

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Кафедра соціальної та практичної психології

**Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей у
студентів- психологів**

Курсова робота
Студентки 54 групи
Соціально-психологічного
факультету
Мартинюк Олени
Анатоліївни

Науковий керівник :
Опанасюк О.Г.

Житомир -2009

Зміст

Вступ.....	3
Розділ I. Теоретичний аналіз вікових особливостей розвитку інтелектуальних здібностей студентів.....	5
1.1. Загальні особливості вікового періоду студентства.....	5
1.2. Інтелект та мислення в розвитку особистості студентської молоді.....	10
Розділ II. Методологічна база, методика та процедура проведення дослідження інтелектуальних здібностей у студентів-психологів.....	16
2.1. Аналіз існуючої методологічної бази дослідження інтелектуальних здібностей.....	16
2.2. Методика та умови проведення експериментального дослідження інтелектуальних здібностей студентів.....	19
Розділ III. Експериментальне дослідження динаміки розвитку інтелектуальних здібностей у студентів-психологів.....	22
3.1. Обробка та інтерпретація результатів дослідження інтелектуальних здібностей студентів за методикою дослідження аналітичності мислення.....	22
3.2. Обробка та аналіз результатів дослідження інтелектуальних здібностей студентів за методикою „Виключення понять”.....	24
Висновки.....	27
Список використаної літератури.....	29
Додатки	

Вступ

Актуальність теми. Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. Особливе місце в розвитку студентської молоді займає інтелектуальний розвиток, який саме в цей період відбувається досить активно. Саме від рівня цього розвитку залежить подальше становлення молоді людини як професіонала та успішність його професійної діяльності.

Розглядаючи інтелект – як деякий рівень розумового і соціального розвитку людини, який сприяє її швидкій адаптації до життєвих умов, що змінюються, і ситуацій, впливаючи на швидкість і правильність ухвалення рішень в рамках обмежень накладених соціумом, можна припустити наявність деякого зв'язку рівня загального інтелекту і який є у людини визначеним, найчастіше неусвідомлюваним.

Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. В контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б.Ананьєв, А. Бодальов, Д.Дворяшин, Н.Пейсахов, О.Степанова. З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості присвятили свої дослідження К.Абульханова-Славська, В.Бодров, Є.Клімов, А.Маркова. Визначенням ролі й місця здібностей,

інтересів, мотивів та особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е.Зеєр, Т.Кудрявцева, Б.Ломов.

Врахування у навчально-виховному процесі вузу особливостей психосоціального та особистісного розвитку студентів є важливим напрямом вдосконалення взаємодії в системі "педагог-студент" на основі рефлексивно-особистісного підходу.

Об'єкт дослідження – процес розвитку когнітивної сфери особистості студентів.

Предмет дослідження – динаміка розвитку інтелекту студентів-психологів.

Мета роботи – дослідження особливостей динаміки розвитку інтелектуальних здібностей у студентів-психологів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з питань інтелектуального розвитку студентів.
2. Визначити методологічні основи дослідження інтелектуальних здібностей.
3. Провести дослідження за методиками діагностики особливостей розвитку інтелекту у студентів-психологів.
4. Проаналізувати результати проведеного дослідження особливостей динаміки розвитку інтелектуальних здібностей у студентів-психологів.

Методи дослідження. В даній курсовій роботі було використано наступні методи: теоретичні – аналіз та синтез під час огляду літературних джерел із досліджуваної теми; емпіричні – спостереження та збір інформації про досліджуваних, а також психодіагностичні – експериментальне дослідження динаміки інтелектуальних здібностей студентів-психологів, а саме методики на логічне та аналітичне мислення.

Розділ I. Теоретичний аналіз вікових особливостей розвитку інтелектуальних здібностей студентів

1.1. Загальні особливості вікового періоду студентства

Студентський вік є особливим періодом життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально-психологічної і вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьева. У дослідженнях Л.А. Баранової, М.Д. Дворяшиної, Є.І. Степанової, Л.Н. Фоменко, а також в роботах Ю.М. Кулюткіна, В.А. Якуніна і ін. накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичні узагальнення по цій проблемі.

Студентський вік, за твердженням Б.Г. Ананьева, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта робить величезний вплив на психіку людини, розвиток його особистості. За час навчання у вузі, за наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у вузі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння визначеним докола логічних операцій [2, с. 54].

У вітчизняній психології проблема дорослості вперше була поставлена в 1928 році Н.Н. Рибниковим, який назвав новий розділ вікової психології, вивчаючий зрілу особистість, «акмеологією». Психологів впродовж достатньо довгого часу цікавила проблема психічного розвитку дитини, і людина стала «жертвою дитинства». Психологія зрілого віку, до якого відноситься і студентський вік як перехідний від юності до зрілості, стала відносно недавно предметом психологічної науки. Тут юнацький вік розглядався в контексті завершення, згорання процесів психічного розвитку і характеризувався як найвідповідальніший і критичніший вік [5, с. 34].

Л.С. Виготський, не розглядає спеціально психологію юнацького віку, і вперше не включив його в дитячі віки, чітко розмежувавши дитинство від дорослості. «Вік від 18 до 25 років складає швидше початкову ланку в ланцюзі дорослих віків, ніж завершальна ланка в дитячому розвитку...». Отже, на відміну від всіх ранніх концепцій, де юність традиційно залишалася в межах дитячих віків, вона вперше була названа Л.С. Виготським «початком дорослого життя». Надалі ця традиція була продовжена вітчизняними ученими [23, с.40].

