

научно-методическое обеспечение педагогического состава учебных заведений по вопросам развития личности и ее социализации.

Ключевые слова: развивающая программа; тренинг; воспитательное мероприятие; Интернет-сеть; социализация.

Стаття надійшла до редакції 30 жовтня 2018 року

УДК 159.922

Альона Малиношевська,
ORCID ID 0000-0003-0472-1940

Тетяна Тригуб,
ORCID ID 0000-0002-7026-3151

м. Київ

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Анотація.

У статті висвітлено головні науково-теоретичні концепції практичного інтелекту, що розглянуто в наукових працях відомих зарубіжних дослідників. Проаналізовано особливості, структурні компоненти, моделі та конструкти практичного інтелекту.

Ключові слова: практичний інтелект; здібності; дизайн; обдарованість; метакомпонент; компетентності; інтуїція; мудрість; тести.

Освіта та виховання на сучасному етапі є основою добробуту як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Однак світовий освітній процес зіткнувся з протиріччям, що стосується проблеми часу. Виховання й освіта, що розглядалися раніше як елементарна передача знань і вмінь від попередніх поколінь наступним, виявилися нездатними задовольнити потреби сучасності та не були зорієнтованими на майбутнє. Насамперед це пов'язано з тим, що їхня роль має полягати не стільки в передачі знань і соціального досвіду, а в підготовці людини до практичного конструктивного розв'язання соціальних і виробничих проблем у майбутньому, подолання криз і виходу з критичних ситуацій за допомогою використання не застарілих фактичних знань, а випереджальних й досить часто нетрадиційних дій. Отже, освітній процес у контексті сучасних умов модернізації освіти має бути спрямованим на підготовку не лише високопрофесійного фахівця, а й людини, яка здатна в різних життєвих ситуаціях, прийняти більш доцільне рішення. Таким чином, актуальним для сучасної освіти є формування не просто широко обізнаного випускника, а людини з високо розвиненим практичним інтелектом.

Практичний інтелект розуміють як здатність адаптуватися до умов існування, формувати їх і здійснювати вибір умов, які є оптимальними для особистості. Практичне мислення (подібно до більшості здібностей) можна розглядати як форму компетентності, що розвивається. Особистостей зі сформованими знаннями, розвиненими вміннями та здібностями, необхідними для успіху в певній галузі, характеризують як кваліфікованих фахівців.

Практичний інтелект, який Р. Стернберг називає здоровим глуздом. На його думку, це здатність формувати суб'єктивний психологічний простір у навколишньому світі. У повсякденному житті практичний інтелект значно важливіший, аніж власне інтелект [2].

Практичний інтелект допомагає орієнтуватися в соціумі, співіснувати з людьми і розв'язувати завдання прикладного та реального характеру. Люди з розвиненим інтелектом вміють добре розуміти поведінку інших і власні мотиви, вони здатні швидко налагоджувати контакти з тими, хто їх оточує, і у власній діяльності націлені на результат.

Проблема практичного інтелекту та мислення активно досліджується зарубіжними науковцями (Д. Векслер, К. Вагнер, Дж. Лейв, Б. Рогофф, С. Скрібнер, Р. Стернберг тощо) і сьогодні є актуальною.

На нашу думку, на особливу увагу заслуговує позиція відомого американського психолога Йельського університету Р. Стернберга, який вважає, що людський інтелект охоплює три основні частини: 1) концептуальну; 2) креативну; 3) контекстуальну. Саме контекстуальний аспект цього тріумвірату Р. Стернберга – це застосування інтелекту в контексті буденного життя. Так, Р. Стернберг стверджує, що ці складники інтелекту не діють у вакуумі, а перебувають під впливом досвіду людини і практичного завдання. До того ж, Р. Стернберг зауважує, що більшість науковців намагаються вимірювати інтелект за допомогою штучних конструкцій замість того, щоб наблизити його вивчення до реального життя. Чи часто зустрічаються в житті такі завдання, як завдання на запам'ятовування, коли респондент спочатку має запам'ятати ряд цифр, а потім відповісти, чи була в цьому ряду певна цифра? «Такі завдання можуть вимірювати важливі пізнавальні процеси, серед яких: швидкість сприйняття і пам'яті, але вони не вимірюють інтелект так, як ми його використовуємо у нашому повсякденному житті, тобто те, що я називаю “практичним інтелектом”» [2; 11]. Практичний інтелект – це те, до чого люди частіше звертаються, підкреслює дослідник. Зокрема, Р. Стернберг зазначає, що необхідно розрізняти практичний і академічний інтелекти, тому що існує можливість того, що особистості можуть мати високо розвинений практичний інтелект і низько розвинений академічний або ж навпаки.

