МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. САДРИДДИНА АЙНИ

На правах рукописи

Ахмад Хеллат

Анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегерана

по специальности 13.00.01- общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Душанбе – 2014г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение ----------**3-15**

Глава I. Анализ теоретических основ познавательных факторов в учебно-воспитательном процессе, связанных с успеваемостью.

I.1. Историко-теоретический анализ педагогического развития учебно-воспитательной деятельности как дидактический процесс ----------**16-43**

I.2. Психолого-педагогическое развитие успеваемости, связанной с познавательными и личностными аспектами----------**43-63**

Вывод по I главе ----------**63-64**

Глава II. Проблемы диагностики уровня интеллекта, характеризующий скорость работы мыслительных процессов и способность человека работать с множеством альтернатив.

II.1.Психолого-педагогический аспект возникновения интеллектуальных моделей авторских тестов ----------**65-83**

II.2. Анализ исследовательской работы по проблеме взаимовлияния интеллекта и творчества, определяющие успешность учащихся средних школ г.Тегерана ----------**83-105**

Вывод по II главе ----------**105-107**

Заключение ----------**108-114**

Литература ----------**114-131**

Приложение ----------**132-146**

Введение

Актуальность темы обусловлена тем, что в сегодняшнем мире, где человек отдалился от своей истинной натуры в результате влияния научно-технического, индустриально-организационного прогресса, способности и сверхвозможности человечества больше направлены на развитие экономики. И поскольку цивилизация движется по пути достижений, ясно, что уровень знаний и их усвоение являются частью конструкции, которая повышает способность адаптации, что чрезвычайно важно и полезно.

Современные учащиеся Ирана, являющиеся строителями будущего своей страны, всячески стараются найти способы улучшения ситуации в собственном образовании и прилагают усилия к максимальной демонстрации своих способностей в образовательном процессе. Это указывает на чрезвычайную важность подобающей успеваемости, поскольку, если учащиеся не будут стремиться к успешной учёбе, тогда индифферентность и нежелание усердия может привести их к апатии и безразличию к жизни, и как последствие к спаду в учёбе.

Поэтому степень величины успеваемости рассматривается в качестве одного из главных величин системы образования. В целях выяснения факторов, влияющих на данную проблему, проведено множество теоретических и экспериментальных исследований. Значение этого вопроса настолько велико, что многие теоретики считают эти величины образовательной реституцией.

Распознав такие факторы как «познавательные» и «личностные величины», влияющие на успеваемость, можно обеспечить необходимые для образовательного программирования данные, с тем, чтобы с учётом воспитательных пределов, можно было составлять долгосрочные и краткосрочные программы.

Поэтому, такие познавательные особенности как *«интеллект»*, *«творчество»* и *«личностные особенности»* могут рассматриваться не

только в качестве важного фактора, но и как доведение воспитательного потенциала учащихся до максимума, как успех и победа **[46]**.

Учителя, опираясь на *«личностные особенности»* учащихся, могут сыграть важную роль в вопросе успеваемости, поэтому знание и определение личностных особенностей учащихся для достижения хорошей успеваемости требует, чтобы педагоги и психологи подсказали учителям соответствующий правильный воспитательно-педагогический подход к учащимся.

Настоящее исследование способствует принятию правильных учебно-воспитательных решений учителями и ответственными лицами, которые больше внимания должны концертировать на физиологические потребности, на изучение и анализ влияния личностных особенностей, на успеваемость учащихся. При выяснении существующей ситуации и текущих условий найти лучшие подходы и сознательно выбрать принципиальные методы преподавания, соответствующих личностным особенностям учащихся с упором на их интеллект и творчество.

Сегодня, учитывая различные потребности и условия для школьных предметов, специализация в области педагогики и психологии приобрели большое значение, поэтому, стали востребованными основные педагогико-психологические составляющие.

Поскольку личностный потенциал учащихся с одной стороны, и успеваемость в качестве зависимой величины с другой стороны обладают не мене важным значением, подобный род исследования как никогда становится необходимыми.

Степень разработанности. Анализ психолого-педагогической литературы и практических наблюдений свидетельствует о том, что в развитии теории оценивания взаимовлияния познавательных *(интеллект, творчество)* и личностных величин, влияющих на успеваемость, можно обеспечить необходимое образовательное программирование. Педагоги и психологи различных стран мира, изучающие различные аспекты процесса

обучения и воспитания в образовательных учреждениях, накопили достаточный теоретический и практический опыт.

Определённый научный вклад в данном направлении внесли **таджикские учёные-исследователи**, которые определяли и отмечали систематический характер процесса оценивания в различных аспектах, предлагали проводить оценивание с заранее намеченным эталоном и предусматривать творческий подход и развитие мышления (Афзалов Х., Каримова И.Х., Абдуллоев Ш., Г.А.Уманов, Д.Г.Юлдошев, Д.Я.Шарипова, Н.Н.Шоев, К.Б.Кодиров, Н.Н.Мехмонов, Б.Х.Умаров, С.К.Ниёзбокиев и др.)

Российские учёные также неоднократно подвергали изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных возможностей и достижений учащихся: (Ш.А.Амонашвили, Б.Г. Ананьев, В.Л.Беспалько, В.В.Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А.Реан, Н.М.Скаткин, Д.В.Чернилевский, Д.Б.Эльконин, А.Б.Воронцов, И.В.Гладкая, И.С.Якиманская и др.), которыми была предложена система оценивания, отвечающая требованиям современного общества; вопросам оценивания с социальных позиций; грамотной организации процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования учебных достижений; критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения знаниями и творчеством.

Великие мыслители мира такие, как: А.Рудаки (*«Шлефуй, отыскивай слова, чтоб мысли передать, чтоб в строчках каждый образ был стоцветно огранён»*), А.Фирдауси (*«Да разум - лучшее, что бог нам дал. Достоин разум всяческих похвал»*), отмечали, что интеллект это основное содержание человека. Сократ *(«Познай себя – и ты познаешь мир»*), Конфуций («*Познавать не размышляя - бесполезно; размышлять не познавая - опасно*»), А.Сент-Дьердьи («*Что исполняешь, исполняй хорошо…Заставь постоянно ум твой действовать со всею ему возможною силой*»), Л.Н.Толстой (*«Учитесь и читайте. Читайте книги серьёзные. Жизнь сделает остальное»*).

Иранские учёные: Мусави, Абркои, Резаи, Салехи, Исазаде, Фатхабади, Джафари, Муртаза Нажад, Карими, Хакики, Мусави, Амири, Фатхаби, Хасанзаде, Зореи, Сияси, Хейдари, Растагор, Алмаси и др., изучая успешность, как успеваемость в школах, где применяется оценивание возможностей учащихся и их потребностей, отмечают целесообразность и преимущество комплексного подхода к видам и критериям оценивания, что расширяет взаимосвязь между учеником и учителем, обеспечивает постоянную обратную связь между ними и в конечном итоге приводит к лучшему результату урока.

Работа Хашеми Бахрами и Карими (1385/2007) **[126]** «Анализ связи восьми видов интеллекта, описанного Гарднером, с выбором отрасли образования и успешности/успеваемости учащихся» посвящена изучению прогнозирующей роли научных трудов Гарднера об интеллекте в выборе отраслей образования учащимися. Кроме того в работе рассмотрены вопросы успешности/успеваемости учащихся в разрезе сопоставления мнений различных авторов по интересуемой теме.

В работе Сарвари Рахим и Ширази Техрани (1385/2006) «Научное руководство по интеллектуальным упражнениям до начала деятельности» затронуты вопросы предоставления учащимися больших возможностей и условий для развития автономности и самостоятельности, снижения уровня стрессов и волнений на экзаменах, поиска путей саморегулирования и т.д. **[112].**

Для анализа данных были использованы анкеты по способам побуждения успешности / успеваемости **«MSL» - «Q»** и для измерения результатов успешности / успеваемости средние показатели оценок в средней школе.

В научном труде Акибы (1387/2009) речь идёт об «Анализе влияния способности активной памяти и познавательных методов в проведении уроков математики в старших классах средней школы г.Хаваф в учебном году 1378-1379 /1999-2000» **[53].**

Также были изучены труды Алеми Ядгари и Рахгозара (1387/2008) «Связь между компонентами активной памяти и восприятием» **[55].** Исследовательская работа Арджмандния и Сейфа Нарраги (1385/2006) **[59];** Хосейни Насаба (1379/2000) «Анализ связи компонентов самостоятельного усвоения учебного материала с успеваемостью» **[127];** Шокри Кадивар, Фарзад и Сангари (1385/2007) «О роли качеств личности и способах усвоения в успеваемости студентов» **[140];** Исследования Альборза и Сейфа «Анализ связи побудительных верований, деятельности по усвоению учебного материала и некоторых общественных факторов с групповой успеваемостью вузов гуманитарных наук в занятиях по статистике» (1381/2002) **[57];** Ширдэля «Анализ уровня успеваемости студентов «Шахеда» Мешхедского университета, поступивших в 1379 – 1381 / 2000-2002г.г.» **[139];** Капами, Делавара Бахрами и Карими «Обеспечение инструментов измерения деятельности по обучению и усвоению учебного материала и определение его связи с успеваемостью» (1384/2006). Работа Каримзаде «Анализ влияния эрудиции и действия уроков на познавательные процессы побуждения сильных и слабых в учёбе учащихся начальных и средних классов школы» (1389/2010) **[90].** И, наконец, работа Шахни Ейлаг, Маджиди и Хакики Мобараке (1391/2012) «Связь общего интеллекта и стрессового интеллекта с учебной деятельностью с присутствием волнения при сдаче экзаменов учащимися старших классов в государственных школах г.Боруджерд» **[137].**

Зарубежный исследователь Линн Робертс (2002) **[165]** в своей работе исследовал вопросы связи между побудительными причинами успеха, познавательными способностями и учебной успеваемости. В исследовании была использована статистическая модель Регерссона.

Системно-сопоставительный анализ литературных источников по исследуемой теме показал, что вопросы анализа влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегеран являются недостаточно изученными и требуют дальнейшего уточнения и обоснования.

Сопоставительный анализ перечисленных работ учёных международного научного пространства позволили выявить **противоречие**, присуще организации учебно-воспитательного процесса в старших (8-9) классах, уточнения условий и средств их преодоления.

Проблема исследования заключается в научно-теоретическом обосновании путей организации учебно-воспитательного процесса в старших классах, уточнения условий и средств их преодоления, и тем самым выявить проблему диссертационного исследования

Целью исследования является разработка теоретических основ и опытная проверка влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегеран Исламской Республики Иран.

Объектом исследования является процесс развития и анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегеран.

Предмет исследования – теоретические основы и практический анализ к обобщению итогов влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегеран.

Гипотеза исследования соотносится с ведущей его идеей и основана на предположении о том, что влияние интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов можно успешно достичь, **если:**

1) будет разработана и реализована педагогическая система, и технология развития и влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов;

2) будет разработана модель и технология системы развития и влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-

воспитательную успешность/успеваемость учащихся старших классов; будут учитываться креативные составляющие интеллекта, творчества и личностных качеств, влияющие на успешность/успеваемость учащихся средних школ, социальный заказ общества и потребности личности учащегося, включающий: *цель, принципы, оценочную политику и организационно-педагогические условия*;

3) будет реализована данная модель на практике, как система мер организационно-содержательного характера, направленная на влияние интеллекта и творчества в процессе учебно-воспитательной и познавательной компетентности учащихся.

Задачи определены, основываясь на цель и гипотезу исследования:

1. Проанализировать систему влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегеран;

2. Разработать модель и технологию влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов, сформулировать принципы организации, направленные на влияние интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов в процессе познавательной компетентности учащихся и экспериментально проверить их эффективность.

3. Апробировать анализ работы путём технологии исследования влияния интеллекта, творчества и личностных качеств на успеваемость учащихся; выявить количественные и качественные параметры эффективности данного влияния, как технологии воспитания и формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили психолого-педагогические концепции образования, воспитания и культуры, опирающиеся на принципы интеллекта, творчества и личностных качеств учащихся, объективности идеи их взаимосвязи, и взаимообусловленности,

социальных, педагогических, психологических, объективных и субъективных факторов обучения.

Методы исследования. Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки положений, выдвинутых в гипотезе, были использованы нижеследующие теоретические и эмпирические методы исследования: ▪ анализ и обобщение педагогического и психологического материала; ▪ наблюдения; ▪ опроса; ▪ анкетирования; ▪ беседы; ▪ собеседование с педагогами, управляющими системы образования; ▪ методы математической обработки данных; ▪ анализ работы путём технологии исследования.

Источниками исследования послужили:

1. Изучение научной, психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов ИРИ (Закон об образовании; Указы президента ИРИ; Постановления; Государственные программы в области образования и др.).

2. Идеи и взгляды классиков, крупнейших таджикских, российских и иранских учёных в области философии, педагогики, психологии по познавательной компетенции школьников.

3. Труды современных исследователей Таджикистана, России и Ирана, высказывания представителей системы образования на страницах педагогических и научно-аналитических журналов и газет, фундаментальные исследования иранских, таджикских и зарубежных учёных, посвящённых проблемам успешности/успеваемости учащихся в разрезе сопоставления мнений различных авторов по интересуемой теме.

Организация и основные этапы.

На первом этапе (2008-2010г.г.) - осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования; выявлялись основные концептуальные идеи исследования, его приоритетные задачи и направления; проводился анализ литературы по проблеме исследования.

На втором этапе (2010-2012г.г.) проводился констатирующий эксперимент, формулировались педагогические принципы поддержки эмоционального интеллекта и творчества, и профессиональной удовлетворенности работников системы образования, разрабатывалось содержание и дидактическое обеспечение.

На третьем этапе (2012-2014г.г.) на основе методов наблюдения, анкетирования, тестирования, бесед, экспертного оценивания проводилась экспериментальная работа по проверке эффективности критериальной оценки по повышению качества учебного процесса на уроках учащихся старших классов. Была разработана методика дидактического обеспечения и влияния критериального подхода на профессиональную удовлетворенность и эффективность обучения.

Обобщались и систематизировались материалы исследования, формулировались выводы и рекомендации по внедрению результатов в практику, подготовка публикаций и оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

♦ Обоснованна необходимость научной разработки дидактических, методологических, педагогических, психологических основ применения и обоснование влияния интеллекта, творчества и личностных способностей учащихся на успеваемость учащихся старших классов г.Тегерана Исламской Республики Иран с целью усовершенствования повышения уровня и качества интеллектуальных и моральных способностей учеников;

♦ Выявлены сущностные характеристики интеллекта, творчества и личностных способностей учащихся, доказать технологический характер процесса влияния их на успеваемость школьников.

♦ Разработаны и созданы научно-обоснованные и организационно-педагогические условия реализации технологии педагогической системы влияния интеллекта и творчества, направленного на формирование учебно-познавательной деятельности учащихся старших классов г.Тегерана.

♦ Сформулированы педагогические принципы влияния интеллекта и творчества, а также подтверждено их влияние на формирование учебно-познавательной мотивации и компетентности учащихся, выявлена положительная динамика формирования учебно-познавательной деятельности учащихся старших классов в условиях реализации технологии влияния интеллекта и творчества.

Теоретическая значимость результатов исследования проявилась в том, что:

♦ уточнено и представлено авторское определение влияния интеллекта и творчества учащихся старших классов, способствующего формированию учебно-познавательной мотивации и компетентности учащихся;

♦ обоснована организация и содержание педагогической системы влияния интеллекта, творчества и личностных способностей школьников старших классов;

♦ реализована модель технологии влияния интеллекта, творчества, как педагогической системы и получила развитие положительной динамики комплексного подхода в образовании применительно к теории и практике оценочной деятельности интеллекта и творчества в общеобразовательных школах ИРИ.

Практическая значимость заключается в том, что:

♦ разработана оценочная политика и дидактические рекомендации по организации педагогической системы влияния интеллекта и творчества в общеобразовательных школах Исламской Республики Иран;

♦ созданы контрольно-измерительные материалы по технологии оценки интеллекта и творчества *(знаний и навыков)* учащихся старших классов;

♦ разработана технология осуществления педагогической системы влияния интеллекта и творчества, и внедрения её в образовательную практику учебных заведений Исламской Республики Иран.