Отже, студентство як окрема вікова і соціально-психологічна категорія виділене в науці відносно недавно – в 1960-х роках ленінградською психологічною школою під керівництвом Б.Г. Ананьєва при дослідженні психофізіологічних функцій дорослих людей. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, будучи «перехідною фазою від дозрівання до зрілості» і визначається як пізня юність - рання дорослість (18-25 років). Виділення студентства усередині епохи зрілості - дорослості засновано на соціально-психологічному підході.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організований об'єднаний інститутом вищої освіти», І.А. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, відрізняючи його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. У плані загальнопсихічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи і особистості в цілому. Якщо розглядати студентство, враховуючи лише біологічний вік, то його слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в зарубіжній психології цей період пов'язують з процесом дорослішання.

Період юності розглядався здавна як період підготовки людини до дорослого життя, хоча в різні історичні епохи йому додавався різний

соціальний статус. Проблема юності хвилювала філософів і учених здавна, хоча вікові межі цього періоду були нечіткі, а уявлення про психологічні, внутрішні критерії юнацького віку були наївні і не завжди послідовні. У плані наукового вивчення юність, по виразу П.П. Блонського, стала відносно пізнім досягненням людства [8, с. 51].

Юність однозначно оцінювалася як етап завершення фізичного, статевого дозрівання і досягнення соціальної зрілості і зв'язувалася з дорослішанням, хоча уявлення про цей період розвивалися з часом, і в різних історичних суспільствах воно було відмічене різними віковими межами. Самі уявлення про юність історично розвивалися. І.С. Кон [10] відзначав, що «вікові категорії в багатьох, якщо не у всіх мовах спочатку позначали не стільки хронологічний, скільки соціальний статус, суспільне положення». Зв'язок вікових категорій з соціальним статусом зберігається і зараз, коли передбачуваний рівень розвитку індивіда даного хронологічного віку визначає його суспільне положення, характер діяльності, соціальні ролі. Вік випробовує на собі вплив соціальної системи, з другого боку, сам індивід в процесі соціалізації засвоює, приймає нові і залишає старі соціальні ролі. К.А. Абульханова-Славська [1], вказуючи на соціальну обумовленість зрілих віків, вважає, що періодизація життєвого шляху особистості, починаючи з юності, перестає співпадати з віковою і стає особовою.

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, рішення задач професійного самовизначення і вступу до дорослого життя. У ранній юності формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, суспільна активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. В молодості людина затверджує себе у вибраній справі, знаходить професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора.

А.В. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні і психічні навантаження, найбільш

здібний до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності. Найлегше отримуються всі необхідні у вибраній професії знання, уміння і навички, розвиваються необхідні спеціальні особові і функціональні якості (організаторські здібності, ініціативність, мужність, винахідливість, необхідні у ряді професій, чіткість і акуратність, швидкість реакцій і т.д.) [13, с. 87].

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися з трьох сторін:

1) з психологічної, яка є єдністю психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічній стороні – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) з соціальної, в якій утілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) з біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру і т.д. Ця сторона в основному приречена спадковістю і природженими завдатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя.

Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особові особливості. Якщо підійти до студента як до людини певного віку, то для нього будуть характерні якнайменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали, оптимум абсолютної і різницевої чутливості аналізаторів, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних і інших навичок. Порівняно з іншими віковими етапами в юнацькому віці наголошується найвища швидкість оперативної пам'яті і перемикування уваги, рішення вербально-логічних задач. Отже, студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових»

результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку.

Якщо ж вивчити студента як особистість, то вік 18-20 років - це період найактивнішого розвитку етичних і естетичних відчуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливе, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, професійно-трудова і ін. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії і створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією - з іншою, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру і інтелекту. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень.

Студентський вік характерний і тим, що в цей період досягається оптимум розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але часто «виявляються «ножиці» між цими можливостями і їх дійсною реалізацією. Безперервно зростаючі творчі можливості, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, які супроводжуються і розквітом зовнішньої привабливості, приховують в собі і ілюзії, що це зростання сил продовжуватиметься «вічно», що все краще життя ще попереду, що всього задуманого можна легко досягти».

Час навчання у вузі співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особових рис (роботи Б.Г. Ананьєва, А.В. Дмитрієва, І.С. Кона, В.Т. Лісовського і ін.). Характерною межею етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (меті, способу життя, боргу, любові, вірності і ін.) [16, с. 64].

Студентство об'єднує молодих людей, що займаються одним видом діяльності – навчанням, направленим на спеціальну освіту, що мають єдині цілі і мотиви, зразково одного віку (18-25 років) з єдиним освітнім рівнем, період існування яких обмежений часом (в середньому 5 років). Його відмінними рисами є: характер їх праці, що полягає в систематичному засвоєнні і оволодінні новими знаннями, новими діями і новими способами учбової діяльності, а також в самостійному «добуванні» знань; його основні соціальні ролі і приналежність до великої соціальної групи – молоді як її передова і численна частина.