Зауважимо, що Р. Стернберг (на відміну від інших дослідників) представляє горизонти соціального, емоційного і, навіть, абстрактного інтелектів. На думку дослідника, це компетентності (здібності), що розвиваються протягом життя людини і є фенотипно обумовленими.

Модель інтелекту послідовників Р. Стернберга (Greenspan & Driscoll, 1997) описує чотири види компетентності людини, а саме:

- *фізіологічну* – функціонування органів і систем (зір, серцева діяльність), здатність рухатися (сила, координація);
- *емоційну* компетентність – темперамент, характер;

- повсякденну компетентність – практичний (здатність осмислювати і розуміти повсякденні проблеми) та соціальний інтелекти (здатність усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми);
- академічну компетентність – умоглядний інтелект (здатність обмірковувати і сприймати завдання академічного, абстрактного характеру) і мову (здатність розуміти і спілкуватися).

Необхідно зауважити, що Р. Стернберг за допомогою своєї теорії намагається пояснити взаємозв'язок між інтелектом і:

- 1) *внутрішнім світом* окремої особистості або механізмами мислення, що визначають розумну поведінку;
- 2) *досвідом* або роллю змін у житті окремої людини, що виступають сполучною ланкою між внутрішнім та зовнішнім світом;
- 3) *зовнішнім світом* окремої особистості або використанням когнітивних механізмів у повсякденному житті для того, щоб домогтися функціональної адаптації до навколишнього оточення [5–8; 11].

Ці три названі частини описано субтеоріями компонентів, досвіду і контексту. Компонентна субтеорія спрямована на пояснення процесу мислення, яким визначається «розумна поведінка». Відповідно до неї, у процесі оброблення інформації задіяно три види компонентів: 1) *метакомпонент*, 2) *виконання*, 3) *набуття знань*. Метакомпоненти необхідні для організації високорівневих виконавчих процесів, щоб спланувати діяльність, контролювати її та оцінювати зроблене. Вони містять:

- розпізнавання наявності проблеми;
- визначення природи проблеми;
- відбір процесів нижчого рівня, здатних допомогти розв'язати проблему;
- відбір стратегій, щоб скомбінувати ці компоненти;
- відбір розумових уявлень, для виконання яких задіюється стратегія;
- локалізацію розумових ресурсів людини;
- контроль людини за розв'язанням проблеми та її реалізацією;
- оцінювання методу розв'язання проблеми після її виконання.

Складники набуття знань є головними в інтелектуальному функціонуванні. Вони є такими: *вибіркове кодування, комбінування і порівняння*. Вибіркове кодування передбачає відділення важливої інформації від неважливої. Вибіркове комбінування містить поєднання вибірково закодованої інформації з метою формування інтегрованої правдоподібної цілісності. Вибіркове порівняння – це співвіднесення нової інформації зі старою, що вже зберігається в пам'яті. Недостатньо просто закодувати та скомбінувати інформацію, адже вона має бути пов'язана з наявною базою знань [5–8].

Субтеорія досвіду Р. Стернберга потребує врахування не лише аналітичних, творчих і практичних здібностей учнівської молоді, а й досвіду їх реалізації в процесі діяльності. Так, домінування аналітичних здібностей найчастіше наявне в осіб із профілем академічної обдарованості, а домінування творчих здібностей – в учнів з профілем соціальної та художньо-естетичної обдарованості, практичних здібностей – в осіб з профілем практичної обдарованості. Необхідно зазначити, що здатність розв'язувати відносно нові завдання і здатність

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

автоматично обробляти інформацію взаємопов'язані. Якщо учні добре виконують друге, то це означає, що вони володіють значними потенційними можливостями, необхідними для розв'язання нових проблем [3].

З огляду на це, Р. Стернберг запропонував трикомпонентний тест здібностей, за допомогою якого вимірюються три основні складники інтелектуальної обробки інформації, а саме: *аналітичні, творчі та практичні* навички. На практиці ці складники інтелекту функціонують разом, взаємодіючи і не виокремлюються.