Результаты исследования могут быть применены в разработке соответствующих тем лекционных курсов по методике применения критериального оценивания в процессе преподавания математики в начальных и общеобразовательных школах Исламской Республики Иран.

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование педагогических технологий позволяет рационально выстраивать процесс обучения. Для оценки уровня эффективности любой деятельности изучают их окончательный результат. В процессе оценивания учитываются уровни достижений *(интеллект, творчество)* соответствующие каждому ученику, так как оценивается не личность ученика, а его деятельность.

2. Выявление и использование интеллекта и творчества в учебно-познавательной деятельности, их оценивание на уроках, способствует повышению мотивации у учащихся и формированию у них навыков: *самоанализа, самооценивания, ответственности* за результаты своего труда.

3. Для обеспечения прозрачности оценивания влияния интеллекта и творчества учащихся, на уроках необходимо разработать и применить подробные рубрикаторы *(положения)*, которые должны содержать ясное описание уровней их достижений и соответствующую оценку. Систематическое применение объективного оценивания в соответствии с положением позволяет повысить мотивацию к учёбе за счёт снижения страха и волнения в учебно-познавательном процессе, чёткого понимания требования, предъявляемые учителем, понимание учителем, родителями и учащимися проблем и путей их решения, что приводит к повышению качества знаний.

Влияние интеллекта и творчества на успеваемость учащихся позволяет решать проблему объективного оценивания и стимулирования их для достижения более высокого результата. В процессе применения метода объективного оценивания интеллекта и творчества первоначально проходит процесс адаптации к новой системе оценивания. Ученики постепенно

адаптируются и стараются лучше готовиться к различным видам работ, что способствует формированию у учеников творческой самостоятельности, лучшему пониманию и проявлению своего интеллекта и способностей при освоении материала.

В целом, объективное оценивание интеллекта и творчества влияет и гарантирует повышение качества восприятия знаний на уроках.

Достоверность исследования определяется:

- методологической и теоретической обоснованностью его искомых позиций;
- комплексным подходом, обоснованным исходными методологическими принципами;
- адекватным выбором и использованием разнообразных методов тестирования;
- репрезентативностью выборки;
- математической обработки научных данных с использованием компьютерных программ статистического анализа;
- эффективностью апробации и использования результатов исследования в эффективности системы образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты, положения и выводы диссертации неоднократно обсуждались и докладывались на научно-практических конференциях Таджикского Национального Университета и Таджикского государственного педагогического университета им.С.Айни: *«Связь и влияние интеллекта на образовательный процесс в Тегеранском университете»», «Связь и влияние интеллекта и способностей на процесс образования», «Эффективное обучение в школах Ирана с использованием творческого потенциала учащихся»*, научных и методических семинарах, заседаниях кафедры общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни: *«Пути решения креативного подхода в обучение и определении уровня интеллекта в школах Ирана»*, «*Способности учащихся в*

процессе обучения на уровне старших классов» заслушивались на методологических семинарах аспирантов и соискателей (2010-2014гг.) в городах Тегеран и Душанбе.

Результаты и выводы исследования нашли своё отражение в научных статьях автора. Основные выводы и положения диссертации в настоящее время используются при чтении спецкурсов и спецсеминаров в педагогических вузах Ирана.

Эмпирическая база исследования.

Исследование проводилось в городе Тегеран с учащимися старших классов общеобразовательных школах Салмони Форси, Фарханг, Садр Исламской Республики Иран.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

Глава I. Анализ теоретических основ познавательных факторов в учебно-воспитательном процессе, связанных с успеваемостью.

I.1. Исторический аспект теоретико-методологического анализа педагогического развития учебно-воспитательной деятельности как дидактический процесс.

В современных школах Ирана наблюдаются значительные изменения в применении воспитательных подходов. Несмотря на то, что необходимость, гуманистического воспитания определена «Законом об образовании» Исламской Республики Иран и практически всех цивилизованных стран, его вживание в жизнь образовательных учреждений идёт весьма болезненно.

Почти каждое учебное заведение в Исламской Республики Иран, сегодня имеет своё собственное представление о «Концепции гуманистического образования», где понятие «личность», «гуманистическое воспитание», «субъект воспитания» и т.д. понимаются по традиционной схеме, а именно: только, воздействуя на ученика можно сформировать его как «гуманную», «интеллектуальную» и «творческую» личность **[105].**

Отсюда в организации учебно-воспитательной работы возникает двойственность: новые средства и формы наполняются традиционным содержанием, что приводит к возникновению противоречий, которые не продвигают общий процесс деятельности к гуманистическим ценностям, а возвращают её к традиции формирования «правильных» качеств личности. Происходит это из-за непонимания учителями различий между двумя основными подходами к учебно-воспитательной деятельности **[51].**

В основе <u>первого</u> лежит взгляд на ребёнка как на объект педагогического процесса, т.е. важнейшими факторами развития человека и признаются внешние воздействия, формирующие определения воспитания:

♦ как целеустремлённое, систематическое управление процессом формирования личности в целом или отдельных её качеств в соответствии с потребностями общества **[22];**

♦ в специальном педагогическом смысле, как процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, её отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе **[7,с.602];**

♦ как планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определённых установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития и подготовки к общественной жизни и производительному труду **[21];**

♦ как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, воззрений и убеждений **[22];**

Такой взгляд на процесс воспитания, как на управление, влияние, воздействие, характерен для традиционной педагогики, основанной на *социоцентрическом подходе*, в рамках которого цель развития личности – её социализация с позиций максимальной общественной полезности. При таком подходе цель воспитания – гармоничное и всестороннее развитие личности в соответствии с заданными нормативами, что вынуждает учебно-воспитательный педагогический процесс игнорировать фактор саморазвития личности.

Второе направление в педагогике отражает эволюцию философских воззрений современного европейского общества, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается сам человек. *Антропоцентрический подход* является центральной идеей гуманистической парадигмы. В педагогических теориях он принимает различные формы, которые своеобразно интерпретируются и конкретизируются.

Идея *личностного подхода* развита в исследованиях, посвящённых «личностной педагогике», разработанной в конце XIX в. Р.Екеном, Э.Линде, П.Наторпом, Т.Цайгером и др. Ими ребёнок рассматривается как центральная фигура в учении о «новом воспитании», породившем свои педагогические теории и педагогическую практику. Начиная от идеи Ж.Руссо, постепенно выстраивается теория свободного воспитания.

Оснополагающими идеями свободного воспитания являются принципы педоцентризма и свободы ребёнка, которые начинают применяться в педагогической практике:

- **в Германии** – Х.Шарельманом, Ф.Гансбергом, М.Паулем;
- **в России** – К.Н.Вентцелем, Л.Н.Толстым;
- **в Италии** – М.Монтессори;
- **во Франции** – С.Френе.

Гуманистическая идея свободного выбора субъекта развивалась и в теоцентрической педагогике. Принцип самосовершенствования и свободного выбора души перед Богом раскрывается в работах российских учёных - Л.Я.Радушкевич **[34]**, .Ю.Н.Емельянов и В.П.Бедерханова **[18]** и др.

Гуманистические идеи *субъектности* ребёнка, *свободы выбора* и *ответственности* человека за своё самосовершенствование находят своеобразное развитие в антропософских теориях Р.Штайнера (1919), раскрывающей особенности системы самопознания и саморазвития индивидуальности ученика при партнёрстве с учителем, в двуединстве развития чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

В российской педагогике 20-30-х гг. XX в. гуманистические принципы обоснованы в трудах Л.С.Выготского, П.П.Блонского, С.Т.Шатского и др.

С середины XX в. основные гуманистические идеи находят развитие в трудах В.А.Сухомлинского, продолжившего традиции К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, Я.Корчака.

В 50-60-е гг. появляется гуманистическая психология (А.Маслоу, К.Роджерс), которая с экзистенциальных позиций рассматривает *принцип субъективности, свободы выбора, самоактуализации, партнёрства педагога и воспитанника*. Эти принципы продолжают развиваться в трудах Р.Бернса, В.Франкла, С.Л.Франка, Э.Фромма, Э.Эриксона.

Современная психология, развивая идеи субъективности, личностно-деятельностного подхода, субъект-субъективного взаимнодействия (К.А.Абдульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, А.Е.Дружинин,

И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, В.Н.Садовский и др.), даёт методологические основания для развития антропоцентрического и личностно-ориентированного подхода в педагогической науке.

Основные положения личностно-гуманистической педагогики Ш.А.Амонашвили, гуманистические концепции личностно-ориентированного обучения и образования М.Н.Берулавы, Е.В.Бондаревской, С.Л.Братченко, О.С.Газмана, Н.А.Довгалевская, В.А.Ганзен, Л.М.Лузиной, В.Н.Садовский, В.А.Якунин являются развитием идей, выдвинутых российскими и зарубежными учёными.

Повышение эффективности учебно-воспитательной работы связывают с созданием воспитательных систем.

Любая система есть совокупность элементов, связанных между собой и образующих определённую целостность, единство.

Понятие «воспитательная система» органично связано с такими понятиями, как «личность», «развитие», «отношения», «целостность», «структура», «компонент», «взаимосвязь», «результативность» и др.

К наиболее сложным видам учебно-воспитательных систем относятся целенаправленные системы, функционирование которых подчинено достижению определённой воспитательной цели, и самоорганизирующиеся системы, способные в процессе функционирования изменять свою структуру и содержание.

Отсюда воспитательная система - сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое. Она охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение. Понятие «воспитательная система» отражает один из наиболее фундаментальных факторов педагогической деятельности: школа представляет собственную логику функционирования и развития.

Функции управления воспитательной системы разнообразны:

♦ психолого-педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса и деятельности его участников;

♦ обеспечение целостного учебно-воспитательного процесса (единство целей, содержания, форм и методов);

♦ организация совместной, творческой, развивающей деятельности;

♦ сотрудничество школы, семьи и общественности;

♦ развитие гуманистических отношений между взрослыми и детьми.

Эффективная воспитательная система способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду, стать реальным центром воспитания в школе и социуме.

Воспитательная система не статичное, динамичное явление, поэтому для её успешного создания и управления надо знать механизмы и специфику её развития.

Создание системы всегда связано со стремлением организаторов и участников к упорядоченности компонентов, к целостности и интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними. Разрешение противоречий между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития воспитательной системы.

На практике процесс интеграции проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивой сети межличностных отношений, в развитии духовно-нравственных ценностей. Дезинтеграция характеризуется нарушением стабильности, нарастанием индивидуальных и групповых различий, проявлением ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушением преобладания материальных элементов системы.

На разных этапах развития учебно-воспитательной системы позитивную роль могут играть как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы.

Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию стабильной среды развития личности, её интеллекта и творчества, усвоению норм поведения, способов деятельности и стилей общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В тоже время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, её интеллектуальные возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности обеспечивают возможность обновления, свободного выбора и т.д.

С исторической точки зрения наблюдения за интеллектуальными противоречиями людей были начаты ещё в древности. Уже первые письменные свидетельства говорят об осмыслении и выводах, о таких противоречиях. К примеру, более чем две тысячи лет тому назад Платон в своей книге *«Республика»* («Republic»), рассуждая на актуальную сегодня тему предложил: *… в любом здравомыслящем, научно подкованном обществе интеллектуальные различия должны являться главным определителем политико-социального положения человека.*

Хотя сначала человеческой цивилизации и по настоящее время человечество размышляет о познавательной способности и её значении в жизни, до сих пор не выработано единое определение, которое бы удовлетворило всех или тех, кто имел дело с этим понятием. И в самом деле, трудно назвать какое-либо понятие, более сложное и не определённое чем интеллект, и более спорное, чем оно. Несмотря на сотни столетий теоретических исследований о сущности интеллекта, научное его изучение начинается с выносом на широкое обсуждение революционных понятий в биологии и статистике, особенно с формированием новых представлений об индивидуальных различиях людей в генетике и эволюции.

Следует сказать, что понятие интеллекта, в том значении, в котором оно используется в наше время, было неизвестно до выхода интереснейших работ Альфреда Бинэ и Теодора Симона в 1905 году **[148].**

До этого, никто не различал особенностей интеллекта в той форме, в которой воспринимается ныне, не распознавал и не отделял от дополнительных значений и толкований, которые придавали философы и психологи» **[98].**

Наряду с такими великими психологами как Фрейд, Павлов, Серандейк, Ватсон прославились и два других психолога, разработавших метод измерения того, что ранее не могли измерить.

Один из них – немецкий психолог Герман Эббингхаус (Hermann Ebbinghaus), придумавший бессмысленные слоги. Этот способ позволил измерять испытуемую память посредством подсчёта количества слогов, которые вспоминают спустя некоторое время после заучивания.

Второй – французский учёный-психолог Альфред Бинэ **[148]**, которому удалось составить перечень лёгких вопросов и задач, задать их детям и измерить их интеллект, сопоставив полученные результаты. Представленные задачи были, в самом деле, очень просты и связаны с повседневным опытом детей. Гений Бинэ создал способ измерения интеллектуального развития ребёнка, за что ему психология обязана этим великим открытием. Можно смело утверждать, что последующие работы были не более чем интерпретацией его первичной мысли. Вопросы и экспериментальный материал постепенно наращивались и улучшались. Также были подготовлены тесты для взрослых и для измерения различных параметров или различных типов интеллекта. Однако именно Бинэ смог показать принципы и способы работы **[113].**

В последнем столетии неожиданно возрос интерес и стали уделять особое внимание этой ипостаси развития и эволюции человечества.

Биологи и педагоги, занимавшиеся жизненными условиями людей, приложили усилия к снятию завесы с этого весьма большого аспекта особенностей человека. Интерес простых людей к индивидуальным различиям в плане интеллектуальных способностей, особенно возрос после первой мировой войны. В целом, всеобщее обращение к проблеме

интеллектуальных различий, способствовало достижениям и успехам в психологии, особенно в части расширения тестов интеллектуальных способностей, развития и улучшения обучения и воспитания.

В конце 50-х годов XX века, т.е. в эпоху космических свершений, умы учёных обратились к изучению развития интеллекта и расширения пределов человеческого разума. Стало очевидным, что рациональное использование интеллектуальных резервов окажет жизненно-важное влияние на национальный прогресс.

Даже несмотря на массовое обращение к проблемам интеллекта и колоссальных затрат общественного и частного сектора исследования по его развитию и улучшению, до сих пор нет очевидного продвижения и ясности в вопросе сущности интеллекта. Не вызывает сомнения и то, что этот вопрос, как и прежде требует серьёзного выяснения и конкретизации. Хотя, ограниченное количество учёных солидарны в формулировке определения интеллекта, тем не менее, есть немало разногласий в деталях и подробностях **[98,с.85].**

В последнее время тема интеллекта стала одним из важных вопросов психологии и всё более привлекает внимание исследователей человеческой психологии. Термин *«интеллект»* широк почти как само понятие *«психология»,* порой заменяя понятия *«знание», «мышление».* Речь идёт о том, каким образом мы познаём, как на нас различными свойствами воздействуют внешние силы, обосновываются, хранятся в нас, запоминаются и вспоминаются, а затем используются нами. Если выразиться лаконично, то психологи, исследующие *«интеллект»* стараются распознать и выяснить сущность результатов интеллектуального или умственного действия.

Иначе говоря, психологи стараются выявить субъективную интеллектуальную деятельность, посредством которой человек получает информацию, поскольку считают, что интеллект состоит из познания, мышления и доказательств, которая включает нижеследующую интеллектуальную или умственную деятельность:

● познание для получения знаний;

● сохранение знаний и их вспоминание для применения;

● мышление и доказательство для обновления и творчества или творчества и начала новой истины.

Действительно, любое живое существо для того, чтобы выжить и придти к гармонии с природой нуждается в двух типах познания или знаний:

1. Познание связи событий или природных явлений.

2. Познание связи действий или поведения живого существа с природными явлениями, то есть предчувствие событий, когда он действует особым манером.

