

ПРОБЛЕМА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТА И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

С.Е. Покровская, кандидат психологических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка

Воспитание и обучение в семье и школе направлено на то, чтобы новые поколения, усваивая общественно-исторический опыт, были подготовлены к объективно сложившимся требованиям, которые общество на современном этапе и с учетом перспективы предъявляет к своим членам. Правомерно именовать эти требования *социально-психологическими нормативами*. Они составляют психологическую природу той среды, в которой созревают новые поколения и сознательно, или бессознательно впитывают их как необходимые условия для своей жизни и деятельности.

Психологическая диагностика сегодня располагает большим арсеналом разнообразных методик, позволяющих установить индивидуальные различия между людьми по тем или иным психологическим признакам. Тесты часто используются в клинической, школьной и профессиональной психодиагностике, методики диагностики интеллекта занимают среди них особое место.

В настоящее время часто встречается такая точка зрения, согласно которой успехи детей в школе и в их последующей профессиональной деятельности зависят от общей одаренности, иначе – от интеллекта.

Слово «интеллект» иногда считают торжественным словом «ум». Когда говорят об *уме*, то имеют в виду способность человека увидеть за поверхностью явлений их скрытую сущность и на этой основе предусмотреть развитие событий и соответственно с этим построить свое поведение.

Интеллект – способность к целостному приспособлению у изменяющимся обстоятельствам. Так определил интеллект немецкий психолог Вильям Штерн в книге, опубликованной в начале XX века. Интеллект интересовал В.Штерна, прежде всего, в его дифференциальных

проявлениях, насколько он представлен у различных индивидов. Он считал, что к меняющимся обстоятельствам можно приспособляться по-разному.

Современные американские психологи заметили, что «интеллект легче измерить, чем определить». Нетрудно усмотреть в этих словах противоречие: как же измерить то, что еще не определено? Но сложившаяся ситуация в этом действительно отражена.

Естественно возникал вопрос, как же установить меру его представленности. Первые попытки в этом направлении были сделаны врачами-психологами в первой половине XIX века. Перед ними стояла практическая задача выделить детей с разными степенями умственной отсталости, чтобы не только по субъективным впечатлениям, но по объективным экспериментальным данным отличить их от детей нормальных, психически здоровых.

Наиболее продуктивно эту задачу решил французский психолог (врач по образованию) А. Бине с сотрудниками своей лаборатории в Сорбонне в 1905 году. По сравнению с теми испытаниями, которые проводились до них, А. Бине и его сотрудники построили свои задания так, чтобы открылась возможность измерения, т.е. количественного учета представленности интеллекта. Это позволило не дифференцировать по интеллекту нормальных детей, а отделить от нормальных детей – детей с нарушениями умственной деятельности [1].

«Правильное» выполнение заданий, разработанных в согласии в замысле автора, еще не могут случить показателем интеллекта. Результат свидетельствует о том, насколько знаком испытуемому материал, из которого построены задания, и насколько он воспринимает логическую структуру этих заданий. Но знания соответствующего материала, понимание его логической структуры нельзя принимать за интеллект. Это особая и существенная сторона психики, которую правомерно назвать *уровнем умственного развития* личности.

«Проблемы диагностики умственного развития школьников – есть проблема личности. Какое значение имеет в самопознании и самооценке человека знания о своем уровне умственного развития? От этого зависит, может ли учащийся считать себя по-настоящему «современным человеком». Поэтому он всячески стремится овладеть словами, выражениями, идеями, ходовыми в его группе, тем более – в обществе. Мало научиться произносить какие-то слова, нужно произносить их, кстати, а еще и высказывать свои суждения о тех предметах и явлениях, которые этими словами обозначаются», – писал К.М. Гуревич [2].

Уровень умственного развития выступает как один из главных критериев межиндивидуальной взаимооценки. Особую значимость имеет он в классе, перед лицом авторитетного учителя и товарищей. Взрослые нередко недооценивают то, как дети и подростки, выслушивая наши высказывания, типа «умный мальчик», «неплохая девочка, но мало развита» и т.п. принимают их близко к сердцу.

У учащихся уровень умственного развития чрезмерно «оперативен» – как у героя Н.А. Некрасова: «Что ему книга последняя скажет, то на душе его сверху и ляжет,» – значит на какие-то время – до новой книги – отразится во всех мыслях и суждениях. А то бывает, что и до книги дело не дойдет, а «на душу ляжет» случайно услышанная от случайных людей информация из Интернета.

К.М. Гуревич считает, что «настоящим умственным развитием называют минимум логически связанных между собой знаний и умений, в которых представлены существенные и общие итоги науки и практики» [2].

Умственное развитие не сводится к простой совокупности знаний и умственных действий, легко актуализируемых и открывающих возможность быстро схватывать новые знания даже с достаточно сложной логической структурой.