Специфічність студентства як соціальної групи полягає в однаковому відношенні до всіх суспільних форм власності, його ролі в суспільній організації праці і частковій участі в продуктивній і непродуктивній праці. Як специфічна соціальна група вона характеризується особливими умовами життя, праці і побуту; соціальною поведінкою і системою ціннісних орієнтацій. Як основні риси, що відрізняють студентство від решти груп, виділяються соціальний престиж, активна взаємодія з різними соціальними утвореннями і пошук значення життя, прагнення до нових ідей і прогресивних перетворень [3, с. 56].

1.2. Інтелект та мислення в розвитку особистості студентської молоді

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання. Відображення на стадії мислення відрізняється від чуттєвого пізнання на стадії сприймання тим, що мислення відбиває дійсність опосередковано, за допомогою системи засобів, зокрема мисленнєвих операцій, мови й мовлення, знань людини тощо. Відображення дійсності на рівні мислення має також узагальнений характер. Виділяючи загальне, ми

спираємося не тільки на ті об'єкти, які сприймаємо в даний момент, а й на ті, які сприймали в минулому [11; 272].

Перші експериментальні дослідження мислення були проведені психологами вюрцбурзької школи (О. Кюльпе, Н. Ах та ін.). Вони розглядали мислення як внутрішню дію (акт). Однак засоби дослідження тоді зводилися до самоспостереження, інтроспекції, а розробка об'єктивних методів тільки починалася (Ахом, наприклад, була розроблена перша методика створення штучних понять). Згідно з уявленнями вюрцбурзької школи мислення – це акт бачення відношень, тобто всього, що не має характеру «відчуттів». Принциповим для цієї школи є констатація того, що мислення відбувається «без образів», тобто розуміння мислення тільки як мислення категоріями.

У дослідженнях вюрцбурзької школи мислення вперше розглядається як процес розв'язування задачі. Цей підхід дістав досить велике поширення у психології ХХ ст. У задачі виділялися два основні компоненти: «детермінуюча тенденція» та «уявлення про мету». Під впливом цих компонентів створюється установка, вони надають мисленню цілеспрямованого, впорядкованого характеру.

Ці ідеї були розвинуті в працях О. Зельца, який розумів мислення як здійснення інтелектуальних операцій. Людина, розв'язуючи задачу, створює «проблемний комплекс», у якому виділяються характеристики відомого, місце невідомого й шуканого, відношення між ними. В незакінченості цього комплексу О. Зельц бачив суть проблемності. Крім того, О. Зельц ввів у психологію важливе поняття антиципації того, що шукається, тобто певного передчуття, передбачення, уявлення про шукане через його відношення до відомого.

У працях представників гештальтпсихології розв'язування задачі розглядалося як переструктурування проблемної ситуації, завдяки якому предмети виявляють нові сторони й властивості. Розв'язання задачі виступає як гештальт (основне поняття гештальтпсихології), тобто як цілісне утворення, що визначає конкретні кроки та дії людини.

Біхевіоризм (психологія поведінки) заперечував мислення як окремий психічний процес (і не тільки його), зводячи мислення до особливого типу поведінки, подібного до поведінки пацюка, який уперше потрапив у лабіринт. Необіхевіористи ввели в просту систему «стимул-реакція» проміжну перемінну – щось на зразок пізнавальної активності суб'єкта.

Психоаналіз (З. Фрейд та його послідовники) на перший план висуває проблему мотивів поведінки, в тому числі мислення. Основні мотиви – секс і агресія – мають несвідомі характер і сфери проявів, зокрема сни. Сни трактуються як вид образного мислення, яке розгортається мимовільно. До психоаналізу можна віднести й концепцію аутистичного мислення, яке пов'язується з «відходом» від реальності, переважанням афективних потреб як мотиву мислення.

Окреме місце серед досліджень інтелекту в сучасній психології посідають праці Ж. Піаже та його однодумців. Теорія інтелекту Ж. Піаже включає два основних компоненти – вчення про функцію інтелекту й про стадії розвитку інтелекту. Основні функції інтелекту, або функціональні інваріанти, – це організація й адаптація. У процесі пізнавальної активності змінюється і сам суб'єкт пізнання, накопичуючи пізнавальний досвід. Цей досвід Піаже називає пізнавальною структурою. Пізнавальні структури створюють схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою. Асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги [22; 144].

Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення, яке має сформуватися у студентів під час навчання. Поняття «професійне мислення» широко застосовується в другій половині ХХ ст. у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні в професіонала (інженера, лікаря, вчителя, агронома, економіста та ін.) мислення, яке дає змогу оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'я-

зування професійних задач, добре орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, переборювати «нештатні», екстремальні ситуації [10, с. 31].

Дуже важливою також є здатність суб'єктивно інтелектуально насичувати власні трудові процеси, тобто вбачати, виділяти проблеми в трудовій діяльності й творчо розв'язувати їх. Останнє властиве новаторам, раціоналізаторам, винахідникам, котрі, як правило, бачать проблеми там, де їх не помічають інші професіонали.

Саме під час навчання у студентів відбувається розвиток професійного інтелекту та мислення відповідно до направленості їх професійного навчання. Залежно від характеру діяльності відбувається подальша диференціація професійних типів мислення. Так, у художньому мисленні розрізняють мислення музичне, сценічне, поетичне, композиційне та ін. У галузі інженерно-технічної діяльності, де функціонує технічне мислення, воно реалізується і як оперативне мислення щодо керування великими системами, і як конструктивне мислення, і як інженерне. Виділяють також юридичне, педагогічне, медичне (клінічне) мислення тощо.