Поэтому, интеллект можно считать одним из главнейших познавательных процессов с всё возрастающим значением **[108].**

Предшествующие теоретики и представили множества идей о сущности интеллекта, в большинстве своём дают несколько общих значений, к числу которых можно отнести:

1. потенциал *(способность)* усвоения;

2. комплексность полученных знаний;

3. способность воспринять обучение или адаптирование ко всей обстановке, особенно к новым условиям.

Разнообразие определений не обязательно означает их противоречие, скорее расхождение в подчёркивании одного из положений определения.

Разные авторы в разное время сформулировали определения по всем трём методам. Они выяснили, что объём усвоения должен быть ключом к доступу информации, а способность усвоения знаний, несомненно – основой к восприятию обучения с новыми успехами. Поэтому, в определении, в котором подчёркивается объём *(способность)* усвоения, интеллект человека преподносится в качестве проблемы способности восприятия обучения в широком смысле этого выражения.

Колвин приводит аргумент, что *«интеллект равен объёму (способности) усвоения»*. Также Вудроу утверждает, что *интеллект… объём (способность) - освоение* **[126,с.15].**

Наиболее распространённый смысл в первых определениях интеллекта указывает на аспект сопоставления и гармонии. Следует сказать, что большинство теоретиков согласны с наличием некоего общего свойства интеллектуального действия, связанного со способностью человека приспособиться к среде. Например, Бинэ и Симон написали об этом: *«следует сказать, что в интеллекте есть некая основательная способность, наличие или отсутствие которой в практической жизни имеет большое значение. Эта способность – судейская, которая иначе называется чувством правильным, чувством практическим, силой инициативы, что является тем же самым, что и способность человека приспособиться к обстоятельствам»*.

Хотя некоторые известные теоретики и согласились со связью интеллекта с усвоением, знания с сопоставлением интеллектуальных процессов, у них были претензии относительно его объёмных, всесторонних определений. К примеру, Терман конкретно заявил, что *«человек умён настолько, насколько он способен мыслить абстрактно»*. Он аргументировал: *«те, кто не способен понять, что интеллект есть способность мыслить на основе абстрактных идей, имеют искажённое, неправильное представление о психологических ценностях»*. Продолжая эту мысль, он говорит: *«Несомненно, в перспективе, превосходно обладающие абстрактным мышлением, когда другие страдают голодом – сыты, когда мор эпидемических заболеваний валит всех с ног – болезнь обходит их стороной, они завоевывают новые континенты, побеждают время и пространство, замещают суеверие наукой, месть справедливостью. Если пожелают, мастера абстрактного мышления в состоянии без особого труда уничтожить или превратить в своих рабов всех, кто слаб в этом плане»* **[114,с. 25].**

Хотя эти определения и являются подтверждением пропорционально сбалансированного согласия между группами теоретиков, написавших о таких особенностях как *«согласие», «усвоение» и «абстрактное мышление»,* на деле, если согласие больше чем в действительности, то это мнимо. Кроме того, каждый теоретик толкует термины по-своему. Эти основные расхождения воспрепятствовали составлению наглядных и поведенческих руководств, посредством которых можно было бы подтвердить и проверить теории.

Поэтому, хотя первые попытки исследовательской оценки чего-то и стоили, однако требовали более углубленной доработки, иные же психологи придерживаются мнения, что следует признать разницу между различными типами интеллекта. Они солидарны с Терманом в том, что традиционные определения очень расплывчаты, широки и объёмны, но считают, что моменты сверх возможностей противостояния абстракциям следует обозначать словом *интеллект*.

К примеру, А.Л.Торндайк (A.L.Thorndike) предложил проект, в котором интеллектуальная деятельность делится на три нижеследующих группы:

1) Социальный интеллект(Social Intelligence) или способность восприятия людей и установление связей с ними.

2) Конкретный интеллект(Abstract Intelligence) или способность восприятия предметов и работа с ними, как например, умелое предпринимательство, научные инструменты труда.

3) Абстрактный интеллект (Abstract Intelligence) или способность восприятия вербальных и математических знаков и работа с ними **[112, с.49-53].**

В современном мире есть четыре определённых наработки по проблеме интеллекта, которые пользуются большой популярностью:

1. Есть попытки собрать воедино упомянутые выше определения и доработать их. Тогда большинство будет относиться к интеллекту как к

компоненту неотъёмлемому, слившемуся воедино с действующей, искомой единицей под названием *«личность».*

2. Есть наработки, которые указывают на факторную структуру интеллекта и опираются на один или несколько, или множество составляющих и многочисленные, самостоятельные особенности.

3. Есть, определения, указывающие на процессы интеллектуальной деятельности и некоторые из них обращены на процесс развития и роста интеллекта с младенчества до совершеннолетия.

4. Есть определения, рассматривающие интеллект исключительно в качестве гипотетической конструкции. Эта гипотетическая конструкция дала возможность учёным поведенческой науки рассмотреть и вынести на обсуждение те аспекты поведения, о которых мы знаем, очень мало.

Этот подход отрицает необходимость в точном определении конструкции, поскольку согласно ему параллельно росту знаний об интеллекте меняются и наши взгляды.

Это убеждение точно связано с теорией, считающей интеллект явлением методическим, которое, как и тестовые оценки должны быть определены в рамках количественных исправлений. Как и прежде, комментарии специалистов по этим подходам часто взаимно интерферентны. Возможно, какой-то автор в разное время и указывал на какие-либо теории, которые могут быть схожи с несколькими связанными между собой подходами к проблеме **[113, с.8].**

Из среды известнейших учёных составивших и распространивших ранее обсуждавшиеся определения можно назвать Дэвида Векслера, определившего интеллект как *«глобальная»,* всеобъёмлющая способность человека для того, чтобы он действовал целенаправленно, мыслил логически и эффективно взаимодействовал с окружающей средой.

Дэвид Векслер, комплексно комментируя своё определение, особо акцентирует на объёме усвоения, полученных знаниях, способности созидания или соответствия, объёме *(способности)* мышления на

абстрактном уровне. Помимо знакомых понятий, он представляет и несколько новых.

Векслер в своих комментариях пишет, что:

▪ Во-первых, интеллект следует рассматривать как общее понятие, поскольку описывает поведение как общее, а интеллект как всеобъёмлющее, так как состоит из компонентов или способностей, которые хотя и не являются полностью независимыми, с качественной точки зрения подлежат дифференциации.

▪ Во-вторых, Векслер обращает внимание на целенаправленность поведения и считает интеллектуальные действия управляемыми целью.

▪ В-третьих, поведенческие проявления во многом находились под влиянием факторов, в самом деле, не являвшихся интеллектуальными.

Об этом Векслер говорит: *«на управляемое поведение, помимо интеллектуальных факторов, влияют такие факторы как мотивы и побудительные причины; эти факторы являются особой частью любого стремления измерить общий интеллект»* **[112, с.50].**

Дэвид Векслер в 1982 году официально издал свою теорию об интеллекте. Он считал, что при установлении разницы между обычными, умными и умственно-отсталыми людьми следует обратиться к рассмотрению осознанного поведения. Интеллект, по его мнению, есть то, что проявляется в поведении человека.

В настоящее время выдающийся психолог из нью-йоркской психиатрической клиники «Бэллвью» Векслер со своими тестами является одним из серьёзных конкурентов стандартов Стэнфорда-Бинэ. В 1939 году была издана его работа «Шкала Векслера» - «Бэллвью для взрослых» (*«Wechsler - Bellevue scale for adults»)*, а в1944 году увидела свет её II форма.

В 1955 году были изданы его шкалы интеллекта для детей *(Wechsler Intelligence scale for Childern* – **«EISC-R»**) и для взрослых **«WAIS»,** заменившие прежние шкалы. В 1967 году Векслер приступил к подготовке шкалы интеллекта для периода подготовки и дошкольного периода

«WPPSI», а в 1973 году издал её **«WISC»** в новой редакции, то есть вариант **«WISC-R»** .

С учётом существующих критериев стандартизация и структура тестов Векслера оказались отличными. Например, **«WISC-R»** согласно соответствующей образцовой квалификации был составлен с охватом 2200 мальчиков и девочек в возрасте от 6, 5 до 16,5 лет. В результате Векслер на этой почве сделал несколько открытий в плане структуры этих стандартов-шкал.

В том числе в отличие от стандартов «Стэнфорда-Бинэ» каждый его тест содержал от десяти до двенадцати субтестов. Тесты Векслера разделялись на вербальные шкалы и шкалы практические, в которых требовалось ещё нечто, помимо словесных ответов. К примеру, в **«WISC-R»** вербальные субтесты включали общую информацию, сходства, арифметику, словарь, понимание, численную память *(память на числа)*. Практические субтесты включали также дорисовку-воссоздание картины (*Picture Completion* - определение утерянной части рисунка), расстановку (приведение в порядок рисунка, что требует логического мышления), блочный дизайн *(Block Design)* –копирование какой-либо одной модели или печатной схемы с использованием цветных блоков, кодирование (замена символов) и лабиринты.

Для каждого из вербальных, практических и общих стандартов, расчёты производятся раздельно. Хотя официально «**IQ»** субтестов, не являются достаточно достоверными и ни один из стандартов в факторном плане не является *«официальным»* показателем, тем не менее, педагоги и психологи склонны воспользоваться любым удобным случаем сравнить данные о действиях ребёнка в различных ситуациях. Выполнение такого дела в шкале Стэнфорда – Бине, включающей различные данные по всем возрастным уровням, более трудно **[181].**

Нововведением Векслера, помимо этого, является сравнение каждого, в том числе взрослых с другими людьми с той же возрастной группы.

Несмотря на то, что первичные стандарты Стэнфорда-Бинэ в отношении взрослых никогда «МА» не выполнялось, однако использование понятия в возрасте выше подросткового не представился возможным. Поэтому для достижения «**IQ»** взрослых работ по коэффициенту интеллекта решили эту проблему. Отклонение Векслера позже, по пересмотре стандартов Стэнфорда – Бинэ в 1960 году было использовано Мариэлем.

Положение дел было таково, что необработанные оценки по каждому субтесту вначале со ссылкой на экспериментальную возрастную группу, подгоняли *(корректировали)* под оценками *нормализованного* **IQ** и затем изменяли на стандартное отклонение, каждое из которых было равно среднему показателю **100** и стандартному отклонению **15**.

Теории Векслера по интеллекту были составлены под влиянием соответствующих медицинской практики, когда он принимал важные решения в отношении своих пациентов. Первое, что он выяснил, было то, что кроме умственных способностей человека есть множество факторов, влияющих на практику составления тестов по интеллекту и их выполнение.

Он обращал внимание не только на такие влияния как социальные классы, возраст, отсутствие здоровья, но и на личностные показатели как мотивация, волнение, побуждение, энергия и импульс для выполнения теста.

В отличие от других теоретиков, предпочитавших исключить из теста такие «мешающие» факторы, Векслер в 1950г. своим общим определением интеллекта включил и их в понятие умственных способностей. Он считал интеллект частью личности человека в целом. Например, он писал следующее: *«Понимание того, что тесты интеллекта не могут протестировать весь интеллект и нельзя даже замахиваться на это, однако важно в той же мере отметить и то, что они тестируют не более ограниченные личные способности, которые проповедует современная теория»* **[184, с.111]**.

Тесты по интеллекту измеряют что-то большее, чем способность усвоения или способность доказательства или даже способность общего интеллекта. И только после этого они также тестируют некоторые другие различные способности, которые нельзя их в чистом виде определить в качестве интеллектуальных или познавательных способностей. До сих пор, авторы интеллектуальных таблиц, сталкиваясь с такими ситуациями, относились к этим факторам как к создающим проблемы и максимально старались игнорировать, или уклониться от них. К сожалению, практика показала, что популярнейшие тесты те, в которых исключены эти факторы и наиболее малоприменимые те, которые тестируют общий интеллект. Необходимы не те тесты, в которых неинтеллектуальные факторы исключены (если даже это возможно), напротив те, в которых эти факторы конкретны и очевидно возможны для измерения. Практические тесты - есть попытка в этом направлении **[109, с.96].**

Представляют интерес также теории о познавательном интеллекте преподавателя педагогического факультета Гарвардского университета: согласно Гарднеру **[158,с.14]** интеллект не является единым и целостным, гарантирующим успех в жизни, а имеется целый спектром интеллекта, доселе же известны семь основных вида. Его перечень включает также два вида теоретического интеллекта, то есть вербальные и математико-логические способности. Но он идёт дальше: пространственные способности (*например, у выдающихся артистов или архитекторов*), кинетические (*моторно-двигательные*) способности *(гибкость и изящество)* спортсменов.

В его теории выделяются два аспекта из того, что он называет индивидуальными способностями: *социальные и межличностные умения*, такие как особенности такого великого врачевателя как Карла Роджерса или такого великого лидера как Мартина Лютера Кинга и внутри психологические способности, проявляющиеся в мышлении такой выдающейся личности как Зигмунда Фрейда или в более прозаичном состоянии как внутренняя радость людей, возникающей в результате

гармонии жизни человека с его истинными чувствами **[158].** Важнейшим в этой теории является определение интеллекта как многовидовой.

Гарднер заявляет, что цифра семь является цифрой свободной при счёте различных видов интеллекта. Для выражения множественности человеческих способностей нет никаких магических цифр. Гарднер и его коллеги-исследователи эту цифру семь привязали к списку из двадцати различных видов способностей.

К примеру, межличностная способность разделена на четыре отдельных способности:

• руководство (*лидерство*);

• способность восстановления связей и сохранения друзей;

• способность разрешения взаимных противоречий и умение социального анализа.

Многофакторная концепция способностей по отношению к стандартному коэффициенту даёт боле богатое представление о способностях и потенциале ребёнка в достижении им успеха.

Можно без труда обнаружить, что Бинэ находился под влиянием произведений Сагана и Скиролла и некоторые позиции теста он предварительно апробировал на детях медицинского учреждения, к которому он относился. Ему при помощи Скиролла удалось установить различия между детьми умственно-отсталыми, обычными с физическими проблемами и детьми с психическими проблемами.

Хотя Бинэ в своей книге «Лабораторные исследования интеллекта» рассматривает шесть мелких шкал, связанных с интеллектом и упоминает их в качестве тестов для измерения интеллекта, но выставил на обсуждение точную теорию по этому вопросу.

Бинэ в этой книге приводит ассоциативные тесты (Association tests) (когда ребёнок говорит значение слова и всего, что возникает у него в мыслях), тесты по докомплектации предложений (Sentence completion) (как тесты уровня памяти, разработанные Эбингхаусом), дескриптивные тесты

(тесты описания изображений), тесты повтора цифр, тесты внимательности (Attention tests), и тесты моральных суждений в качестве конструктивных факторов интеллекта.

Это всё указывало на сознательную готовность Бинэ к созданию им надёжного, глобально распространённого теста интеллекта. Бинэ в своих изысканиях об интеллекте сотрудничал с Симон. Они сыграли важную роль в формировании определения интеллекта в 20 веке. Они в многочисленных статьях подвергли критике простоту изложения чувственно-двигательных тестов по измерению интеллекта Галтоном и Кэттелем и сочли интеллект как познавательный процесс высокого уровня **[147, с.66].**

На основе теоретических изысканий с одной стороны и практических исследований Сагана и Скиролла в клинике «Нэнси» Бинэ удалось определить значение словесного материала в измерении интеллекта и воспользоваться им в качестве одного из конструктивных стандартов созданного им теста интеллекта. Иначе говоря, изучение слов и анализ словарного запаса умственно-отсталых детей считался основным шагом диагностического собеседования Скиролла. Он на основании способностей умственно-отсталых детей на вербальной почве разделил их на разные группы детей с умственной отсталостью. Такие меры, не остались незамеченными Бинэ, и он в своей известной книге косвенно указал на разработки Скиролла и взял на вооружение его идеи о значении вербального материала в вопросе познания сущности интеллекта**.**

Составление первого теста интеллекта Бинэ-Симон в 1905 году, пересмотр и исключение некоторых вопросов, улучшение и введение новых способствовали выходу в свет второго издания теста Бинэ-Симон в 1908 году. В третьей или окончательной редакции тест Бинэ-Симон был издан в 1911 году и представлен мировой общественности для пользования. После смерти Бинэ в 1912 году его верный ученик и соратник Симон больше не отважился продолжать работу над усовершенствованием теста интеллекта, поскольку считал, что без Бинэ это дело неосуществимо.