Тест Р. Стернберга містить 12 субтестів, де репрезентується поєднання трьох типів обробки інформації (аналітичної, творчої, практичної) з трьома головними сферами: 1) *вербальною*, 2) *фігуральною*, 3) *кількісною*. За структурою субтести поділені так: 4 аналітичні, 4 творчі, 4 практичні, а в кожному субтесті – 4 пункти і 3 есе. Аналітичні субтести визначають навчальні досягнення студентів (учнів): аналітико-вербальний (неологізмів), аналітико-кількісний (серії чисел), аналітико-фігуральний (матриць), аналітичні есе. Творчі субтести фіксують здатність студентів (учнів) до інноваційного мислення та уяви: креативно-вербальний (нових аналогій), креативно-кількісний (дій з новими числами), креативно-фігуральний (завершення нових рядів), творчі есе. Практичні субтести фіксують здатність студентів (учнів) до використання знань у практичних ситуаціях: практико-вербальний (щоденних роздумів), практико-кількісний (щоденної математики), практико-фігуральний (планування шляху на карті), практичні есе [11].

Так, Р. Стернберг зазначає, що одним із головних напрямів у дослідженні практичного інтелекту є фокусування на виборі стратегій розв'язання проблем: *селективності, цілеспрямованості і намірів*. Значна кількість дослідників також приділяють особливу увагу проблемі вибору стратегій. Цей фактор цікавив їх як показник індивідуальних і змінюваних дій під час розв'язання повсякденних проблем (Frederiksen, 1986; Frederiksen, Jensen, & Beaton, 1972; Lazarus & Folkman, 1984).

Окремі види стратегій (первинний контроль, що передбачає самостійне опанування проблемою, і дія, зосереджена на проблемі) є більш ефективними для розв'язання різних практичних завдань, ніж будь-які інші (наприклад, вторинний контроль, що пов'язано з емоційними діями) (Denney, 1989; Folkman et al., 1987). У дослідженні повсякденних проблем частіше застосовують стратегію мимовільної дії (Berg, Strough, Calderone, Sansone, & Weir, 1989). Застосування стратегії вторинного контролю, зосередженої на емоціях, а також опора на інші стратегії розпочинається з раннього дитинства (Band, Weisz, 1988) і посилюється в літньому віці (Brandtstaedter & Greve, 1994; Denney & Palmer, 1981; Folkman et al., 1987; Heckhausen & Schultz, 1995). Наприклад, Банд і Вайз (Band & Weisz, 1988). Дослідниками було виявлено, що учнівська молодь більш охоче використовує стратегію вторинного контролю в ролі методу коригування власного психологічного стану, щоб надалі відповідати наявним умовам, за яких з'явилася проблема. Ефективність стратегій залежить від контексту повсякденних проблем. Так, Корнеліус і Каспі (Cornelius & Caspi, 1987) вказують на те, що різні типи стратегій (дія, сфокусована на проблемі, аналіз когнітивних проблем, пасивно-залежна поведінка, замкнене мислення і заперечення) потрібно вивчати у зв'язку з різною їх ефективністю щодо різних контекстів [12].

На використання різних стратегій під час розв'язання повсякденних проблем впливає багато факторів, зокрема звичайні інтелектуальні здібності, особливості характеру, соціальні навички, мотивація успіху (Ceci & Liker, 1986; Charness, 1981; Kuhn, Pennington & Leadbeater, 1983). Проте дослідниками не було виявлено певного співвідношення цих факторів, щоб точно передбачити ефективне розв'язання проблем.

Необхідно зауважити, що Р. Стернберг пропонує вивчати структури більш високого порядку, що змінюються залежно від контексту і є базовими або функціонують як компоненти або прототипні форми практичного інтелекту. Це – *інтуїція* і *мудрість*. Інтуїція – це мета-конструкт, для якого характерна наявність знань, джерело та спосіб отримання яких неможливо пояснити (Vaughan, 1979). Інтуїцію високо цінують у сфері професійних рішень (Ray & Meyers, 1989; Rockenstein, 1988), у *відкриттях* (Browsers, Regehr, Balthazard & Parker, 1990) і у випадку популярності окремої людини [11].