В інтелектуальному розвитку студентської молоді саме професійне мислення має надзвичайно важливе значення, так як від рівня його сформованості залежить успішність подальшої професійної діяльності студентів, яка стає провідною після закінчення навчання.

Отже, професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо розв'язування професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення. Високий рівень професіоналізму пов'язаний з теоретичним (не емпіричним), творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Підготовка професіонала вимагає обов'язкового аналізу специфіки професійних задач і стратегії їхнього розв'язування, оскільки процес мислення полягає в розв'язуванні тих або інших задач.

Специфічність професійного мислення здебільшого пов'язана з орієнтуванням фахівця у предметі своєї діяльності, а також з використовуваними знаряддями, засобами впливу на цей предмет, тобто технологічним боком професійної діяльності. Дослідники підкреслюють зв'язок предметного змісту й технології професійної дії з формами й логікою професійного мислення. Специфічний предмет ніби «диктує» спосіб його осмислення.

Велике значення для професійного мислення має «почуття» матеріалу, партнера, супротивника, дії, більше того, «почуття» проблемної ситуації, яка ще не виникла, але може виникнути в професійній діяльності. Ясно, що це «почуття», незважаючи на таку назву, базується не на сприйманні або емоціях, а на комплексній скоординованій роботі всіх інтелектуальних структур, згорнутому, автоматизованому мисленні, яке миттєво обробляє всі дані, що отримують органи чуттів, пропонує пам'ять, виділяє увагу відповідно до потреб особистості (особистісних смислів). Тому в даному разі можна безумовно говорити про професійний інтелект.

Зазначене вище почуття слугує основою для вибору адекватних засобів і способів розв'язування професійних задач. Так, професіонали високого класу часто відчують предмети й знаряддя діяльності як «свої власні органи», як продовження свого тіла. Хірург, який зондує рану, сприймає зонд як продовження своєї руки, і кінець зонда, яким він шукає кулю, для нього є «відчутним». Досвідчений машиніст відчуває поїзд у русі весь, до самого останнього вагона. Професіонали не тільки відчують, а й на основі якихось не завжди усвідомлених ознак прогнозують, передбачають виникнення проблемної ситуації (незвичний запах або шум у машині, літаку, якісь риси поведінки хворого, учня та ін.). Чи не найяскравішим доказом особистісної зумовленості мислення та інтелекту є поняття інтелектуальної активності особистості (Д. Б. Богоявленська). Йдеться про активність особистості в пошуку, постановці і розв'язуванні інтелектуальних задач [3, с. 52].

Як зазначає Д. Б. Богоявленська, розглядаючи проблему інтелектуальної активності, «можна дивуватися чомусь незвичайному, неочікуваному, і тоді сама ситуація стимулює наш інтелект. Можна знайти дивне і в тому, що здається звичайним, і тоді з'являються, а точніше, проявляються Ньютон та Ейнштейн, Л. Толстой або просто допитливі люди-новатори, без яких не можна уявити розвиток жодної галузі знання, виробництва, культури».

Інтелектуальна активність – це не стимульоване ззовні продовження мислення. Подібно до того, як метод проблемних ситуацій відділяє мислення від інших психічних процесів, не стимульована ззовні діяльність однозначно виявляє інтелектуальну активність. Інтелектуальна активність є особистісною властивістю, властивістю цілісної особистості, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Такий підхід дає можливість досить переконливо розрізнити творчість та інтелект і визначити творчість як дериват інтелекту, заломлений через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює їхній вияв [4, с. 247].

Рівень інтелектуальної активності, ініціативи є досить стійким особистісним утворенням дорослої людини, що виявляється в різноманітних експериментальних умовах і також пов'язаний із глибинною мотиваційною структурою особистості.

Отже, саме в студентські роки особливого значення набуває інтелектуальний розвиток. Слід також відзначити, що існують певні інтелектуальні властивості особистості, що зумовлюють, зокрема, і продуктивність мислення, його творчий характер. Серед цих властивостей можна виділити найсуттєвіші: швидкість мисленнєвих процесів, глибина мислення, а також широта, гнучкість, стратегічність та самостійність мислення. Саме на розвиток таких властивостей має бути направлений інтелектуальний розвиток молоді в студентські роки, так як від їх розвитку залежатиме вся професійна поведінка майбутніх професіоналів у вирішенні професійних завдань та ситуацій. А саме здатність до швидкого, творчого та результативного вирішення професійних задач та ситуацій є ознакою справжнього професіонала в будь-якій сфері діяльності.

Розділ II. Методологічна база, методика та процедура проведення дослідження інтелектуальних здібностей у студентів-психологів

2.1. Аналіз існуючої методологічної бази дослідження інтелектуальних здібностей

Задача встановлення рівня інтелекту є однією з найголовніших в психології з моменту оформлення цієї науки. Саме інтелектуальний показник людини дозволив охарактеризувати його психічні і моральні якості. Встановлення кількісних і якісних залежностей цих показників від рівня розвитку інтелекту дозволив розробити різноманітні методики дослідження інтелекту і пов'язаних з ним якостей. Оцінка інтелекту як специфічної діяльності людини дала початок методикам подібно тесту Айзенка. Встановлення його структури породило величезну кількість тестів, які досліджують різні аспекти. Так з'явилися тести логічного, образного, творчого і технічного мислення. Тісно пов'язані з рівнем інтелекту виявилися і тести професійної придатності. Більш того, для отримання посади державного службовця США, претендент повинен показати рівень IQ не нижче 100, а атестація на отримання професійної кваліфікаційної категорії припускає, окрім демонстрації виробничих навиків, проходження цілого комплексу подібних тестів.