Из совместного научного наследия Бинэ и Симона можно отметить книгу под названием «Дети с интеллектуальным дефектом» (Mentally defective children), изданную в 1907 году – начале прошлого столетия. Эта книга была посвящена ими теме биопсихологических основ этого недуга. И наконец, приведём здесь результат их совместной деятельности по изысканиям, связанным с интеллектом-определением понятия «интеллект» в их трактовке:

Нам кажется, что интеллект является фундаментальной способностью, играющей важную роль в практической, повседневной жизни. Эта способность известна под названием «суждение», которое можно перефразировать как «хорошее чувство», как «практическое чувство», «инициатива» (Initiative) и даже как «способность приспособления к обстоятельствам». Если у кого-либо этой способности нет, он будет не в состоянии рассуждать, и он не сможет легко приспособиться к среде.

Говоря иначе, Бине был убеждён, что в интеллекте должны присутствовать аргументация, суждение, память, абстракция и концентрация чувств. Бинэ и его ближайшие соратники годами пользовались традиционными в их время методами измерений типа измерения размеров черепа, лица, изучения формы рук, почерка и т.д.. Однако позже они пришли к тому что скорее будет достигнута цель, если приступить непосредственно к сложнейшим действиям интеллекта.

Первые исследования Бинэ по получению количественных, реальных, неотложных и точных показателей и данных, касающихся интеллекта дали результаты в 1896 году. Итогом его совместных исследований с Симоном во Франции явились создание первых научных инструментов оценки познавательной способности человека и книга под названием «Интеллект», изданная в 1905 году. Это можно назвать огромным достижением в измерении интеллекта.

Метод, избранный Бинэ для измерения интеллекта и описания его сущности, считается надёжнейшей основой измерения интеллекта,

комплексность которого и сегодня не вызывает сомнений. Его и сегодня цитируют учёные из разных уголков мира, нисколько не сомневаясь в правильности его разработок об интеллекте.

В заключение можно отметить, что Бинэ выделил пять факторов интеллекта в качестве его составляющих компонентов и состоящих из динамичной аргументации, знаний, количественной аргументации, мысленно-визуального процесса и активной памяти, что может развивать творчество.

Творчество является интеллектуальным процессом, который создавая новые мысли и понятия или же ассоциации, устанавливает связь между понятиями **[101].**

Несомненно, наследственные, психологические, социально-культурные факторы имеют влияние на появление способностей и развитие творчества. Можно сказать, что творчество в качестве некой способности является результатом сложных взаимоотношений генетики и среды (природы). Поэтому, сегодня психологи имеют особое мнение о роли воспитательной среды в качестве фактора, влияющего на творчество.

С одной стороны создание творческого мышления (*иногда имеется ввиду дивергентное мышление*) обычно имеет две ипостаси – инициативу и пропорцию. С другой стороны, сегодня понятие творчества есть просто создание чего-либо нового. Вместе с тем, что творчество является явлением простым, в то же время оно весьма сложно. К примеру, оно изучено в таких отраслях как поведенческая педагогическая психология и социальная психология, психиатрия и эпистемология, искусственный интеллект, философия, история, экономика, проектирование, торговля и менеджмент и т.д. Эти исследования состоят из ежедневного творчества, исключительного творчества и искусственного творчества.

В отличие от других явлений в науках никакого определения или конкретного и объёмлющего комментария по поводу творчества не

существует. И в психологии тоже никакого стандартного способа измерения его не существует.

Творчество связывалось с различными видами божьего вмешательства и познавательными процессами, социальной средой, личностными качествами, удачей (*случаем, везением*), имеющим отношение к таланту, интеллектуальной травме и шутке. Некоторые считают, что творчество это качество врождённое, иные же убеждены, что оно, может быть, достигается простыми способами. А вообще, оно больше относится к искусству и литературе. Оно также является неотъёмлемой частью открытий и начинаний. Творчество важно в таких отраслях как экономика, торговля, архитектура, промышленное проектирование, естественных науках, инженерии и т.д.

В связи с неопределённостью в некоторых вопросах, многогранностью природы творческой мысли, а также развития творческих путей, творчество в промышленности получило значительное развитие.

В последнее десятилетие группа учёных постаралась дать общее научное определение творчеству. Хотя их усилия и не были столь успешными, тем не менее, анализ результатов их исследований в некоторой степени может рассеять имеющуюся в этом вопросе неопределённость.

Следует смело признать, что наиболее полно определение творчеству дал американский исследователь ***Гильфорд***. После долгих исследований он пришёл к выводу, что об умственных способностях человека нельзя сделать заключение метафизически, в нескольких словах или обозначить их словом интеллект или чем-то вроде этого.

Используя, современные статистические методы и продвинутую компьютерную технику он обнаружил, что умственные способности человека можно разделить на 150 отдельных факторов, каждый из которых можно измерить в отдельности.

Гильфорд считает, что некоторые из нижеследующих особенностей непосредственно влияют на творчество:

1. Динамичность процесса мышления.
2. Гибкость способности мышления.
3. Оригинальность мысли и принятия решения.

Эти три особенности, по Гильфорду, создают дивергентную или необычную мысль. Люди, обладающие дивергентным мышлением, отличаются от других своими мыслями и действиями и отдаляются от обычаев и традиций. То есть дивергентное мышление есть отдаление от некой общей точки *(соприкосновения)* – обычаев, обрядов и традиций, а конвергентное мышление это сближение к этой точке.

Гильфорд уверен, что творчество *(дивергентные способности)* – это новые, оригинальные цели и решения, возможность мыслить по-новому и уникально, возможность отдаления от заскорузлых традиций. В процессе стремления к этой цели *(к дивергентному мышлению)* конвергентное мышление играет важную роль. Без разумного и достаточного использования конвергентного мышления, дивергентное мышление невозможно.

Другими словами, Гильфорд рассматривает творческую мысль в качестве одного из подклассов мышления и называет её дивергентным мышлением. Дивергентное мышление – поведение в котором информация присутствует в виде не связанном с прошлым[и событиями] и которое создаёт что-то новое.

Гильфорд, и его коллеги приступили к формулировке сложного определения, в целом дающее понятие творческого мышления. Компоненты, составляющие формулировку определения:

А) Динамичность: В данном этапе, мысль занята формулированием идеи, что в особых умственных и мысленных рамках может заключаться несколько ответов и мнений.

Б) Гибкость: В случае изменения проблемы или рассмотрения её в другом ракурсе, иметь необходимые способность изменить ход собственных мыслей.

В) Тщательная разработка(Elaboration): Это этап способности усовершенствования одной мысли и наращивания деталей, связанных с ней.

Г) Оригинальность и способность инициативы:

Это способность нововведений (новшеств) в производстве какой-либо продукции или идеи **[72].**

Понимание творчества другими учёными, один из которых Мак Кинен (*Mc Kinnen*) отлично от трактовки этого понятия Глинфордом. Эти исследователи направили свои усилия в изучении данной проблемы в одно русло. Они считают, что творческими личностями обычно являются те, кто инициативен, созидателен, уверен в себе, имеющий собственное, самостоятельное мнение. Они менее других подвержены чьему-либо влиянию, решительны в принятии решений и действии. Эти люди способны открыть новые связи между существующими явлениями и проанализировать их. Такие личности как Бетховен, Гёте, Эйнштейн и Фрейд – это люди, которые увековечили себя не благодаря интеллекту, богатству или чему-то подобному, а за счёт выдающегося творчества.

Творчество в интерпретации Торнса, одного из специалистов по исследованию проблем творчества в Америке выглядит следующим образом:

♦ творчество – это копать глубже;

♦ творчество - взглянуть повторно;

♦ творчество – вычёркивание ошибок;

♦ творчество – разговаривать с кошкой и слушать её;

♦ творчество – погружение в глубокие воды;

♦ творчество – выход из-за замкнутых дверей;

♦ творчество – соединение вилки в розетку солнца.

Это определение, несколько шутливое, даётся ниже и в серьёзной форме:

♦ творчество – это стремление к знанию;

♦ творчество – это радоваться;

♦ творчество – это строительство копий дворцов;

♦ творчество – это пение собственной глоткой;

♦ творчество это приветствие будущего;

В литературе по психологии можно найти более 60 различных определений творчества.

Этимология этого слова в английском и в большинстве европейских языков восходит к латинскому «Creatus», означающему «развитый». Разговорное определение творчества в качестве примера является объяснением действия, завершающегося производством или способствованием появлению чего-то нового (части его или в полном объёме).

Есть целый ряд слов и терминов, так или иначе имеющих отношение к творчеству или созидательности: воображение, открытие, изобретение, начинание, новшество, нововведение и т.д., ежедневно употребляемые в быту. Некоторые психологи творчество и решение проблем считают аналогичными процессами.

Скиннер в 1953 утверждает, что решение проблемы в принципе требует обработки показателей, истоков и внутренних и внешних движителей, которые способствуют правильному ответу. Мадди С. **[168],** Килли Н. **[162]** и Паркер Дж. **[169]** определяют проблему таким образом: «В целом проблема состоит из противоположностей и разницы между одной существующей позицией и позицией другой, которую мы хотим создать». Поэтому, следует сказать, что важной особенностью проблемы является то, что первым ответом, пришедшим в голову её решить нельзя, её решение требует использования знаний, апробированного ранее способа в новом обличье. Но важная особенность, отличающая творчество от решения проблемы, заключается в свежести процессов творческого мышления

Говоря о творчестве и решении проблем педагоги-психологи, занимавшиеся проблемами творчества и решения проблем, говорят: «*Лучше определять творчество как нахождение проблемы, а не как решение*

проблемы». Это как раз то, что мы говорили несколько выше: человек в решении проблемы решает поставленную перед ним задачу, а в творчестве он и создаёт сам задачу и сам же её решает.

В словаре «Webster» (1953) слово «творчество» приводится в значении «создавать». В словаре Силлами (Sillamy) по психологии приводится следующее: «*Творчество есть та склонность и вкус к созидательству, которая потенциально присутствует у всех людей и в любом возрасте*» и прямо связан Велас (1926), говоря о процессе творчества, выделил четыре его основных нижеследующих этапа:

1. Подготовка: Это тот этап, в котором все стороны проблемы изучаются. Собственно, это период ознакомления с проблемой и сбор информации.

2. Инкубационный период. На данном этапе человек сознательно не думает о проблеме. Здесь присутствует своего рода субъективный интеллектуальный процесс, который связывает, свежую информацию с прошлой. Практически происходит своего рода реорганизация информации, в то время как человек ею не владеет.

3. Осенение. Это этап, в течение которого посещает «радостная идея». Идея «**А»**, которую называют «явление [множества] «**А**». На этом этапе творческий человек неожиданно находит идею, понятие или решение проблемы.

4. Исследовательское доказательство. Это этап, в котором, идея, достигнутая в течение трёх предыдущих этапов, подвергается проверке и тестированию, с тем, чтобы выяснить её надёжность или несостоятельность. Соблюдение всех этапов ещё не означает, что они должны неизменно периодично не совершаться или же совершаться в определённый временной промежуток. Каждый этап может быть показателем месяцев и годов проектирования или изучения, в то время как в других ситуациях этот этап может пройти в один день **[136, с. 8].**

Важно иметь в виду, для того, чтобы хотя бы знать какое поведение творческое, а какое нет, мы должны ознакомиться с различными теориями.

Но, то, что здесь подверглось обсуждению, было рассмотрено лишь поверхностно. И ещё, для того, чтобы выбрать наиболее подходящую теорию необходимо более глубокое рассмотрение. Значит, и предварительное знакомство с различными теориями в принимаемых решениях будут определяющими факторами.

И на сей счёт в интеллектуальных школах имеются разные позиции. Одна из таких школ считает, что если полученная произведённая продукция для человека изготовившего его является чем-то новым и инициативным, то в этом случае можно принять её как творческую. Хотя можно считать такую вещь творческой, которая доселе произведена не была и она обладает особыми критериями. Критериями, которые бы отличались от тех, что были до этого.

Другая интеллектуальная школа, на которую, следует обратить внимание, придерживается следующей позиции: конечной продукцией творческой мысли с учётом целей, предусмотренных для неё, может очень отличаться. К примеру, можно назвать два произведения, одно из которых обладает художественно - эстетическим аспектом. То, что здесь является определяющим фактором, так это индивидуальные ценности человека, верящего во что-либо.

Предположим мы замыслим узнать какое из них более ценно: современный хирургический инструмент или классификация музыкальной увертюры? Разумеется, ценности человека, связанные с убеждениями являются решающими при выборе. Другая группа, опирающаяся на анализ творческого поведения, считает, что знание качества творческого поведения в начинаниях и открытиях, которые мы собираемся совершить в будущем – дело необходимое.

Гизлин утверждает, что «*знание, сопровождающее, любой этап изобретения может повысить отдачу любого активного и продвинутого интеллекта*».

В последние годы всё больше внимания уделяется тому, как действует человеческая мысль и получено немало информации о методах усвоения и загрузки человеческого интеллекта. Эта информация и исследования, несомненно, способны совершить революцию в образовательной деятельности. Некоторые вопросы вращаются вокруг оси этой темы, что полученные от творческого поведения результаты и продукция важнее самих этапов, приводящих к этим результатам.

Другая группа учёных считает, что этапы творческого поведения более значимы, чем полученные результаты. Некоторые считают, что особенности, передаваемые генно, считаются определяющими в создании творческого поведения, тогда как другие считают, что более важна среда.

Среди определений творческого поведения и его различных аспектов, таких как результаты этапов, личность и среда есть различия. Сторонники факторов среды уверены, что в создании творческого поведения среда играет главную роль, тогда как противники этой теории, отрицая роль среды, утверждают, что человек с творческим поведением проявит свои качества везде, где бы он ни был в любом случае и среда не может сыграть здесь никакую роль. По мнению познавательных психологов одной из важных тем в этом вопросе является борьба за максимально возможную стабилизацию процессов, связанных с творчеством **[63].**

В целом, творчество является важной стороной интеллекта, однако измерение некоторых его аспектов затрудняется вмешательством в него различных процессов. Поэтому, тема творчества делится на различные подразделы. По мнению Маркберри творчество бывает трёх основных видов – особые связи проектов, комплекс предлагаемых действий и абстрактные отношения.

I.2. Психолого-педагогическое развитие успеваемости, связанной с познавательными и личностными аспектами.

Деятельность современного человека становится всё более сложной, комплексной и многоплановой.

В современном мире на смену традиционному, в значительной мере технократическому пониманию задач деятельности приходят модернизированные концепции, выдвигающие на первый план задачи гуманитарно-психологические. Интеллектуальный, творческий с индивидуально-личностными качествами человек всё чаще определяется как наука и практика управления собой, другими людьми, их сообществами, организациями и производством.

Сегодня образовательная система во всех странах мира придаёт всё большее значение и прилагает соответствующие усилия к повышению количественного и качественного уровня всеобщего образования. Приступив к сравнению особенностей успевающих и неуспевающих учащихся можно получить ценную информацию, т.к. учебный процесс в школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает в условиях совместной деятельности учителя и учащихся.

В учебном процессе учащийся выступает не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель передаваемых знаний, но, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результаты учебной деятельности. Поэтому проблема активности, творчества, интеллекта и личностных качеств продолжает оставаться острой и актуальной, привлекая пристальное внимание учёных различных специальностей, в первую очередь педагогов и психологов. Изучение педагогико-психологических аспектов активности, творчества, интеллекта и личностных особенностей учащихся представляет одно из мало разработанных, но особо важных направлений в решении задач повышения эффективности учебного процесса и качества подготовки будущих специалистов.

С целью раскрытия педагогико-психологических условий проявления индивидуальных особенностей учащихся были проведены многие исследования в данном направлении.

