт-Петербург: Питер, 1999.
7. Когнитивная психология / Под ред. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. – 2002.
8. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої освіти: монографія. – Вид. 2, випр. і доп. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008.
9. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. – Санкт-Петербург: Нева, 2002.
10. Пушкин В.Н., Шавырина Г.В. О системности интеллекта // Вопросы психологии, 1972. – № 5.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: 2000.
12. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – Київ: Нора-Друк, 2003.
13. Степанова Е.И., Грановская Л.Н. Изменение структуры взаимосвязей интеллектуальных функций // Вопросы психологии. – 1975. – № 1.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Барс, 1997.