Слід розрізняти тести розвитку інтелекту і тести інтелекту як такого. У перший, як правило, включені питання освітнього характеру, стандартизовані завдання з жорсткою структурою. Ця група методик призначена для оцінки утвореної людини, швидкості і якості його мислення, швидкості реакції і здатності переключатися з одного виду діяльності на іншій. Людина тестується лише як виконавець, перевіряється за стандартною шкалою не маючи нагоди виділитися із загальної схеми. Цього недоліку позбавлені методики другої групи, вони визначають переважаючий тип мислення, методологію пошуку рішення поставленої задачі, не стандартність підходу, творчі здібності, вміння оперувати поняттями. Такі методи ніколи не

бувають жорстко встановленими, вони складаються на основі креативних тестів, тестів інтуїтивного характеру, де оцінюються не швидкість, а манера рішення тієї або іншої задачі, рівень понятійних зв'язків, нестандартність мислення, ефективність підходу. Проте для проведення масової перевірки подібні тести не придатні через свою суто індивідуальність, складності оцінки і великих витрат часу на обробку результату. У загально прийнятому розумінні, перевірка інтелекту зводиться до рішення одного або серії, тестів оцінюючих загальноосвітній рівень людини, тобто тестів першої групи.

Методики дослідження інтелекту грубо діляться на: експериментальні, опитові і креативні (інтуїтивні).

Перші дають найшвидший і найчіткіший результат.

Другі дозволяють серію корелюючих між собою даних, але трохи складніші в обробці.

Третій тип винесений в особливий клас, є найбільш інформативним, але представляє значні труднощі в обробці результату і його трактування, більш того результати одержані за допомогою цієї групи методик не завжди явно пов'язані з аналогічними результатами іншої групи.

Наведемо нижче декілька методик з першої та другої групи для дорослих.

1) Тести Стенфорд-Біне

Серед багатьох перекладів і адаптації шкал Біне найжиттєздатнішим виявився один з американських варіантів - Стенфордська редакція.

Перший варіант редакції, підготовлений Терменом і його колегами по Стенфордському університету в 1916 р., вніс так багато змін і добавлянь в першоджерело, що по суті був новою шкалою. Саме в цьому варіанті був вперше використаний коефіцієнт інтелектуальності (IQ), або відношення між розумовим і хронологічним віком. Третя редакція Стенфордської шкали (1960) застосовується і в даний час. Розглянемо основні її риси.

Тести в ній згруповані по вікових рівнях: починаючи з 2 років до 5 вони розташовані з піврічними інтервалами; для віків від 5 до 14 років - річні

інтервали; рівні, що залишилися, позначені як середній дорослий і вищий дорослий рівні (1, 2, 3). Інтервали між ними більше, ніж один рік.

Кожному досліджуваному пред'являються тільки ті завдання, які адресовані до його власного вікового рівня. Звичайно процедура тестування починається із завдань, що відносяться до нижчого рівню, ніж очікуваний розумовий вік досліджуваного. Для досліджуваного визначають той рівень, на якому він справляється зі всіма завданнями. Цей рівень називається основним віком. Потім тестування продовжується до тих пір, поки не знаходять рівень, на якому у всіх тестах досліджуваний терпить невдачу. Цей рівень називається граничним віком. Після досягнення цього рівня тестування закінчується.

2) Тест Айзенка

Цей тест складається з восьми субтестів, п'ять з яких призначаються для оцінки загального рівня інтелектуального розвитку людини, а три - для оцінки ступеня розвиненості у неї спеціальних здібностей: математичних, лінгвістичних і тих здібностей, які потрібні в таких видах діяльності, де активно використовується образно-логічне мислення.

Тільки за умови виконання всіх восьми субтестів можна дати повну оцінку, як рівня загального інтелектуального розвитку людини, так і ступеня розвиненості у неї спеціальних здібностей.

На виконання тесту дається 30 хвилин в перебігу якого досліджуваний повинен відповідати на поставлені питання. Тестування завершується після закінчення вказаного часу або при відповіді на всі 40 питань.

Відповіді на завдання складаються з одного числа, букви або слова. Крапки, в завданні, позначають кількість букв в пропущеному слові. Наприклад (...) означає, що пропущене слово складається з чотирьох букв. Відповідь пишеться в текстовому рядку під завданням або варіантами відповіді цифрами або прописними (маленькими) буквами кирилиці (російський алфавіт). Досліджуваному радять не затримуватися дуже довго

над одним завданням і пам'ятати, що до кінця серії завдання стають загалом складнішими.

3) Методика дослідження аналітичності мислення

Дана методика спрямована на дослідження аналітичності мислення. Має 15 рядів чисел, складених за певною закономірністю. Час на виконання завдання 7 хвилин.

4) Методика „Виключення понять”

Методика спрямована на дослідження логічності мислення. Складається із 15 рядів слів. Мета. У кожному ряду три слова об'єднані загальним родовим поняттям, четверте до нього не відноситься. За декілька хвилин студенти повинні знайти ці слова і викреслити їх.