Относительно благополучно обстоят дела с усвоением «реального» учебного материала. Для получения информации о качестве этого усвоения созданы и создаются диагностические методики.

Эти требования охватывают самые существенные стороны жизни и деятельности растущего поколения, его отношения к природе и культуре, к другим людям, оказывают воздействие на установки и ценностные ориентации, на содержание и уровень умственного развития.

Уровень умственного развития всегда характеризуется направленностью этого развития, а в своих конкретных проявлениях – средой общения, средой практической деятельности. Но условия, в которых формировался тот или другой ребенок, такие нельзя считать случайными. В этих условиях он находился под воздействием каких-то социальных требований.

Учителя, родители знают об обнаруживающихся у детей различиях в восприятии учебного материала, а также в его усвоении и творческой переработке. В одних и тех же условиях одним легче даются физика и математика, другим – язык и история, третьим – техника и т.д. Но обычно в школьном образовании индивидуальные особенности детей обнаруживаются не сразу. Школьники более или менее равномерно овладевают знаниями, как бы не дифференцируя, их по отдельным отраслям.

Так в тексте предлагается задание на установление аналогии «Глагол-спрягать, существительное - ...». Испытуемому нужно выбрать из нескольких слов такое, которое было бы в том же логическом отношении к слову «существительное», как «спрягать» по отношению к глаголу. Выбирать нужно из таких слов: изменять, образовывать, употреблять, склонять, писать. Из группы испытуемых шестиклассников 42% выбрали слово «изменять», 31% – «образовывать» и т.д.

На уроках, когда шла речь о существительном, говорилось о том, как происходит образование существительного. Эти сведения способствовали возникновению ассоциативной связи слов «изменять» и «образовывать» со

словами «существительное». А то логическое отношение, которое было предусмотрено автором теста, не было зафиксировано и потому упущено частью испытуемых. Вероятно причина ошибки в том, что в таких логических отношениях заданные слова на уроках не рассматривались.

Анализ подобных ошибок не дает оснований для вывода о том, что испытуемый не владеет умственным действием «установления аналогий». Вполне возможно, что в своей мыслительной практике он свободно пользуется аналогиями. Но произвольно применить эту логическую операцию к хорошо усвоенным понятиям испытуемый не сумел.

В задании теста испытуемые-школьники работали с учебным материалом и все-таки допускали ошибки. Тем более их можно заранее ждать, когда испытуемые работают с таким материалом, который не давался им как обязательный.

Авторы тестов, построенных на материале, который, по их предположениям, знаком значительной части их будущих испытуемых. Они полагают, что все испытуемые в одинаковой мере владеют материалом заданий теста и все используют для выполнения заданий одни и те же умственные действия. Если бы оба эти предположения действительно были оправданы, то результаты тестирования разных испытуемых можно было бы сравнить. Но так как мера владения материалом у разных людей различна, их нельзя за это причислять – одних – к способным, других – к неспособным. И так как, кроме того, не все они овладели произвольным применением логических операций к данному материалу, то для выводов об их интеллекте оснований нет.

Любое диагностическое испытание интеллекта застает подвергающихся этому испытанию индивидов на разных стадиях их умственного развития. А по выполнению этих заданий оценивается в традиционной тестологии их интеллект.

Психологи не пришли к удовлетворительному раскрытию понятия «интеллект». В настоящее время выдвигается новое его понимание. Исход из

этого понимания признается, что неудачи с определением интеллекта, прежде всего, обусловлены тем, что это определения искали там, где нельзя было найти.

На деле в выполнении заданий теста, как и во многих других видах деятельности, проявление интеллекта возможно лишь при наличии некоторых условий. То же, что регистрируют результаты тестирования – это, как мы уже сказали, уровень умственного развития, который в значительной мере отражает накопленный испытуемым жизненный опыт.

Но если интеллект – не сумма знаний и умений, не сумма умственных действий, необходимых для накопления этих знаний и умений и для оперирования ими в практике, то, что же он такое?

Интеллект – присущий каждому человеку психофизиологический механизм, который находится в действии постоянно и служит условием, предпосылкой приобретения, переработки и применения поступающей информации (К.М. Гуревич) [2].

Одна из ярких особенностей этого механизма состоит в его природной избирательности, он не нейтрален. В отношении информации, поступающей из какой-то одной области, он более продуктивен, а в отношении информации из другой области – малоэффективен.

Одному школьнику удастся быстро и без усилий схватывать и перерабатывать математическую информацию, другому – гуманитарную, да и в каждой из этих областей у каждого обнаруживаются свои наиболее благоприятные зоны восприятия и последующей переработки. Следует вновь указать на то, что для любого проявления интеллекта необходим опыт, предварительное накопление знаний и умений, без чего не будет базы для дальнейшего движения вперед.