В исследованиях ставились две задачи:

1) установить, в каком отношении находятся учебная активность и учебная успешность (успеваемость);

2) выявить те индивидуально-психологические факторы, которые определяют уровни учебной активности и учебных достижений, с учётом интеллекта и творчества учащихся, а также их личностных особенностей **[64].**

Корреляционный анализ, проводимый модифицированным вариантом методики, позволил дифференцировать активность учащихся по сфере проявления на учебную и культурно-образовательную, которые вместе взятые образуют общую активность. Вместе с тем корреляционный анализ не выявил значимых связей между учебной успешностью, связанной с взаимовлиянием интеллекта, творчества и личных качеств и профессиональной направленностью. Отсутствие влияния профессиональной направленности на учебную успешность можно объяснить несколькими причинами **[66].** Одна из них связана с тем, что непосредственное влияние профессиональной направленности может оказаться снятым в тех случаях, когда доминирующими в структуре мотивации в определённых конкретных ситуациях становятся личные учебные качества, такие как интеллект, творчество и личностные качества и особенности. В подобных случаях опосредственное влияние профессиональной направленности может быть раскрытии через анализ по уровню мотивационных структур. Прямой однозначной связи между учебной мотивацией, профессиональной направленностью и учебной успешностью может не оказаться и в результате такого «вмешивающегося» фактора, как интеллектуальные возможности, творчество и способности человека.

В школьной практике можно найти много примеров, когда ученик имеет низкую успеваемость вследствие или низкой мотивации к учению при относительно высоких интеллектуальных способностях, или низкого уровня развития интеллекта, но при относительно высокой учебной мотивации. В тоже время высокая успеваемость может быть достигнута при средних умственных способностях благодаря высокой учебной мотивации и активности. Высшие учебные достижения *(творчество и личностные качества*) предполагают и высокую положительную мотивацию, и высокие интеллектуальные способности. В целом можно было бы ожидать, что уровень учебной активности и успешности, а в отдельных случаях и сама мотивационная сфера в значительной степени определяются интеллектуальным потенциалом и способностями **[76].**

Таблица № 1. Интеллектуальный потенциал и способности.

Группа	**Индекс уровня учебной активности**	**Средняя оценка успевае-мости**	**Профессион-нальная направлен-ность**	**Средние статистические оценки (*по Векслеру*)**		
				общая	**вербальная**	**невербальная**
А	0,73	4,45	0,54	107	113	95
Б	0,47	4,40	0,50	110	115	103

В таблице № 1 приведены данные, свидетельствующие о заметных различиях в показателях интеллекта у учащихся, имеющих разные уровни учебной активности. Более высокие показатели интеллекта оказались в группе учащихся с низкой степенью учебной активности (Группа «А»). Вместе с тем для обеих групп характерны почти одинаковые показатели профессиональной направленности и учебной успеваемости. Следовательно, при относительно одинаковой профессиональной направленности равные учебные успехи достигаются в результате учебной активности, определяемой наличным интеллектуальным потенциалом.

Если это положение, верно, то в корреляционном анализе, которым охватывается вся обследуемая выборка, должна проявиться отрицательная связь показателей интеллекта с показателями уровня учебной активности. Но

результаты корреляционного анализа говорят о более сложном соотношении между интеллектом и учебной активностью, чем ожидалось на основании простого сравнения двух групп учащихся, различающихся степенью учебной активности.

Таким образом, ни интеллект, ни направленность или мотивация, взятые в отдельности, не обусловливают однозначно конечные результаты учебной деятельности. Учебные достижения есть общий итог сложных взаимоотношений интеллекта и мотивации, тенденций и потенций человека.

Было бы ошибочно ограничивать детерминацию учебной активности и её уровни влиянием только мотивации и интеллекта, хотя роль последних довольно велика. Наряду с ними на уровне учебной активности не могут не сказаться нейродинамические характеристики индивида, свойства темперамента, характерологические особенности, социально-психологические и педагогико-психологические характеристики личности учащегося.

Учебную активность учащихся в процессе обучения, указывающую на интенсивность их учебной работы, можно рассматривать как поведенческую форму выражения мотивации, отражения учебной и профессиональной мотивации на уровне учебной активности, успешности и самоорганизации **[72].**

Влияние ценностного отношения к учебной активности и успешность опосредовано уровнями мотивации, прежде всего ценностным отношением учащихся к учебным дисциплинам. Наряду с учебной активностью к числу обобщённых критериев эффективности обучения относятся академическая успеваемость и учебная успешность.

Критериями учебной успешности является обычно академическая успешность, отражающаяся в балльной оценки (отметке), как уровень учебных достижений, также качество и способы умственной работы:

▪ интеллект, ▪ активность, ▪ напряжённость, ▪ темпы, ▪ длительность, ▪ систематичность, ▪ соотношение ориентировочных и исполнительских действий, ▪ рациональных и нерациональных приёмов работы и т.п.

Вследствие индивидуально-психологических различий в структуре учебно-познавательной деятельности одни учащиеся довольно быстро и легко достигают высоких результатов в учении, другие – сравнительно медленно, а некоторые вовсе не могут к ним приблизиться.

В данном случае говорят и о таких свойствах психического развития человека, как его обучаемость или воспитуемость, под которыми имеют в виду приобретённую под влиянием образования, обучения и воспитания (*развитие интеллекта*) внутреннюю готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами последующего обучения и воспитания **[5].**

Можно выделить три разноуровневых блока факторов, определяющих учебную успешность учащихся:

▪ социологический;

▪ психологический;

▪ педагогический**.**

В социологический блок входят социальные и социально-демографические факторы:

▪ социальное положение и происхождение;

▪ место жительства;

▪ уровень и качество школьной подготовки;

▪ половозрастные различия и т.п.

К блоку психологических факторов относят:

▪ интеллект;

▪ профессиональную и учебную мотивацию;

▪ общие и специальные способности;

▪ обучаемость и воспитуемость;

▪ индивидуальный стиль деятельности;

▪ психологический склад личности в целом.

Блок педагогических факторов, обусловливающих успешность обучения, составляют такие аспекты, как:

▪ общая организация учебного процесса;

▪ материально-техническая база и наличие технических средств обучения;

▪ уровень педагогического мастерства преподавателей/учителей и др.

Психолого-педагогический анализ различных факторов успешности обучения позволяет выявить слабые места в системе школьной подготовки, учесть требования профессиональной подготовки специалистов, выявить и устранить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в период обучения в школе.

Было бы ошибочно связывать слабую успеваемость учащихся только с какой-то одной причиной. Очевидно, учебная успешность учащихся имеет полифакторную обусловленность. Рассмотрим несколько подробнее психолого-педагогические факторы, оказывающие влияние на учебную деятельность учащихся. В группы психологических факторов были включены индивидуальные особенности мотивации, интеллекта, творчества, а также характеристики собственно учебной деятельности. В качестве педагогических факторов выступают различные аспекты организации учебного процесса **[57].**

Основным различием в организации обучения, существующим в средней и высшей школе, является недостаточное развитие у школьников самостоятельного управления собственной деятельностью, на что в значительной степени ориентированы формы и методы обучения; этот фактор негативно отражается на учебной деятельности.

С уровнем самоорганизации тесно связана степень учебной активности и творчество. В качестве этих показателей выступают недельная учебная нагрузка и число пропущенных учебных занятий в течение полугодия. Сведения о посещаемости учебных занятий говорят о том, что

слабоуспевающие учащиеся пропускают занятия на треть больше, чем сильные учащиеся, пропуски занятий они стараются компенсировать увеличением времени на внеклассную работу.

Однако уровень самоорганизации слабых учащихся немного ниже, чем у сильных, поэтому заметное превышение внеклассного времени у слабоуспевающих учащихся не сказывается положительно на успеваемость в целом. Причины тому, вероятно, следует искать в системе субъективных факторов, особое значение среди которых, по-видимому, должны иметь особенности учебной мотивации учащихся, их интеллекта и соответственно творчества.

Так как существенных различий в уровне интеллекта у сильных и слабоуспевающих учащихся не было обнаружено, то, очевидно, нет и прямой зависимости учебной успешности учащихся от их интеллектуальных возможностей и творчества. В данном случае можно допустить существование различий в области мотивации, от которой зависят и степень учебной активности, и творчество, и уровень самоорганизации, и другие характеристики учебно-познавательной деятельности.

Нетрудно заметить, что учебная мотивация сильных учащихся направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой активности, развития интеллекта и личностных качеств. Всё это в конечном итоге определяет и более высокие показатели учебной деятельности. У слабых учащихся учебные мотивы не смещены на цель, они направлены на текущие условия учебной деятельности, носят больше ситуационный характер и поэтому не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня интеллекта и творчества, ни на уровень учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом.

Не менее показательным для выявления роли мотивации в учебной деятельности учащихся являются результаты. Отражающие особенности

отношения к различным учебным дисциплинам сильных и слабых учащихся. Так, например, сильные учащиеся по сравнению со слабоуспевающими одноклассниками оценивают выше значимость различных учебных предметов для общей подготовки. Они в большей мере, чем слабые учащиеся, удовлетворены качеством преподавания, и, кроме того, у сильных учащихся значительно снижена интенсивность субъективного переживания меры трудности усвоения учебных дисциплин.

Существенным дополнением к данным корреляционного анализа служат *результаты факторного анализа*. Применение факторного анализа позволило установить, что учебная успеваемость сильных и слабоуспевающих студентов определяется разными наборами интегральных факторов. Сильные учащиеся с наибольшими факторными весами выделились после ротации фактор отношения к учебным предметам и фактор самоорганизации. Слабые учащиеся первые по значению являются фактор качества преподавания учебных дисциплин и фактор трудностей усвоения учебных предметов. Таким образом, учебная успеваемость сильных учащихся определяется, прежде всего, тем, какое значение они придают дисциплинам с точки зрения важности их для общей подготовки, а также уровнем их самоорганизации. У слабых учащихся учебные результаты находятся в большей зависимости от особенностей преподавания учебных дисциплин и степени трудности их усвоения, т.е. влияния внешних факторов.

В целом проведённые результаты факторного и корреляционного анализа свидетельствует о том, что учебные достижения сильных учащихся обусловлены в большей степени субъективными факторами:

- особенности мотивации;
- самоорганизации;
- активности и творчества и т.п.

Тогда как учебные результаты слабых студентов главным образом зависят от внешних (педагогических) факторов: ▪ уровня организации учебного процесса, ▪ качества преподавания и т.п.

Отсюда вытекают различные пути повышения успеваемости сильных и слабых учащихся. В группе сильных учащихся успеваемость может быть повышена на основе управления мотивационной сферой и творческой самостоятельной работой. В группе слабых учащихся в первое время обучения повышения успеваемости может быть достигнута, через совершенствование различных сторон учебного процесса и только после этого следует переходить на психологический уровень управления **[28].**

Установлена зависимость успешности обучения от уровня школьной и общей полготовки, мотивации учения, учебной активности и творчества, уровня учебной самоорганизации учащихся, а также от уровня педагогического мастерства учителя. Так, успеваемость по отдельным предметам в школе коррелирует со средним баллам аттестата и школьной оценки по данным предметам. Это значит, что исходный уровень развития специальных способностей и предметных умений, сформированных в школе, таких, как способность к абстрагированию и обобщению, умения устанавливать причинно-следственные отношения, выделять главное предметной символикой, выстраивать в логический ряд систему рассуждений и т.п., определяет и дальнейшие успехи в обучении разных предметов.

Изучение связи успешности обучения и интеллектом, творчеством и личностными особенностями показало, что наиболее тесной является связь с вербальной составляющей этих особенностей, причём большее прогнозирующее значение для успешности обучения имеют, «*субтесты» «счёт», «словарный»* и др.

Из мотивационных факторов наибольшее влияние на успешность оказывают такие, как оценка членами класса/группы достигнутого уровня усвоения, самооценка достигнутого уровня знаний, значение и место данного предмета в реализации личных планов, самооценка в классе/группе и самооценка способностей.

Установлено, что индивидуальные достижения в усвоении определяются также особенностями внутренней атмосферы и

психологического климата учебного коллектива; кроме того, обнаружено различие в групповой мотивации. Значимость успешности обучения от уровня интеллектуального развития, от мотивационной сферы личности и специфики взаимосвязанной коллективной и групповой деятельности обнаружена не только на уровне корреляционного, но и на уровне факторного анализа.

Выявлен ряд относительно самостоятельных факторов учебной успешности:

- фактор общей успешности;
- фактор лингвистической успешности;
- фактор адаптации;
- фактор общего интеллектуального развития;
- фактор вербального интеллекта;
- фактор мотивации учебной деятельности.

Обнаруженные общие закономерности учебной успешности, с одной стороны, и индивидуальное своеобразие учебной деятельности отдельного ученика – с другой, обусловили необходимость построения классификации уровней и видов успешности.

Типологическая структурная схема строилась по трём критериям:

♦ Уровня тезауруса к моменту начала обучения.

♦ Уровень общего интеллекта.

♦ Специфика и выраженность учебной направленности.

При различных сочетаниях этих трёх оснований были выявлены 18 типов учебной успешности, различающихся психолого-педагогическим разнообразием. Учёт индивидуально-психологических характеристик должен лечь в основу оптимизации процесса обучения учащихся **[68].**

Среди основных факторов успешности обучения выделяется профессиональная и учебная мотивации, уровень сформированности общенаучных умений, исходный уровень подготовки или обучения, уровень

развития общего интеллекта и специальных способностей, учебно-познавательная активность и творчество.

Были обнаружены заметные различия в познавательной активности и творчестве, обученности и обучаемости. Познавательная активность определена в данном исследовании как процесс познания, побуждаемый целями и мотивами и реализуемой системой действий, направленных на удовлетворение этих мотивов и стоящих за ними потребностями.

Для успевающих учащихся ведущей мотивацией являются широкие социальные и профессиональные мотивы, для средне успевающих – мотивы социального престижа, а для слабо успевающих – программатические, ситуационные мотивы.

По особенностям мотивации определяются и уровень познавательной активности и творчества: он тем выше, чем в большей степени в своих целях и мотивах учащийся ориентируется на более далёкую перспективу и на более широкие социально-профессиональные ценности.

Обучаемость, как общая способность к усвоению знаний, а такой общей способностью является интеллект, оказывающий влияние на творчество и личностные качества, как успешность. Учащиеся с высоким интеллектом и обучаемостью умеют легко и быстро структурировать вербальный материал, образовывать ассоциации, предвосхищать элементы письменного текста, перестраивать понятия и по-новому творчески подходить к решению задач. В противоположность им учащиеся со слабой обучаемостью отличаются заметно сниженной способностью к анализу и синтезу, речевой и интеллектуальной ригидностью, стереотипностью и наличием речевых штампов, медленной перестройкой синтаксических и семантических структур, репродуктивным характером актуализации знаний. Всё это в конечном тоге определяет и различия в обученности как характеристике наличных знаний, умений и навыков (тезаурусе).

На основании разных уровней познавательной активности (мотивации и способов учения), обучаемости (интеллекта) и обученности выделяют:

♦ *четыре типа* учащихся с высокой успешностью;

♦ *шесть типов* – со средней;

♦ *три типа* – с низкой успешностью.

В связи с этим выдвинуто предположение о компенсаторном механизме обеспечения учебных результатов: недостаточный уровень сформированности и развития одних качеств личности восполняется, компенсируется наличием и доминированием других положительных сторон и личностных свойств. Именно поэтому отдельные обучаемые и добиваются высоких результатов учения. Но возможна и противоположная ситуация, когда положительные стороны личности нейтрализуются наличием негативных качеств, доминирование которых в общей структуре личности ведёт к низкой учебной успешности.

Различное сочетание индивидуально-типических характеристик на каждом уровне учебной успешности свидетельствует о многообразии непосредственных источников и факторов успеваемости или отставания в учебной работе, а, следовательно, подчёркивает необходимость индивидуального, дифференцированного подхода в обучении **[66].**

В качестве педагогических приёмов и способов индивидуализации и дифференциации обучения предлагается:

▪ создание и применение различных алгоритмов учения;

▪ формирование мыслительной деятельности через решение проблемных ситуаций;

▪ развития и увеличения числа творческих элементов в заданиях;

▪ поощрение оригинального замысла или речевого высказывания;

▪ дозировка объёма и трудностей учебного материала;

▪ организация поисковой деятельности на учебных занятиях для развития знаний, умений, навыков;

▪ использование сильных сторон личности учащегося для развития слабых.