2.2. Методика та умови проведення експериментального дослідження інтелектуальних здібностей студентів

Для дослідження динаміки розвитку інтелектуальних здібностей нами було проведено методики на дослідження аналітичності мислення та на логічність мислення. В дослідженні приймали участь 10 студентів першого курсу соціально-психологічного факультету та 10 студентів третього курсу соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету.

Методика дослідження аналітичності мислення.

Мета дослідження: визначення рівня розвитку аналітичності індуктивного мислення в умовах обмеженого часу.

Матеріали та обладнання: бланк з 15 рядами чисел, складеними за певною закономірністю (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера), ручка і секундомір.

Процедура дослідження

Це дослідження експериментатор може проводити як з одним досліджуваним, так і з невеликою групою, за умови, що кожен із

досліджуваних отримає індивідуальний бланк з надрукованою таблицею рядів чисел. Слід також забезпечити цілковиту самостійність роботи.

До початку дослідження бланки належить розкласти перед учасниками тестування на добре освітленому столі текстом донизу, щоб до зачитування інструкції вони їх не розглядали і не ознайомилися з ними. Бланк із надрукованою на ньому таблицею рядів чисел має такий вигляд:

Таблиця 2.1.

Дані до завдання

№	Числові ряди							
1	2	4	6	8	10	12	14	.....
2	6	9	12	15	18	21	24	.....
3	3	6	12	24	48	96	192	.....
4	4	5	8	9	12	13	16	.....
5	22	19	17	14	12	9	7	.....
6	39	38	36	33	29	24	18	.....
7	16	8	4	2	1	1/2	1/4	.....
8	1	4	9	16	25	36	49	.....
9	21	18	16	15	12	10	9	.....
10	3	6	8	16	18	36	38	.....
11	12	7	10	5	8	3	6	.....
12	2	6	9	27	30	90	93	.....
13	8	16	9	18	11	22	15	.....
14	7	21	18	6	18	15	5	.....
15	10	6	9	18	14	17	34	.....

Інструкція досліджуваному: "На бланках, які лежать перед Вами, надруковано ряди чисел. Спробуйте встановити, за якою закономірністю складено кожен із 15 запропонованих числових рядів. Згідно з цією закономірністю продовжіть кожен ряд, дописавши в ньому ще два числа. На виконання завдання відводиться 7 хв. Не затримуйтеся довго на одному ряді. Якщо не можете правильно встановити закономірність, переходьте до наступного ряду, а якщо залишиться час — знову поверніться до важкого для Вас числового ряду. Чи все Вам зрозуміло? Якщо немає запитань, переверніть тестові бланки. Починаємо!" Через 7 хвилин подається команда: "Стоп! Дописування закінчено!"

Методика дослідження пізнавальних процесів (здібностей до класифікації та аналізу) „Виключення понять”.

Мета. Методика призначена для дослідження здібності до класифікації і аналізу, а також логічності мислення.

Інструкція. Досліджуваним пропонується бланк з 15 рядками слів. У кожному рядку три слова об'єднані загальним родовим поняттям, четверте до нього не відноситься. За декілька хвилин студенти повинні знайти ці слова і викреслити їх.

Розділ III. Експериментальне дослідження динаміки розвитку інтелектуальних здібностей у студентів-психологів

3.1. Обробка та інтерпретація результатів дослідження інтелектуальних здібностей студентів за методикою дослідження аналітичності мислення

Обробка результатів та визначення рівня розвитку аналітичності мислення за даною методикою передбачає підрахунок кількості правильно доповнених числових рядів відповідно до кількості правильних відповідей згідно ключа (бланки відповідей студентів-психологів першого курсу наведені в додатку А, а відповіді студентів третього курсу в додатку Б).

Під час обробки результатів підраховується кількість правильно дописаних досліджуваним рядів. Якщо досліджуваний записав у якому-небудь ряді тільки одне число, хоча воно і було правильним, числовий ряд вважається недописаним.

Таблиця 3.1.

Ключ для обробки результатів завдання "Числові ряди"

Номер ряду	Продовження ряду	Номер ряду	Продовження ряду	Номер ряду	Продовження ряду
1	16; 18	6	11; 3	11	1; 4
2	27; 30	7	1/8; 1/16	12	279; 282
3	384; 768	8	64; 81	13	30; 23
4	17; 20	9	6; 4	14	15; 12
5	4; 2	10	76; 78	15	30; 33

Підрахунок правильно доповнених рядів чисел здійснюється за наступними показниками. Якщо досліджуваний дописав:

14—15 рядів, то його аналітичність мислення дуже висока або відмінна;

якщо 11—13 — аналітичність висока або добра;

якщо 8—10 — аналітичність середня або задовільна;

якщо 6—7 — аналітичність низька або погана;

якщо 5 і нижче, то аналітичність дуже низька або дуже погана.

Таким чином розглянемо підраховані та оброблені результати за методикою, що наведені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати дослідження аналітичного мислення студентів першого курсу

№	Прізвища досліджуваних	Рівень аналітичного мислення
1	Бабак І.В.	Низький
2	Яремчук О.С.	Середній
3	Гусар Т.К.	Низький
4	Гончаренко Л.П.	Середній
5	Бондарчук О.І.	Середній
6	Давидов В.В.	Середній
7	Кучер Д.О.	Високий
8	Сівченко К.І.	Низький
9	Вітюк К.В.	Середній
10	Костянчук В.О.	Високий

Отже, як видно з таблиці 3.2. студенти першого курсу мають середній рівень аналітичного мислення, а саме студенти Яремчук О.С., Гончаренко Л.П., Бондарчук О.І., Давидов В.В. та Вітюк К.В. Троє студентів має низький рівень (Бабак І.В., Гусар Т.К., Сівченко К.І.). Двоє студентів має високий рівень аналітичного мислення (Кучер Д.О., Костянчук В.О.)