Наиболее очевидные индивидуальные проявления этого механизма в действии состоят в последовательной логизации того сектора объективного мира, на который он в силу своих природных особенностей направлен.

Чтобы адекватно принимать информацию об этом секторе, нужно постоянно усматривать существенные связи и отношения между многообразными реальностями, его составляющими. Эта логизация постоянно приводит человека к самым поразительным открытиям. Но процесс станет возможным тогда, когда материал освоен человеком.

По меткому замечанию О. Мандельштама «логика есть царство неожиданности, мыслить логически – значит непрерывно удивляться».

Понятие уровень умственного развития и интеллекта необходимо отграничить, но вместе с тем показать и их неразрывную связь.

Когда говорят об умственном развитии и его уровне то обращают внимание на совокупность знаний, умений и освоенных умственных действий, которое сформировалось в процессе приобретения этих знаний и умений. Это наличное достояние создает базу для усвоения новых знаний и умений, возникновения и функционирования новых умственных действий.

В понятие «интеллект» входит такой признак, как его почти не изменяющееся на протяжении всей жизни человека постоянство. Уровень умственного развития есть величина динамическая, а интеллект (как предполагают) сохраняет значение постоянным.

Для доказательства этого проводились лонгитюдные, т.е. длительные по времени, испытания интеллекта одной и той же группы людей. В этих исследованиях не удалось получить однозначных результатов. Это можно объяснить тем, что исследовался не интеллект, а уровень умственного развития.

Умственное развитие как динамическая система при благоприятных условиях может постепенно приближаться к тем требованиям, которые стоят перед человеком, и даже превосходить их, как бы следуя своим внутренне выдвигаемым нормативам. Процесс может прекратиться, и умственное развитие начнет регрессировать, если осуществляемая человеком деятельность его не стимулирует [3].

Психика человека обладает ограниченными возможностями. Одним из признаков умственного развития следует считать присущую ему качественную направленность, избирательность к различным областям теории и практики.

В начальных классах школы объем получаемых знаний и включения их в практику относительно мал, и лишь в редких случаях выделяются дети с намечающейся качественно-своеобразной направленностью мышления.

В дальнейшем учителя отмечают детей, у которых доминирует математическое, естественнонаучное, лингвистическое мышление. Обучение актуализирует тот или иной вид мышления, организует его в соответствии со своими программами.

В дореволюционной средней школе пределом математического развития был бинот Ньютона, современная же школа предъявляет к математике более высокие требования.

Школьные требования – это исторические образования. А под их влиянием формируется мышление и каждый вид мышления по-своему специфичен. Специфика с наибольшей ясностью сказывается в том, какие признаки усваиваемых понятий оно охватывает. Эти признаки и включаются в последующую логическую обработку: школьник умственное развитие, которого имеет мыслительную направленность, и логические связи признаков, охваченных этими отношениями. Соответственно в других видах мышления выделяются другие признаки.

Уровень умственного развития характеризуется тем, насколько мышление подготовлено к функционированию, по крайней мере, в пределах норматива. У некоторых школьников уровень умственного развития выходит за пределы норматива, что чаще всего говорит о специфике развития какого-то одного вида мышления. С таким разнообразием соотношения умственного развития и нормативов постоянно сталкиваются учителя.

Они стремятся к тому, чтобы под их руководством воспитывались ученики, мышление которых развивается в гармоничном соответствии со

школьными требованиями. Чтобы осуществить этот идеал, нужно иметь в руках инструмент, который покажет степень близости уровня умственного развития (как в целом, так и в отдельных областях) к нормативу, т.е. *критерий*. Систему отметок не следует отождествлять с критериями умственного развития. Отметка даже у опытного учителя не всегда соответствует уровню развития мышления ученика.

Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Слово «интеллект» иногда считают торжественным словом «ум». «Ум» – способность человека увидеть за поверхностью явлений их скрытую сущность, на этой основе предусмотреть развитие событий и соответственно построить свое поведение.

2. Уровень умственного развития учащегося выступает как один из главных критериев межиндивидуальной самооценки.

3. Умственное развитие не сводится к простой совокупности знаний и умственных действий, легко актуализируемых и открывающих возможность быстро схватывать новые знания даже с достаточно сложной логической структурой.

4. Умственное развитие как динамическая система при благоприятных условиях может постепенно приближаться к тем требованиям, которые стоят перед человеком, и даже превосходить их, как бы следуя своим внутренне выдвигаемым социально-психологическим нормативам.

Литература

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: Прогресс, 1982. – Кн. 1. – 540 с.

2. Гуревич, К.М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева. – М.: Знание. – №1. – 1992. – 80 с.

3. Психологическая коррекция умственного развития учащихся. – М., 1990. – 320 с.