Поэтому в рамках педагогической и психологической наук прилагаются соответствующие усилия к исследованию и получению результатов посредством сравнительного анализа **[58].**

Анализ познавательных факторов, связанных с успеваемостью, является компонентом большинства исследований, но учёт ограничений возможности прогнозирования познавательных переменных величин выражает лишь относительно малую долю изменений в успеваемости **[66].**

В настоящем исследовании мы имеем дело с тремя самостоятельными величинами – *«интеллект», «творчество»* и *«личностные особенности».* Все три величины количественны и непрерывны и измеряются дистанционно, поэтому ниже приводятся теоретико-операционные определения по каждой из указанных величин.

Интеллект это совокупный талант познания и понимания своего мира и осуществления ожиданий, включающих способность человека логически мыслить, целенаправленные действия и действенный подход к среде **[75].**

В настоящем исследовании мы приводим пять факторов интеллекта:

▪ неопределённое доказательство знаний;

▪ доказательство количественное;

▪ зрительно-визуальный;

▪ обработка;

▪ активная память.

Профилем интеллекта в настоящем исследовании являются цифры, результат которых проявляются посредством интеллектуального стандарта Тегеран – Стэнфорд – Бинэ.

Интеллект, согласно традиционного определения, долгое время считался главным фактором успеха и успешной учёбы. Сегодня с изменением

теоретических позиций в отношении формирующих интеллект-факторов, нельзя считать его эффективно предопределяющим успеваемость.

По мнению некоторых исследователей, факторами, определяющими, успеваемость являются следующие критерии:

- «интеллект»;
- «семейная среда»;
- «уровень грамотности родителей»;
- «побуждение»;
- «личностные переменные величины»; «собственное понятие»;
- «психолого-педагогическая совместимость»;
- «связь между всевозможными критериями» **[135].**

Некоторые другие классификации этих величин оценивают индивидуальные факторы, как «личностные» и «познавательные» величины, а факторы «среды и общества» соответственно по отношению изменений «успеваемости» каждого из них **[97].**

Американский учёный – психолог Гарднер, после разделения интеллекта на 8 основных категорий, называет также «профессиональные умения», соответственно данным категориям. К примеру, «визуально-пространственный интеллект» в качестве «способности видения и познания», «восприятие соответствующего применения пространственных критериев», «способности ориентации, восприятия и представления конструкций» в разных ракурсах усиливает возможность определения деталей, представления и изменения визуальных предметов в воображении. Это покрывает такие умения как комплектование чтения, писания, понимание таблиц и диаграмм, проектирование, рисование, рукоделие, запечатление в памяти различных дел, определение разницы между очень похожими предметами, описание зримых изображений, хорошее, высшее чувство ориентации. Возможно, таким людям / ученикам привлекательны такие специальности как: скульптор, архитектор, механик, инженер и т.п.

Гарнер в своих исследованиях и пересмотренных им мнениях, затрагивает вопросы натуралистического интеллекта, нравственного (религиозного) сознания и познавательного интеллекта. Он считает, что хотя вопросы интеллекта не обязательно связаны друг с другом, тем не менее, практически редко применяются раздельно и структура этих компонентов интеллекта находится под влиянием личностных особенностей и принципа индивидуальных различий и является оригинальным. Поэтому, нельзя считать некий единый критерий преобладающим над всеми мыслями человека. На основе этих составляющих различные познавательные критерии могут воздействовать на сферы жизни человека **[117].**

С другой стороны, учащиеся в школьной атмосфере приобретают большой опыт поведения и волнений. Волнения, связанные с учёбой, или уже приобретённые в школьной атмосфере – опыт, создали в педагогике и психологии новую, привлекательную область. Школьная среда, весьма волнительная среда, как для учащихся, так и для учителей. Влияние способности и волнения на успеваемость является одним из новых аспектов исследований. Теоретическим началом этой группы исследований является понятие личностных особенностей **[146].**

Поэтому, учитывая то, что целью педагогов и психологов является развитие успеваемости, а успеваемость связана с познавательными и личностными аспектами, в данном исследовании предусмотрен анализ связи между величинами сознания (способности запоминания), творчеством, с одной стороны с личностными особенностями, с другой, в качестве одной из граней познавательной сферы, с тем, чтобы посредством этого можно было бы добиться объяснения конструкции успеваемости.

Есть немало сомнений по поводу психологических факторов, влияющих на успеваемость и пока невозможно перечислить психологические особенности, влияющие на успеваемость учащихся средней школы, поскольку успеваемость находится под влиянием различных психологических особенностей. В области педагогики и психологии

рассмотрены вопросы, как учебной успеваемости, так и психологических факторов, в том числе личностных особенностей, интеллекта и творчества. Педагоги и психологи стараются путём развития психолого-педагогического потенциала учащихся дать импульс их успеваемости.

Такие проблемы как психическое здоровье, стимулирование учёбы, познавательные способности, подобно интеллекту и творчеству, активной памяти, управление эмоциями, радости и личностным особенностям, считаются психолого-педагогическими факторами и используются в управлении обучением, как и в педагогике, так и в психологии. Поэтому необходима разработка новых методов выявления влияния психолого-педагогических факторов на улучшение успеваемости и таким образом создать, соответствующую благоприятную почву для повышения уровня успеваемости **[82]**.

Психолого-педагогические особенности связаны с множеством психологических и педагогических составляющих. Исследованиями некоторых учёных о факторах, влияющих на успеваемость выяснено, что психолого-педагогические факторы способны повлиять на успехи в учёбе **[64, с.58]** и что познавательные умения в различных дисциплинах играют в них важную и решающую роль.

Все учащиеся в каждом из учебных дисциплин сталкиваются с различными психолого-педагогическими факторами творчества, однако, учащиеся старших классов средней школы, учитывая чувствительный, кризисный период взросления оказываются лицом к лицу с особого рода колебаниями, которые могут повлиять на их успеваемость **[66].**

Творчество является одной из особенностей, которой обычно пользуются при описании деятельности. Важными элементами при определении творчества являются гибкость мышления, и динамика выражения мысли. Однако в творчестве важнее всего инициатива. То, что мы считаем созидательным, может обладать разнообразием, к примеру, как новый путь решения какой-либо проблемы в логике, новый инструмент или

процесс в химии, музыкальный фрагмент, поэтическое или прозаическое произведение, картина, новый подход к социальным и педагогическим проблемам, новая аргументация в праве, философии или религии.

Творческая работа является инновационной, пропорциональной, стоящей и в какой-то степени с хорошим вкусом и вдохновением, совершенно правильной и умственной **[90].**

Творчество в данном исследовании – это оценка, получаемая посредством теста творчества **[124]**.

Учитывая, что слабая информация в познании связи величин, имеющих отношение к успеваемости, принимается в качестве исходного пункта проблемы, можно указать на величины интеллекта, творчества и личностных особенностей, баланс которых обеспечил осуществление данного исследования.

Несмотря на это, до сих пор о вопросе связи между вышеуказанными величинами существуют неясности в анализе факторов, связанных с успеваемостью, многие теории касаются школьных факторов, и мы считаем, что система обучения может выступить, дополнительно к успеваемости. Но некоторые факторы, поскольку существует ряд различий между обучающимися и учащимися, к примеру, таких, как познавательные способности, личностные особенности, в успеваемости следует опираться на индивидуальные особенности **[84].**

В процессе обучения на индивидуальные различия следует обращать внимание с позиций усвоения, пользуясь разными её методами. С этой точки зрения, при использовании способов усвоения, уровня стимулирования успеваемости, уровня **IQ**, особенно различных личностных особенностей, рекомендуется метод индивидуального обучения **[100].**

Харрис, исследовавший успеваемость, считал, что «интеллект» и «личность» являются главными, определяющими элементами предопределения успеваемости.

Босото и Найсон тоже пришли к выводу, что оценки в тестах интеллекта не могут надлежащим образом предопределить успеваемость. С другой стороны, об относительной связи стимулирования и успешности сомнений почти нет **[109].**

Английские учёные Фарсидс и Вудчир **[149],** анализируя балансирующую роль личностных величин, пришли к выводу, что в целом около 2% вариации оценок ниже нормы и могут быть спрогнозированы посредством этих величин и в этом смысле открытость в отношении опыта и согласия являются важнейшими определителями. Учёные Дифрайз и Паллмин **[154],** утверждают, что продолжительность хорошей успеваемости больше зависит от генетических детерминантов интеллекта, которые больше проявляются в личностных способностях и меньше в детерминантах среды.

В качестве основных детерминантов успеваемости выступает величина возраста, удел интеллекта в 7-летнем возрасте. Однако после 7 лет в дело вступают другие величины, а удел прежних величин уменьшается.

Как видно, многие исследования указывают на то, что использование и наращивание личностного потенциала оказывают существенное влияние на успеваемость ученика. Поэтому, невзирая на множество исследований по влиянию психолого-педагогических особенностей на успеваемость, всё ещё не до конца выяснена степень влияния данных особенностей на учащихся средних школ, т.е. способствуют ли они росту или снижению успеваемости. До сих пор нельзя смело утверждать на основе точных знаний и экспериментальных доказательств о влиянии формирующих факторов интеллектуального, творческого профиля и личностных особенностей на успеваемость. Поэтому, настоящее исследование посвящено данной проблеме, в частности «Влияние интеллекта, творчества и личностных особенностей на успеваемость учащихся средних школ города Тегерана».

Слабая теоретическая оснащённость темы, противоречивость разработанности темы в предыдущих исследованиях о влиянии психолого-

педагогических факторов явились основанием для постановки проблемы настоящего исследования.

Таким образом, проблема настоящего исследования относится к психолого-педагогическим вопросам, таким, как:

▪ степень влияния интеллекта на успеваемость учащихся средней школы **[64]**;

▪ степень влияния творчества на успеваемость учащихся средней школы **[82]**;

▪ степень влияния личностных особенностей на успеваемость учащихся средней школы **[63].**

Помимо основных вопросов и величин исследования имеются также и другие не маловажные вопросы:

▪ в какой степени вербальное и невербальное содержание интеллекта влияют на успеваемость учащихся средних школ?

▪ в какой степени креативные составляющие интеллекта влияют на успеваемость учащихся средних школ?

▪ в какой степени масштабы особых проблем влияют на успеваемость учащихся средних школ?

▪ в какой степени пять факторов интеллекта влияют на успеваемость учащихся средних школ?

Изучение и анализ личностных особенностей (интеллекта и творчества) в области педагогике важны с теоретико-практической точки зрения по двум причинам:

Первая состоит в том, что это прямо или косвенно влияют на успеваемость.

Вторая - таким образом, будет добыта серьёзная информация о связи учащийся ↔ учитель под такими названиями как значение, способность возобладать над стрессами, волнениями и реактивной склонностью к ним. В плане более глубокого осмысления программ поведенческого развития

учащихся, принятия ими решения и действия, а также улучшения положения учащихся с психологическим развитием эта информация весьма актуальна.

Понятие *«абстрактное»* охватывает критерии качеств личности, даёт возможность предсказывания того, что человек может совершить при особых обстоятельствах, измеряется посредством пятифакторной личностной анкеты, которая включает в себя:

- нервозность;
- экстроверцию (сосредоточенность на внешние предметы;
- гибкость;
- приятность;
- совестливость.

В настоящем исследовании личностные особенности это оценка, получаемая от переделанной формы многомерной личностной анкеты Миннесото - 2 ***(«MMPI - 2RF»*)** **[123].**

Успеваемость - сведения общие или индивидуальные умения, полученные из содержания тем на уроках, обычно измеряются посредством тестов или отметок, или тех и других, применяемых учителями к учащимся.

Успеваемость может быть определена на основе, полученной на различных уроках оценки или принятия на определённом учебном уровне в целом по учебной деятельности учащегося.

Поведение таких целенаправленных исследований может создать предпосылку к повышению знаний учителей системы образования и таких личностных особенностях как личность, интеллект и творчество и обеспечить почву для роста успеха участников процесса, с тем, чтобы мы могли стать свидетелями хорошей успеваемости **[83].**

Осуществление подобных исследований и выявление влияния чёткой политики в различных направлениях психолого-педагогического вмешательства и применения психолого-педагогических наук и консультаций **[95].**

И наконец, среди достижений настоящего исследования можно назвать многомерное программирование психолого-педагогического вмешательства, особенно в конструкции личностного профиля и познавательного профиля и сформировать соответствующее содержание с упором на психолого-педагогические консультативные потребности учителей **[113].**

Вывод по I главе.

Всё ещё есть немало сомнений по поводу психолого-педагогических факторов, влияющих на успеваемость и пока невозможно перечислить психологические особенности, влияющие не успеваемость учащихся средней школы, поскольку успеваемость находиться под влиянием различных психолого-педагогических особенностей. В области педагогической психологии рассмотрены вопросы, как учебной успеваемости, так и психолого-педагогических факторов, в том числе личностных особенностей, интеллекта и творчества. Педагоги и психологи стараются путём развития психологического потенциала учащихся дать импульс их успеваемости.

Психолого-педагогические особенности связаны с множеством психологических составляющих. Исследователями, о факторах, влияющих на успеваемость выяснено, что психологические факторы способны повлиять на успехи в учёбе и что познавательные умения в различных дисциплинах, и играют в них важную, решающую роль **[69].**

Все учащиеся сталкиваются в каждой из учебных дисциплин с различными психологическими факторами, однако, учащиеся средней школы, учитывая чувствительный, кризисный период оказываются лицом к лицу с особого рода колебаниями, которые могут повлиять на их успеваемость **[57].**

Необходимо отметить, что учебно-воспитательная система и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом, где возможны обновления и перестройка данной системы. Обновление может идти за счёт инноваций и, как правило, они ведут к усилению познавательных возможностей (интеллекта), вызывающий проявление творчества.

Итак, можно говорить об определённой технологии и методике создания среды для развития интеллекта и творчества, а именно: выявлении ведущей идеи, формулировке основных целей и задач, формировании их на основе концепции, конкретизации составляющих системы и механизмы их взаимодействия и взаимовлияния.

Следует признать справедливым подход к обучению как к процессу управления должен представлять стержневую линию анализа системы обучения и воспитания. Многие исследователи указывают на возможность многообразия систем, в существующих определениях понятия *«система».* Инвариантным содержанием в этом понятии является идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в целое.

Не зная и избрав неправильный метод изучения можно не только не добиться успеха, напротив, вызвать антипатию и охлаждение человека к занятиям и учёбе в целом. Для достижения успеха в учёбе, кроме тяги и интереса к исследованиям следует знать какой именно метод изучения избрать. В зависимости от предмета или учебной дисциплины, правильность выбора метода изучения зависит от знания способов, условий успешности и факторов среды **[140]**.

Умелое применение знаний облегчит наше исследование, сделает его более понятным и наконец, повысит интерес к учёбе.

Глава II. Проблема диагностики уровня интеллекта, характеризующая скорость работы мыслительных процессов и способность человека работать с множеством альтернатив.

II.2. Психолого-педагогический аспект возникновения интеллектуальных моделей авторских тестов.

Существуют разные виды интеллекта, или - для разных ситуаций требуется своя разновидность интеллекта.

В первую очередь, это: ▪ житейский интеллект; ▪ умственный интеллект; ▪ эмоциональный интеллект.

Иногда, кроме этого выделяют: ▪ вербальный; ▪ музыкальный; ▪ пространственный; ▪ телесно-кинестетический интеллект.

Житейский интеллект - способность быстро соображать в учёбе и по жизни, приспосабливаться к разнообразным жизненным обстоятельствам. Примерно тоже, что здравый смысл, здравомыслие.

Умственный интеллект (лат. *«Intellectus»* - ум, рассудок, мыслительная способность) - умение осознанно оперировать имеющимися знаниями, использовать свои знания для решения задач, связанных с предметной сферой и знаками. Житейский, плюс умственный интеллект это можно обозначить как *«сообразительность»*.