Аналітичність є важливою характеристикою мислення. Вона являє собою готовий компонент здатності теоретизувати, відшукувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, становить основи загальних здібностей і необхідна для успішного оволодіння різноманітними видами діяльності. Причиною такого рівня аналітичності мислення може бути те, що студенти лише прийшли до вузу і пристосовуються до нових умов, норм та правил. Також немало важливою причиною виступає те, що спеціальність психолога є гуманітарною, а не точною, тому студенти які навчаються на даному факультеті можуть бути гуманітаріями, а не математиками. На рівень отриманих результатів могло вплинути обмеження часу, яке давалося на виконання завдання.

Розглянемо отримані за тією ж самою методикою результати студентів-психологів 3 курсу (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Результати дослідження аналітичного мислення студентів третього курсу

№	Прізвища досліджуваних	Рівень аналітичного мислення
1	Дембровська Ю.Б.	Дуже високий
2	Яновська К.І.	Високий
3	Савич О.П.	Високий
4	Овдіюк С.В.	Високий
5	Сухенко Т.В.	Високий
6	Мазяр Н.І.	Високий
7	Шевчук І.О.	Високий
8	Бандилко О.М.	Високий
9	Оніжук І.С.	Дуже високий
10	Фещенко О.В.	Дуже високий

Отже, як видно із таблиці 3.3. студенти третього курсу мають переважно високий рівень аналітичного мислення, що може свідчити про їх аналітичний склад розуму, тобто такі люди можуть логічно розмірковувати, вирішувати логічні задачі. Таке мислення розвивається завдяки виконанню логічно-послідовних завдань. Також із таблиці 3.3. видно, що троє студентів (Дембровська Ю.Б., Оніжук І.С., Фещенко О.В.) мають дуже високий рівень аналітичного мислення, причиною такого результату може бути їх зацікавлення розв'язанням логічних завдань.

3.2. Обробка та аналіз результатів дослідження інтелектуальних здібностей студентів за методикою „Виключення понять”

Обробка результатів дослідження за даною методикою передбачає підрахунок правильних виборів понять досліджуваними. Отже, після проведення методики „Виключення понять” можемо здійснити обробку даних.

Із запропонованих студентам рядів понять підраховується кількість правильних відповідей за наступним шаблоном (відповіді студентів першого курсу наведені в додатку В, а відповіді студентів третього курсу наведені в додатку Д).

Василь, Федір, Семен, Іванов, Петро.

Дряхлий, маленький, старий, зношений.

Швидко, поспішно, поступово, квапливо.

Лист, кора, луска, сук.

Темний, світлий, голубий, яскравий.

Гніздо, нора, сторожка, барліг.

Невдача, хвилювання, поразка, провал.

Успіх, виграш, спокій, невдача.

Молоко, сир, сметана, сало.

Глибокий, світлий, високий, довгий.

Хата, дим, хлів, будка.

Береза, сосна, дуб, ялина, бузок.

Година, рік, вечір, тиждень.

Сміливий, хоробрий, злий, відважний.

Олівець, ручка, фломастер, чорнила.

Оцінка виставляється за 6-бальною системою за допомогою наступної таблиці 3.4:

Таблиця 3.4.

Відповідність кількості правильних відповідей оцінці у балах (за методикою „Виключення понять”)

Оцінка у балах	6	5	4	3	2	1
Кількість правильних відповідей	15	14	12-13	11	10	9

В результаті проведення методики всі студенти отримали найвищий бал – 6. Отже, після підрахунку результатів, можемо зробити висновки, що всі досліджувані показали високий рівень логічного мислення. Тобто це свідчить

про вміння логічно розмірковувати робити певні умовиводи. Причиною такого гарного результату є те, що саме в період ранньої юності добре розвивається логічне мислення.

Розглянемо за тією ж самою методикою результати студентів-психологів третього курсу.

Після проведення методики студенти 3 курсу, як і студенти 1 курсу отримали найвищий бал – 6. Отже, після підрахунку результатів, можемо зробити висновки, що всі досліджувані студенти показали високий рівень логічного мислення. Дана методика дала змогу підтвердити думку про те, що логічне мислення необхідне студенту-психологові, оскільки він має правильно спрямовувати власну діяльність, розробляти експериментальні дослідження прораховуючи наперед можливі невдачі у проведенні.

Таким чином, після проведення методик зі студентами першого і третього курсу було виявлено динаміку лише аналітичного мислення, тобто можливою причиною такого результату є вивчення у вузі предметів, які сприяють розвиткові мислення. Також можливою причиною може виступати завершений процес соціалізації студентів, оскільки вони вже засвоїли правила, норми того суспільства, колективу в якому вони перебувають.

Стосовно логічного мислення, то студенти як першого, так і третього курсів мають високий рівень, тобто динаміки в бік покращення чи погіршення не спостерігається.