Головними напрямками вивчення інтуїції є такі: інтуїція як протипага інтелекту та логіці (Nutt, 1989; Simonton, 1980); інтуїція та творчість (Bastick, 1982; Finke, Ward & Smith, 1992), інтуїція і неявні знання (Reber, 1989; Shirley & Langan-Fox, 1996). Так, Голдберг (Goldberg, 1983) запропонував класифікувати цей конструкт за шістьма категоріями, у рамках яких інтуїцію визначають як спосіб відкриття, творчості, оцінювання, приведення в дію, передбачення, осяяння. Перші два аспекти інтуїції пов'язують з творчим процесом: вона або частина, або його осередок. Останній із шести аспектів (осіяння) належить до самореалізації. Зокрема Голдберг використовував такі синоніми: *samadhi*, *satori*, *нірвана*, *космічна енергія*, *містичне єднання з Богом*. Третій, четвертий і п'ятий аспекти, згідно з Голдбергом, пов'язують інтуїцію з неявними знаннями. Описуючи оцінювання як аспект інтуїції Голдберг посилається на досвід фінансових прогнозистів, які будують плани на основі формального аналізу технічних даних, але враховують і власні відчуття (інтуїцію) для прийняття актуальних рішень (наприклад, необхідно купувати або скидати цінні папери). Інтуїція змушує людей спочатку проявити активність, а потім шукати пояснення, що часом буває важко вербалізувати [2; 11]. Фахівців, які володіють високопрофесійною інтуїцією, цінують у різних сферах діяльності (Rockenstein, 1988). Багато менеджерів заявляють, що вони покладаються на інтуїцію і на «позитивні відчуття» (Ray & Myers, 1989).

Інший напрям, в якому досліджуються проблеми практичного інтелекту особистості, пов'язаний із поняттям мудрості. Мудрість традиційно розглядають як більш практичну характеристику, ніж інтелект, що виявляється в умінні розв'язувати будь-які життєві проблеми, орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях і є наслідком набутого життєвого досвіду.

Поняття мудрості в сучасній психології визначають у межах двох підходів. Перший підхід є *історичним* і визначальним. Він розглядає аспект виникнення і розвитку цього поняття. Другий підхід – *емпіричний*, що досліджує це питання через вивчення життєвих уявлень про мудрість. Психологічні концепції мудрості закладено у працях К. Юнга й Е. Еріксона. Юнгівське розуміння цього поняття пов'язано з аналізом природи архетипів. Мудра людина – це старший член суспільства, носій усних традицій, який допомагає розв'язувати проблеми, які іншим здаються непереборними («архетип мудрої старої людини»). Так, Е. Еріксон розу-

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

мів мудрість як досягнення людиною такого рівня розвитку, що характеризується осяжним розумінням положення людини у світі та сенсу її життя. Мудрість формується як наслідок психологічних криз, зустрічей людини з несподіванками, тобто її набувають у процесі життєдіяльності людини під час накопичення нею певного життєвого досвіду.

Для сучасних психологічних концепцій мудрості характерними є спроби описати її як специфічну характеристику «психологічної компетентності» особистості. Незважаючи на деякі розбіжності у визначенні ознак мудрості, ці концепції об'єднуються висновком про те, що мудрість передбачає доступ до спеціальних форм прагматичних, заснованих на власному досвіді людини, знань. Загальною в усіх концепціях є також тенденція схарактеризувати когнітивні сторони мудрості й довести, що мудрість доповнює те, що називають психометричним інтелектом [10; 11].

Американська дослідниця А. Клейтон вважає, що мудрість – це когнітивна здатність, схожа за типом, але не за формою з інтелектом. Інтелект і мудрість мають відносини до знань, способів адаптації, є здібностями, що полегшують використання інформації. Їх розрізняють за сферами застосування та логічними структурами, що є їх основою. Інтелект дає людям змогу логічно мислити, висувати концепції та розв'язувати проблеми, абстрагуючи форму від змісту. Інтелект, відповідно до такого розуміння, досягає зеніту в науковому мисленні та математичній логіці, де специфіку конкретних випадків віддають у «жертву» системі формальних символічних уявлень. На противагу цьому мудрість А. Клейтон визначає як здатність зрозуміти та прийняти парадоксальність і розбіжності, які властиві конкретним соціальним ситуаціям як уміння знаходити усвідомлені рішення практичних проблем. Розвиток мудрості призводить до більш складних соціальних знань, що сприяють ефективності соціального функціонування і ефективності індивідуальних дій [10].

Так, Дж. Міхем намагається знайти принципові відмінності між інтелектом і мудрістю. На його думку, сучасні теорії інтелекту ґрунтуються на уявленні про те, що знання можна отримати лише за допомогою акумуляції без з'ясування реальної користі знань. Це дещо спрощений підхід до розуміння інтелекту. Науковець запропонував розглядати знання в контексті їх потенційної корисності. Окрім того, він відзначив здатність розуміти й виносити невизначеність, двозначність, сумніви й розчарування. Ці риси, властиві когнітивної активності дорослих людей, Дж. Міхем називає *мудрістю*. Мудрому властивий баланс знань і сумнівів. Він перевершує інших людей у застосуванні власних знань усередині значущого соціального контексту, а також в урівноваженні соціуму й особи. Отже, «мудрість – критична, рефлексія і вільна за духом здатність. Вона уникає “рабства” закумуляованих фактів і коштує вище неперевіраних практичних інтересів» [10].