Эмоциональный интеллект - ***способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни:***

▪ понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений;

▪ использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией.

В 80-е г. XIX в. – английский учёный Гарден **[158]** выдвинул идею создания интеллектуальных тестов, для того чтобы можно было отбирать людей с высоким интеллектом. Гарден - сторонник *«евгеники»* - это улучшение породы человека с помощью искусственного отбора. Интеллект для Гардена является наследственным качеством.

В 1884 году он основал антропометрическую лабораторию для проверки интеллектуальных способностей и для измерения характера, т.е. «*нечто определённое и длительное»*, как известное постоянство, с использованием сфигмографа, аппарата «Моссо» для определения артериального давления. Точное измерение характера даёт *«статистика поведения каждого человека в малых ежедневных делах»*. Данные исследования в этом направлении, хотя и незавершённые - стимулировали разработку инструментов измерения не когнитивных свойств личности.

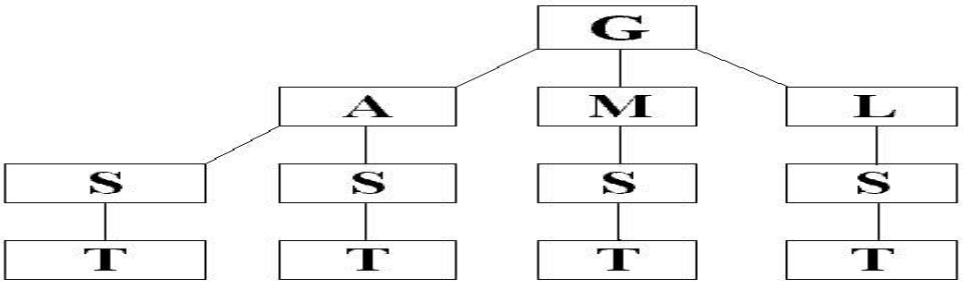
Первой теорией «организации интеллекта», основанной на статистическом анализе показателей тестов, была теория Чарльза Эдварда Спирмена, исследования которого во многом стимулировались его несогласием с существовавшими данными о том, что, предназначенные для измерения разных сторон интеллекта тесты не коррелируют друг с другом, а, следовательно, отсутствует основание для расчёта общего, суммарного показателя.

***В результате своих исследований Чарльз Спирмен предположил, что успех любой интеллектуальной деятельности определяют* [51]:**

♦ некий общий фактор, общая способность;

♦ фактор, специфический для существующей деятельности.

Рис.1.1: Модель интеллекта Ч.Спирмена.



Успешность выполнения тестов испытуемыми зависит от уровня развития у них общей способности *(генерального* ***«G»*** *- фактора)* и соответствующей специальной способности *(**«S»** - фактора).* **«G»** - Фактор

определялся Ч.Спирменом, как общая «умственная энергия», однако он не предлагал процедуры для его измерения. ***«G»*** - фактор влияет на успешность выполнения любой деятельности. По Ч.Спирмену, роль **«G»** - фактора, максимальна при решении сложных математических задач и задач на понятийное мышление и минимальна при выполнении сенсомоторных действий.

В дальнейшем Ч.Спирмен выделил также уровень групповых факторов *(арифметический, механический, лингвистический (вербальный)*.

Теория интеллекта Э.Торндайка

В отличие от эмоционального интеллекта, изучение «*социального интеллекта»* имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю. По мнению большинства специалистов, понятие *«социальный интеллект» (socialintelligence)* было введено Э.Торндайком ещё в 1920 г. Автор рассматривал социальный интеллект как *«способность понимать других людей и действовать или поступать мудро по отношению других».*

Модель Э.Торндайка основана на активном поведении животного *(в искусственных условиях)*. Э.Торндайк изобрёл первую надёжную и прямую методику количественной оценки процессов научения у животных — так называемую *«проблемную клетку».*

Реакции, активно вырабатывающиеся у животных в опытах по методу Э.Торндайка, называют *«инструментальными»* условными рефлексами. Поведенческие реакции, формирующиеся в данных условиях, называются *«инструментально-обусловленным»* или *«оперантным»* поведением, а реакции, выработанные в классических условиях *(по Павлову*) – «условно-рефлекторным» поведением.

Свои наблюдения Э.Торндайк обобщил в нескольких законах:

- *«Закон упражнение»* – согласно, которому при прочих равных условиях реакция на ситуацию связывается с ней в пропорциональной частоте повторений связей и их силе.

Этот закон совпадал с принципом частоты повторений в ассоциативной психологии;

- *«Закон готовности»* - упражнения изменяют готовность организма к проведению нервных импульсов;

- *«Закон ассоциативного сдвига»* - если при одновременном действии раздражителей один из них вызывает реакцию, то другие приобретают способность вызывать ту же самую реакцию.

Модель Л.Терстоуна

В отличие от Ч.Спирмена, Л.Терстоун отрицал *«наличие единственного фактора»*, обеспечивающего продуктивность интеллектуальных действий. По его предположениям, каждый интеллектуальный акт является результатом взаимодействия множества отдельных факторов.

Наиболее часто в исследованиях Л.Терстоуна воспроизводились 7 (семь) факторов:

1. «V». Словесное понимание - тестируется заданиями на понимание текста, словесные аналогии, понятийное мышление, интерпретацию пословиц и т.д.

2. «W». Речевая беглость - измеряется тестами на нахождение рифмы, называние слов, принадлежащих к определенной категории.

3. «N». Числовой фактор - тестируется заданиями на скорость и точность арифметических вычислений.

4. «S». Пространственный фактор - делится на два подфактора. Первый определяет успешность и скорость восприятия пространственных отношений (узнавание плоских геометрических фигур), а второй - связан с мысленным манипулированием зрительными представлениями в трехмерном пространстве.

5. «M». Ассоциативная память - измеряется тестами на механическое запоминание словесных ассоциативных пар.

6. «P». Скорость восприятия - определяется по быстрому и точному восприятию деталей, сходств и различий в изображениях. Разделяют вербальный и образный под факторы.

7. «I». Индуктивный фактор - тестируется заданиями на нахождение правила и на завершение последовательности (по типу теста Д. Равена).

Однако, как показали дальнейшие исследования, факторы Л.Терстоуна оказались зависимыми, т.е. коррелировали между собой, что подтверждает предположение Ч.Спирмена о существовании единого **«G»**- фактора.

Модель Дж. Гилфорда

Дж.Гилфорд в результате систематизации своих исследований, предложил модель *«структуры интеллекта **(SI)**»*.

Модель является трёхмерной, по схеме: ▪ содержание *(задание)* - умственный процесс; ▪ операция - результат.

Содержанием задачи являются особенности материала или информации *(изображение, символы, числа и буквы), семантика (слова, поведение)*.

Операция, по Дж.Гилфорду, это психический процесс.

Им может быть: ▪ познание, ▪ память, ▪ дивергентное и ▪ конвергентное мышление, ▪оценивание.

Результатами является та форма, в которой испытуемый даёт ответ: ▪ элемент, ▪ классы, ▪ отношения, ▪ системы, ▪типы преобразований и выводы.

Факторы в этой модели, независимы и каждый из них, образуется сочетанием категорий трёх измерений интеллекта, названия факторов условны. Например, всего факторов: 5 х 4 х 6 = 120.

По мнению Дж.Гилфорда, в настоящее время идентифицировано более 100 факторов.

Модель Р.Б.Кеттелла

Р.Б.Кеттеллом в результате анализа результатов большого количества тестов, были предложены два фактора: ▪ фактор *«связанного интеллекта»;* ▪ фактор *«текучего интеллекта»*.

«Связанный интеллект» определяет меру овладения культурой общества, к которому принадлежит индивид.

«Текучий интеллект» определяет возможности нервной системы, быстро и точно перерабатывать информацию.

Фактор *«связанного интеллекта»* диагностируется тестами на запас слов, чтение, учёт социальных нормативов, а фактор *«текучего интеллекта»* - тестами на выявление закономерности в ряду фигур и цифр, объём оперативной памяти, пространственные операции. Эти факторы, по Р.Б.Кеттеллу, являются базовыми.

Кроме них, он выделил три дополнительных парциальных факторов:

▪ *«визуализация»* - как способность манипулировать образами;

▪ *«память»* - как способность сохранять и воспроизводить информацию;

▪ *«скорость»* - как способность поддерживать высокий темп реагирования.

Уровень развития парциальных факторов определяется опытом взаимодействия индивида с окружающей его средой.

В дальнейшем было показано, что фактор *«связанного»* и фактор *«текучего»* интеллекта коррелируют и в ходе исследования невозможно отделить «текучий интеллект» от «связанного интеллекта», так как они сливаются в единый общий фактор (**«G»** - фактор по Спирмену).

Иерархические модели интеллекта Ф.Вернона и Д.Векслера.

Факторы в модели Ф.Вернона располагаются на четырёх уровнях: ▪ первый уровень занимает **«G»** - *«фактор Ч.Спирмена»*; ▪ на втором - расположены два основных фактора: *вербально - образовательный* (**«V»**: **«ED»)** и *практико-технический* (**«K»** : **«M»**). На третьем находятся специальные способности: *техническое мышление, арифметическая способность* и др. и на последнем расположены более частные субфакторы.

Модель Ф.Вернона, отличается наличием только трёх уровней:

♦ на первом находится ***«общий интеллект»*** - по *Ч.Спирмену*;

♦ на втором – ***«групповые» факторы»*** *(невербальный и вербальный интеллекты)*;

♦ на третьем – «специфические факторы», определяющиеся *успешностью выполнения отдельных субтестов*.

Концепции интеллекта Г.Ю.Айзенка и Л.Т.Ямпольского

Г.Ю.Айзенк является представителем одномерного подхода к интеллекту. По Г.Ю.Айзенку, можно выделить три типа концепций интеллекта: ▪ биологическую, ▪ психометрическую, ▪ социальную.

Эти концепции соответствуют трём структурным уровням интеллекта:

- **«Биологический интеллект»** связан со структурами головного мозга обеспечивающих осмысленное поведение. Методами его измерения могут являться: электроэнцелография (**«ЭЭГ»**), измерение усреднённых вызванных потенциалов (**«УВП»**), кожно-гальваническая реакция (**«КГР»**), измерение времени реакции (**«ВР»**).

- **«Психометрический интеллект»** определяется успешностью выполнения тестов **«IQ»**. Эта успешность зависит как от биологического интеллекта, так и от культурных факторов

- **«Социальный интеллект»** определяется успешностью адаптации в социуме.

По мнению Г.Ю.Айзенка, биологический уровень является фундаментальным для остальных.

Решая проблему соотношения скорости переработки информации и когнитивной дифференцированности, Г.Ю.Айзенк объединяет фактор сложности *(зависящий от успешности выполнения сложных задач за ограниченное время)* и фактор скорости (*зависящий от скорости выполнения простых заданий),* так как существует корреляция результатов простых тестов, выполненных с ограничением времени и таких же тестов без ограничения времени, близкая к единице.

Делая выводы из результатов своих исследований, Г.Ю.Айзенк предполагает наличие трёх основных параметров характеризующих **«IQ»**:

▪ скорость, ▪ настойчивость *(зависит от числа попыток решения задачи)*, ▪ число ошибок.

Главным параметром, характеризующим уровень интеллекта по Г.Ю.Айзенку, является скорость переработки информации. Г.Ю.Айзенк предлагает использовать в качестве её показателя время реакции выбора из множества альтернатив. Как видно, Г.Ю.Айзенку не удаётся выйти из измерений скорость-трудность.

Таким образом, *«уровень интеллекта»* характеризуется не только скоростью работы мыслительных процессов, но и способностью человека работать с множеством альтернатив. Фактор, обеспечивающий переработку сложной информации и детерминирующий индивидуальную продуктивность, В.Н.Дружинин называет *«индивидуальным когнитивным ресурсом»* **[15]**.

Турчак С.К. **[39]** пришёл к выводу, что Л.Т.Ямпольским была сделана попытка, разрешить дилемму *«сложности»* и *«скорости»*. Так в результате обработки результатов созданного им теста на «*логико-комбинаторное мышление»*, было выявлено три фактора.

Эти факторы характеризуют продуктивность выполнения испытуемым данного теста:

♦ первый фактор - фактор времени решения;

♦ второй - правильности решения простых задач;

♦ третий - фактор правильности решения сложных задач.

Факторы не являются ортогональными, а связаны друг с другом. Корреляция первого фактора со вторым составляет - **0,202**; второго с третьим - **0,832**, третьего с первым - **0,389**.

Л.Т.Ямпольским была предложена следующая модель интеллекта* «Ii = FiF-1*» где:

♦ **«i»** - Уровень сложности;

♦ **«Ii»** - Успешность решения задач **«i»**-го уровня сложности;

♦ **«Fi»** - Правильность решения задач **«i»**-той трудности;

♦ **«F-1»** - Идеомоторная скорость.

Таким образом, выявилось два фактора сложности, по числу сложностей тестовых задач.

Подводя итог, можно сказать, что выявлено два главных фактора, от которых зависит успешность выполнения задач: ▪ фактор **«скоростного интеллекта»;** ▪ фактор **«когнитивной сложности»** (предельных когнитивных возможностей).

Теория развития интеллекта Ж. Пиаже

Теория развития интеллекта Жана Пиаже - это наиболее разработанная и влиятельная из всех известных теорий интеллектуального развития, в которой непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

Данная теория, прежде всего, динамичная концепция развития интеллекта, рассматривающая процесс его становления в ходе индивидуального развития ребёнка. Такой подход называют «*генетическим*» **[31].**

Концепция Ж.Пиаже даёт ответы на острейшие вопросы познавательного развития человека:

♦ способен ли субъект отличать внутренний, субъективный мир от внешнего и каковы границы такого различения?;

♦ каков субстрат идей *(мыслей)* субъекта: являются ли они продуктом действующего на ум внешнего мира либо они продукт собственной умственной активности субъекта?;

♦ каковы взаимоотношения между мыслью субъекта и явлениями внешнего мира?;

♦ какова сущность законов, которым это взаимодействие подчиняется, иными словами, каково происхождение и развитие основных научных понятий, которыми пользуется мыслящий человек?.

Согласно Ж.Пиаже процесс развития интеллекта состоит из трёх больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трёх основных структур *(видов интеллекта)*.

Первая из них **«сенсомоторный интеллект»**, продолжительность которого от рождения до 2-х лет.

Ход интеллектуального развития в течение двух первых лет жизни идёт от безусловных рефлексов к условным, их тренировки и выработки навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что даёт ребёнку возможность экспериментировать, т.е. совершать действия по типу проб и ошибок, а появившаяся возможность предвосхищать развитие в новой ситуации, вскупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом создаёт основу для символического или до понятийного интеллекта.

Теория Г.Гарднер

Согласно теории множественного интеллекта человек обладает не единым интеллектом, т.е. *«общий интеллект»*, а рядом относительно независимых способностей.

Среди последних, по мнению автора, критериям интеллекта отвечают:

- «телесно-кинестетический»;
- «логико-математический»;
- «лингвистический»;
- «музыкальный»;
- «пространственный»;
- «внутри личностный»;
- межличностный интеллекты.

Говард Гарднер **[159]** описывает типы мышления, обязательные для человека нового века. Люди, не научившиеся мыслить по-новому, будут, вынуждены сдаться на милость сил, которые они не в состоянии осмыслить. Это значит, что они не смогут добиться успеха в профессиональной, общественной и личной жизни. Человек же, овладевший данными типами

мышления, будет полностью готов к встрече с будущим - даже с теми, которые он не может предвидеть.

Интеллектуальные способности по Говарду Гарднеру.

1. Вербальный интеллект.

2. Логико - математический интеллект.

3. Музыкальный интеллект.

4. Пространственный интеллект.

5. Телесно - кинестетический интеллект.

6. Внутриличностный интеллект.

7. Натуралистический интеллект.

8. Экзистенциональный интеллект.

Согласно Говарду Гарднеру, интеллект это:

♦ Способность создавать эффективные продукты или предлагать услуги, представляющие культурную ценность.