Таким чином, результати проведеного дослідження інтелектуального розвитку та особливостей мислення студентів психологів дали нам змогу побачити особливості динаміки зазначених процесів. Отже, в під час навчання у вищому навчальному закладі студенти показують позитивну динаміку розвитку інтелектуальних здібностей та властивостей мислення. Подальші дослідження в даній галузі можуть бути спрямовані на визначення особливостей впливу на інтелектуальний розвиток студентів-психологів різних факторів.

Висновки

Відповідно до проведеного дослідження ми дійшли таких висновків.

1. Студентський вік є особливим періодом життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально-психологічної і вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьєва. У дослідженнях Л.А. Баранової, М.Д. Дворяшиної, Є.І. Степанової, Л.Н. Фоменко, а також в роботах Ю.М. Кулюткіна, В.А. Якуніна і ін. накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичні узагальнення по цій проблемі.

2. Отже, студентство як окрема вікова і соціально-психологічна категорія виділене в науці відносно недавно – в 1960-х роках ленінградською психологічною школою під керівництвом Б.Г. Ананьєва при дослідженні психофізіологічних функцій дорослих людей. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, будучи «перехідною фазою від дозрівання до зрілості» і визначається як пізня юність - рання дорослість (18-25 років). Виділення студентства усередині епохи зрілості - дорослості засновано на соціально-психологічному підході.

3. Час навчання у вузі співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особових рис (роботи Б.Г. Ананьєва, А.В. Дмитрієва, І.С. Кона, В.Т. Лісовського і ін.). Характерною межею етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (меті, способу життя, боргу, любові, вірності і ін.).

4. Окреме місце серед досліджень інтелекту в сучасній психології посідають праці Ж. Піаже та його однодумців. Теорія інтелекту Ж. Піаже включає два основних компоненти – вчення про функцію інтелекту й про стадії розвитку інтелекту. Основні функції інтелекту, або функціональні інваріанти, – це організація й адаптація. У процесі пізнавальної активності

змінюється і сам суб'єкт пізнання, накопичуючи пізнавальний досвід. Цей досвід Піаже називає пізнавальною структурою. Пізнавальні структури створюють схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою. Асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги.

5. Отже, саме в студентські роки особливого значення набуває інтелектуальний розвиток. Слід також відзначити, що існують певні інтелектуальні властивості особистості, що зумовлюють, зокрема, і продуктивність мислення, його творчий характер. Серед цих властивостей можна виділити найсуттєвіші: швидкість мисленнєвих процесів, глибина мислення, а також широта, гнучкість, стратегічність та самостійність мислення.

6. В процесі виконання експериментального дослідження було використано дві методики 1) методика дослідження аналітичності мислення; 2) методика „Виключення понять”, яка спрямована на дослідження логічного мислення. Дослідження проводилось зі студентами-психологами першого курсу (10 осіб) та студентами третього курсу (10 осіб). Після кожного дослідження бланки з відповідями збиралися для обробки та інтерпретації.

Отримані результати показують, що динаміка інтелектуальних здібностей існує, але лише по одній із методик, а саме по методиці дослідження аналітичності мислення. Було виявлено, що студенти-третьокурсники мають вищий рівень аналітичності мислення. Це може бути пов'язано із тим, що вони вже вивчили ряд дисциплін, які сприяли розвитку саме аналітичного мислення, також пройшли стадію соціалізації, притирання один до одного. Стосовно другої методики „Виключення понять”, яка в основному була спрямована на дослідження логічного мислення, то студенти обох курсів однаково добре справились із нею. Отже, в під час навчання у вищому навчальному закладі студенти-психологи показують позитивну динаміку розвитку інтелектуальних здібностей та властивостей мислення.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб, 2001. – 403 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1987. – 228 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 1997. – 255 с.
4. Божович Л. Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 352 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М, 1979. — 234 с.
6. Демиденко В. К. Психологія вищої освіти: Навч. посібник для магістрантів пед. ВНЗ. — Т., 2003. — 148 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1981. – 383 с.
8. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 172 с.
9. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. - № 6. – С. 51.
10. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Пробл. Формирования личности. Учеб. Пособие для пед. ин-тов. – М., 1976. – 175 с.
11. Кулагина И.В. Возрастная психология. – М., 1997. – 364 с.
12. Кутеева В.П. Формирование познавательной активности будущих специалистов // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе: Межвуз. сб. науч. труд. – М., 1989. – С. 105.
13. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. – 2003. - № 1-2. – С. 232.
14. Лисовский В.Г., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974. – 183 с.
15. Лисовский В.Т., Дмитриева А.В. Личность студента. – Х., 1994. – 246 с.

16. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
17. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на Дону, 2002. – 320 с.
18. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. /Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова– М., 2002. – 544 с.
19. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
20. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. — М., 1987. — 175 с.
21. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические практические занятия по психологии: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов /Сост.: Н. Б. Берхин и С. Ф. Спичак; Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1972. – 157 с.
22. Психологические и психофизиологические особенности студентов/ Под ред. Н.М. Пейсахова. – М., 1997. – 330 с.
23. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – 265 с.
24. Психология развивающейся личности /Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 239 с.
25. Психологія: підручник для студентів вищих навч. закладів / під ред. Ю. Л. Трофімова. – Київ:"ЛИБІДЬ", 2003. – 558 с.
26. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К., 2000. – 216 с.
27. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с.
28. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2005. – 424 с.

ДОДАТКИ