Науковці Ф. Дітман-Колі та П. Болте підкреслюють інші аспекти мудрості. Вони визначають її як властиве літньому віку адаптивне (прагматичне) функціонування інтелекту в ситуаціях повсякденного життя. Таке функціонування вони називають *синтезованим інтелектом*, підкреслюючи значущість навчання, освіти та культури. Мудрість розглядають як вищу міру розуміння, що демонструється у здатності проявляти правильні знання та давати вірні судження про важливі, але невизначені сторони життя. Зумовлена мудрістю когнітивна

діяльність має прагматичні рамки й певний соціальний контекст. Так, Ф. Дітман-Колі та П. Болте вказують усього на декілька причин, за якими не всі люди мають мудрість і за якими вона проявляється на пізніх етапах життя. Серед цих причин є *зовнішні* (сприятливе довілля) та *внутрішні* (особистісні якості, що сприяють продовженню інтелектуального розвитку). Якщо вони діють упродовж тривалого часу (упродовж усього життя), то виникають необхідні умови для розвитку синтезованого інтелекту і мудрості [10].

Отже, життєві уявлення про мудрість, пов'язані з умінням розв'язувати соціально-практичні проблеми, а отже, з практичним інтелектом. Окрім того, підтвердилося припущення, що життєве оцінювання мудрості, інтелекту та креативності відповідають науковим поняттям, і не є випадковими [3; 5–10].

Таким чином, проблему практичного інтелекту в зарубіжній психології розглядають у двох аспектах: 1) як вивчення особливостей мислення людей, які займаються окремими видами практичної діяльності; 2) як аналіз інтуїції та мудрості, що передбачає високий рівень розвитку соціального інтелекту, вмінь орієнтуватися в соціально-практичних ситуаціях, що стає властивістю людині з набуттям життєвого досвіду з іншого. Обидва ці підходи (як професійний, так і суто віковий) дещо звужують межі дослідження практичного інтелекту, оскільки не враховують вікові й індивідуальні особливості мислення особистості на різних етапах його життєдіяльності. Також необхідно наголосити на певній прогресивності у вивченні визначених аспектів практичного інтелекту, адже існує певна кількість праць не лише теоретичного, а й експериментального характеру. Так, психологи вже розробляють методики діагностики мислення менеджерів, управлінців, організаторів, юристів, лікарів, а деякі науковці впритул підійшли до діагностики мудрості, які, на нашу думку, доцільно використовувати для діагностики практичного інтелекту учнівської молоді.

Використані літературні джерела

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Практический интеллект* / Р. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
3. *Тименко В. П.* Практичний інтелект учнівської молоді: діагностика обдарованості : монографія / В. П. Тименко та ін. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018.
4. *Узнадзе Д. Н.* Общая психология / пер с грузин. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл ; СПб : Питер, 2004. – 413 с.
5. *Hewitt P.* Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression : A test of the specific vulnerability hypothesis / P. Hewitt, G. Flett // *J Abnorm Psychol.* – 1993. – Vol. 102. – No. 1. – P. 58–65.
6. *Amthauer R.* Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // *J. für Experimentelle und Angewandte Psychol.* – 1953. – Bd. 1. – S. 21–37.
7. *Arntzen F.* Einführung in Begabungspsychologie / F. Arntzen. – Göttingen : Hogrefe, 1976.
8. *Bohman S.* What is intelligence? / S. Bohman. – Stockholm : Almqvist & Wiksell, 1980.
9. *Guilford J.* Personality / J. Guilford. – N.Y. : Norton, 1959.

10. Holliday S. Wisdom: Explorations in adult competence / S. Holliday, M. Chandler // Contributions to Hum. Devel. 1986. – Vol. 17.

11. Sternberg R. The triarchic mind / R. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988.

12. Wechsler D. Wechsler intelligence scale for children Revised. Manual / D. Wechsler. – Baltimore : Williams & Wilkins, 1974.

References

1. Vyhotskyi, L. S. (1991). *Pedahohycheskaia psykholohyia [Pedagogical psychology]*. Moscow [in Russian].

2. Sternberh, R. Dzh., Forsait, Dzh. B., Khedland, Dzh. (2002). *Praktycheskyi yntellekt [Practical intelligence]*. Moscow, St. Peterburg [in Russian].

3. Tymenko, V. P. (2018). *Praktychnyi intelekt uchnivskoi molodi: diahnozykaka obdarovanosti [Practical Intelligence of Student Youth: Diagnosis of Giftedness]*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Uznadze, D. N. (2004). *Obshchaia psykholohyia [General Psychology]*. Moscow; St. Peterburg [in Russian].

5. Hewitt, P., & Flett, G. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression : A test of the specific vulnerability hypothesis. *J Abnorm Psychol.* Vol. 102. No. 1. P. 58-65.

6. Amthauer, R. (1953). Intelligenz und Beruf. *J. für Experimentelle und Angewandte Psychol.* Bd. 1. S. 21–37.

7. Arntzen, F. (1976). Einführung in Begabungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

8. Bohman, S. (1980). What is intelligence? Stockholm: Almqvist & Wiksell.

9. Guilford, J. (1959). Personality. N.Y.: Norton.

10. Holliday S., Chandler M. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. Contributions to Hum. Devel. Vol. 17.

11. Sternberg, R. (1988). The triarchic mind. N.Y.: Viking.

12. Wechsler, D. (1974). Wechsler intelligence scale for children. Revised. Manual. Baltimore: Williams & Wilkins.

Malynoshevska A., Tryhub T. Scientific and Theoretical Bases of the Diagnostics of Practical Intelligence in the Context of Studies of Foreign Scientists.

Summary.

The article highlights the main scientific and theoretical concepts of practical intelligence, considered in the works of famous foreign researchers. The features, structural components, models, constructs of practical intelligence are analyzed.

It is well-known that education and upbringing in our time are the basis of welfare both for society as a whole, and for every person in particular. However, the world educational process faced a controversy that relates to the problem of time. Education and education, which were previously considered as an elementary transfer of knowledge and attitudes from previous generations to the future, proved to be unable to meet the needs of the modern and not entirely oriented towards the future.

the problem of practical intelligence in foreign psychology is considered mainly in two aspects: the study of the peculiarities of thinking of people engaged in certain types of practical activity, on the one hand, and as an analysis of intuition and wisdom, which involves, in general, a high level of development of social intelligence, the ability to navigate social-practical situations, which becomes the property of a person with

the acquisition of life experience, on the other. Both of these approaches (both professional and purely age-old) somewhat narrow the scope of the study of practical intelligence, since they do not take into account the age and individual peculiarities of individual thinking at various stages of his life. At the same time, it is necessary to indicate some progressiveness in the study of certain aspects of practical intelligence. There is a certain number of works, not only theoretical, but also experimental.

Key words: *practical intelligence; abilities; design; endowments; metacomponents; competence; intuition; wisdom; tests.*

Малиношевская А., Тригуб Т. Научно-теоретические основы диагностики практического интеллекта личности в контексте исследований зарубежных ученых.

Аннотация.

В статье освещены основные научно-теоретические концепции практического интеллекта, рассматриваемые в работах известных зарубежных исследователей. Проанализированы особенности, структурные компоненты, модели, конструкты практического интеллекта.

Ключевые слова: *практический интеллект; способности; дизайн; одаренность; метаконпоненты; компетентности; интуиция; мудрость; тесты.*

Стаття надійшла до редакції 19 листопада 2018 року

УДК 37.018.43:004

Любов Найдьонова,
ORCID ID 0000-0001-9452-4101
м. Київ

ІНТЕРНЕТ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Анотація.

У статті було визначено особливості дистанційного і традиційного навчання за допомогою Інтернету, в контексті організації інтерактивного навчання. Досліджено засоби, якими досягається інтерактивність в навчанні за допомогою Інтернет-мережі. Проаналізовано переваги дистанційного навчання у сфері освіти для обдарованих. Розглянуті Інтернет-ресурси для організації інтерактивного навчання забезпечують додаткові канали взаємодії вчителя та учнів, даючи змогу як ставити питання й отримувати відповіді, так і отримувати спільне бачення учнями матеріалу та його розуміння.

Ключові слова: *інтерактивне навчання; дистанційне навчання; Інтернет; освіта обдарованих.*

На сучасному етапі формується потужне освітнє середовище в Інтернет-мережі. Освітній потенціал мережі може бути використано як допоміжний за традиційних освітніх послуг, так і в межах дистанційної освіти.

© Найдьонова Л., 2018