♦ Набор навыков, позволяющий индивидууму решать жизненные проблемы.

♦ Способность приобретать новые знания через решение проблем.

Теория интеллекта Д.Векслера

Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию**.**

В отличие от модели Ф.Вернона модель Д.Векслера включает в себя лишь три уровня:

1) уровень общего интеллекта;

2) уровень групповых факторов, а именно, - интеллекта действий и вербального интеллекта;

3) уровень специфических факторов, соответствующих отдельным субтестам.

Дэвид Векслер определил интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Дэвид Векслер показал, что

успешность решения интеллектуальных тестов зависит как от интеллектуальных параметров, так и от приобщения к культуре, любознательности, двигательной активности и т.д. Личностные особенности человека прямо детерминируют любой интеллектуальный акт.

Дэвид Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретённые индивидом способности, а невербальный интеллект - его природные психофизиологические возможности.

Результаты психогенетических исследований свидетельствуют об обратном: преимущественно обусловленые наследственностью оценки по вербальной части шкалы Д.Векслера (субтесты *«осведомленность», «словарный», «шифровка»*), а социальными факторами обусловлена успешность выполнения невербальных тестов *(«недостающие детали», «последовательные картинки», «кубики Косса»*), а также субтеста «понятливость».

Теория интеллекта Альфреда Бине.

Один из основоположников экспериментальной психологии Альфред Бине **[148;149]** считал, что в центре внимания этой науки должны быть высшие психические процессы. На раннем этапе исследования интеллекта Бине пытался понять взаимоотношения между интеллектом и теми *«переменными»*, которые рассматривались в хиромантии и френологии. Кроме того, он проводил эксперименты с такими же тестами, которые использовали Гальтон и Кеттелл. Однако, вначале 1890-х гг. А.Бине пришёл к убеждению, что для изучения индивидуальных различий в интеллекте необходимо обратиться к более сложным психическим процессам.

В статье, имеющей большое значение для тестирования умственных способностей, А.Бине и Анри в 1896г. описали серии тестов, предназначенных для измерения внимания, понимания, памяти, воображения, эстетической оценки, морального суждения и визуального ощущения пространства.

В течение следующих лет А.Бине продолжал акцентировать внимание на важности качественных умственных переменных, в частности влиянии личности на интеллектуальную деятельность. Наиболее важной работой А.Бине в этот период (1902г.) была книга *«Экспериментальное исследование интеллекта».*

Гениальное решение проблемы диагностики интеллектуального уровня, данное Альфредом Бине, заключалось в предложении подвергать детей таким тестам, о которых известно и в каком возрасте нормальные дети их верно решают.

Когда ребёнок успешно справлялся с заданиями, выполняемыми детьми его возрастной группы, он признавался нормальным.

Эти задания Альфреда Бине предложил использовать для определения **умственного возраста** *(mentalage),* который мог быть легко сопоставлен с хронологическим возрастом ребёнка.

Хотелось бы пояснить этот факт подробнее. Умственным возрастом называется показатель успешности выполнения тестовых заданий. Задания группируются по возрастам. Так, задания, с которыми справляется большая часть 8-летних детей (*это устанавливается в процессе определения возрастных норм*), относятся к уровню 8 лет, выполняемые большинством 9-летних - к уровню 9 лет и т.д. Однако реальное выполнение, обследуемым тестовых заданий несколько иное. Он может не справиться с некоторыми заданиями, которые по сложности соответствуют более низкому умственному возрасту, нежели его собственный. В связи с этим принято устанавливать так называемый *«базовый возраст»* обследуемого, его максимальный возрастной уровень, ниже которого все тестовые задания оказываются доступными обследуемому.

Выполненные им задания, рассчитанные на более высокие уровни, приплюсовываются к основному результату как *«частичные зачёты»* в виде определённого числа месяцев.

Таким образом, умственный возраст определяется как сумма *«базового возраста»* и дополнительных месяцев. Например, хронологический возраст обследуемого, равен 12 годам. Абсолютной мерой интеллекта выступает разность между умственным возрастом и хронологическим возрастом.

Однако эта разность для различных возрастных групп имеет неодинаковое значение, так как развитие интеллекта идёт неравномерно. Один год опережения или отставания в интеллектуальном развитии для 4-летнего ребёнка имеет гораздо большее значение, чем для 12-летнего. В связи с этим Вильям Луис Штерн (1912г.) предложил определять не абсолютную меру интеллекта, т.е. разность, а относительную. Так появился знаменитый **коэффициент интеллекта** *(Intelligence Quotient),* сокращенно «**IQ**», ***формула которого имеет следующий вид:*** **«IQ» = умственный возраст / хронологический возраст х 100.**

Впоследствии коэффициент интеллекта будет выражен в единицах стандартного отклонения, что показывает, в каком отношении находится результат данного обследуемого к средней величине распределения результатов для его возраста.

Одним из методов мышления является дедукция, при котором частное положение логическим путём выводится из общего, вывод по правилам логики; цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического исследования.

Индуктивные и дедуктивные методы обучения характеризуют исключительно важную особенность методов - способность раскрывать логику движения содержания учебного материала. Применение индуктивных и дедуктивных методов означает выбор определенной логики раскрытия содержания изучаемой темы - от частного к общему и от общего к частному.

Дедукция широко применяется в обучении как одна из основных форм изложения учебного материала.

Дедукция играет большую роль в формировании логического мышления, способствуя развитию у учащихся умения использовать уже известные знания при усвоении новых, логически обосновывать те или иные конкретные положения, доказывая правильность своих мыслей. Дедукция воспитывает подход к каждому конкретному случаю как звену в цепи явлений, учит рассматривать их во взаимосвязи друг с другом. В результате дедуктивного рассуждения школьник добывает данные, выходящие за пределы исходных условий, и, используя их, приходит к новым выводам. Включая объекты исходных положений во всё новые связи, он открывает в них новые свойства. Это способствует развитию активности и «продуктивности» мышления. Видное место занимает дедукция в формировании причинного мышления учащихся для развития знания.

Знания необходимы человеку для ориентации в окружающем мире, для объяснения и предвидения событий, для планирования и реализации деятельности и выработки других новых знаний.

Использование знаний в профессиональной практической деятельности людей предполагает наличие особой группы правил, показывающих, каким образом, в каких ситуациях, с помощью каких средств и для достижения каких целей могут применяться те или иные знания.

Можно определить знания как отражение в сознании человека свойств вещей, предметов, явлений действительности, переработанных в категориях человеческого опыта.

Интеллект - это знание плюс понимание.

Понимание выступает как связь между знаниями. В современном мире используют активизацию знаний и пониманий.

Активное обучение – это, например когда человек хочет овладеть техникой скорого чтения, и тренирует сам себя, что является активным научением, т.е. - то научение, которое происходит сознательно. Сознательно можно учить кого-то чему-то, а можно учиться чему-то, что является активным научением.

Активный метод обучения - предполагает активизацию учебного процесса путём внедрения методов активного обучения.

К ним относятся: ▪ деловые игры; ▪ анализ конкретных ситуации; ▪ игровое проектирование; ▪ проблемные и другие виды нетрадиционных лекций; ▪ дискуссия и т.д.

Это опора не только на восприятие, память и внимание, а, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление учащихся.

Многие педагоги, в силу их традиционной системы обучения, тяготеют к аналитическому мышлению. Лишь немногие, используя латеральные приёмы, вводят в действие креативные процедуры. Вместе с тем, почти все люди, так или иначе, используют в своей практической деятельности интуицию и рефлексию.

Креативное мышление сдерживается самими субъектами деятельности:

♦ люди сами ставят себе мыслительные барьеры *(стараются все делать с опорой на сознание)*;

♦ многие искренне уверуют в том, что всегда есть только одно правильное решение *(отсюда они тяготеют к таким мыслительным операциям, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация)*;

♦ простой люд всегда ожидает *(от учёных, руководителей, властей)* конкретных «указаний», «рецептов», ответов;

♦ если аналитическая деятельность не даёт никакого шанса предложить единственно правильное решение и человек предлагает ряд альтернатив, то на него смотрят с предупреждением.

Креативное мышление имеет некую разницу от творческого мышления.

Творческое мышление - есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью. Творческое мышление характеризуется

новизной своего продукта, своеобразием процесса получения, существенным влиянием на уровень развития, осуществляет движение к новым знаниям.

Качественными показателями являются: ▪ гибкость; ▪ экономичность; ▪ последовательность; ▪ оригинальность; ▪ беглость **[106]**.

С давних времён умы учёных и философов занимает вопрос: «Как возможно развивать творческое мышление?».

Этой проблемой занимались ещё античные философы *(Гераклит, Демокрит, Платон)*, выдвигая весьма прогрессивные для того времени идеи. Интересна, например, идея Платона, в чём-то предвосхитившая идею З.Фрейда, изложенная в учении об «Эросе». Платон представляет, что божественное творчество, плодом которого является мировозздание, есть момент божественного созерцания. Аналогично этому и человеческое творчество есть только момент в достижении высшего, доступного человеку *«умного»* созерцания.

Стремление к этому высшему состоянию, род одержимости и есть «Эрос», который предстает и как эротическая одержимость тела, стремление к рождению, и как эротическая одержимость души стремление к художественному творчеству, и, наконец, как одержимость духа - страстная тяга к чистому созерцанию прекрасного.

Существенное влияние на дальнейшие исследования творческого мышления в педагогической психологии оказали идеи Аристотеля, которые легли в основу ассоциативной психологии. Ассоцианистический подход получил широкое распространение в XVII – XVIII веках.

Он объяснял все умственные (когнитивные) процессы в терминах двух основных компонент:

- идей *(или элементов);*
- ассоциаций *(или связей)* между ними.

Творческое мышление изучалось также в рамках психометрического подхода. Здесь можно выделить концепцию креативности Дж.Гилфорда и

Э.П.Торренса, представляющую креативность как универсальную познавательную творческую способность.

Дж.Гилфорд выделил два типа мышления: ▪ конвергентное и ▪ дивергентное. В рамках своей концепции Дж.Гилфорд считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Основатель психоанализа и приверженец энергетической теории человека З.Фрейд считал, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путём **[113,с.368]**.

А.Адлер смещает акценты с сексуальной сферы на социальную, а творчество трактовал как специфический способ компенсации комплекса неполноценности **[2,с.129].**

К.Юнг рассматривал стремление к творчеству как часть базовой энергии либидо. В самом же феномене творчества он видел проявление архетипов коллективного бессознательного, пропущенных сквозь призму индивидуального опыта и восприятия творца.

Психоанализ впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении **[28,с.270].**

Одним из крупнейших исследователей творческого мышления является Я.А.Пономарев.

В своих работах Я.А.Пономарев подчеркивает принципиальное отличие человеческого мышления от *«мышления»* машинного: *«машина способна работать только с системами знаковых моделей и не способна работать с моделями надстроечно-базальными»*, т.е. субъектными вторичными моделями действительности **[32,с.173].** Согласно его концепции первичных и вторичных объектных и субъектных моделей действительности, представляющих собой разные структурные уровни взаимодействия субъекта и объекта, для решения творческих задач в первую очередь требуется *«способность действовать в уме»* **(СДУ)**, отсутствующая у животных, и

определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действий **(ВПД) [15,с. 368]**.

В качестве ментальной единицы творческости мышления Я.А.Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задач **[32,с.173].**

II.2. Анализ исследовательской работы по проблеме взаимовлияния интеллекта и творчества, определяющие успешность учащихся средних школ г.Тегерана

В настоящем исследовании опрос, а также научные направления исследования причинно - сравнительной *(постфактум)* и корреляции классифицируются, и оцениваются отношения между переменными.

Поскольку в настоящем исследовании не представляется возможным манипулировать независимыми переменными, то в ходе исследования диссертант проводит обзор исследовательской деятельности как методологии, где использует в наиболее подходящем и описательном исследование подтверждение.

Таким образом, данное исследование, называемое «Анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность (успеваемость) учащихся старших классов г.Тегерана» предсказывает достижения в области **«IQ»**, творчества и личностных черт.

Для эксперимента были взяты учащиеся старших классов г.Тегерана.

Таким образом, учащиеся были определены и рассчитаны. И, чтобы иметь доступ ко всем старшеклассникам мы подготовили перечень лиц, так называемого ограниченного образца, благодаря которому становится известно, что они изучают.

Метод выборки респондентов *(старшеклассников)* является одним из основных задач, поэтому рекомендуется, чтобы группы учащихся были отобраны как можно больше.

Следует отметить, что среднее и стандартное отклонения похожи, а выборочное среднее и стандартное отклонение целевой переменной больше первоначальной. С другой стороны нулевая гипотеза тесно связана с

размером выборки в исследовании. Таким образом, чем больше размер выборки, тем активнее исследователь сможет изучать абсурдные предположения и отвергать действительно ложные.

Поскольку методом настоящего исследования является изучение, то статистическое исследование включает в себя старшеклассников г.Тегерана в соответствии с предлагаемой целевой группой. При использовании доступных методов исследования можно отобрать образцы методом неслучайной выборки, чьё число будет равняться **138** учащихся.

В данном исследовании, в рамках новой версии Лаборатории **«IQ»** «Тегеран - Стэнфорд – Бине» использовалось три различных инструмента в творческих областях:

▪ реконструированная форма Кауфмана **«К - DOCS»**;

▪ многоаспектная анкета личностных характеристик Миннесота-2 **«MMPI-2RF» [88]**;

▪ различные педагогико-психометрические свойства.

Диссертант постоянно анализировал и оценивал с точки зрения пользователей применение тестирования в процессе разработки и стандартизации при помощи шкалы **«IQ»** «Тегеран - Стэнфорд – Бине», как важный шаг формулирования и утверждения его подмножества, чтобы подготовить пробную версию, просмотреть её и предложить окончательный вариант на этапе стандартизации и норм.

Шкала **«IQ»** «Стэнфорд – Бине» в Иране (1388/1989) и её приложения всё чаще используются для измерения объектов. Использование этой шкалы весьма желательно, если существуют какие-то препятствия или ограничения в изучении предметов и другие нарушения связи. Шкала легко может быть использована при оценке невербальной производительности.

Кроме того, эта шкала может, быть использована при:

▪ оценке в обучении;

▪ сравнении вербальной и невербальной оценки;

▪ оперативной памяти.

Её использование позволяет предоставлять полную информацию о когнитивных аспектах предмета.

С целью проведения теста предлагается шкала **«IQ»** *(интеллекта)* «Тегеран - Стэнфорд – Бине» в качестве реализации одного из индивидуальных, так называемых адаптивных тестов интеллекта *(вопросник)*. При реализации данного теста, исследователь должен не только распознавать и обладать знаниями с целью завершения теста, но, также иметь возможность получать информацию с тем, чтобы иметь глубокое понимание о предмете.

Например, такая **таблица № 2 «Адаптивный тест интеллекта» (вопросник):**

№ п/п	**Ситуация**	**Очень часто**	**Часто**	**Средне**	**Редко**	**Очень редко**
1	Когда у меня нет денег, я нахожу для развлечения что-нибудь другое.					
2	Помогаю другим справиться с трудной ситуацией.					
3	Учу людей способам выполнения работ.					
4	Создаю оптимальный баланс между работой и собственной личной жизнью.					
5	Знаю, как поддерживать в себе хорошее настроение					
6	Могу соответствующим способом решить личные проблемы					
7	Для оказания помощи другим работаю над новыми способами.					
8	Выбираю наилучший способ решения проблемы.					
9	Планирую, путешествие с друзьями так, чтобы были учтены интересы всех.					
10	Выполняю и играю роль посредника в спорах и ссорах между двумя друзьями.					
11	Создаю людям чувство комфорта и спокойствия.					
12	Пишу неповествовательные статьи для газет, бюллетеней, журналов.					

13	Редактирую литературные произведения.					
14	Используя несколько видов, возможно не столь доступных различных источников, исследую определённую тему.					
15	Спорю на скандальную тему, отстаивая свою точку зрения.					
16	Отвечая на какой-либо вопрос по определённой теме, выбираю соответствующий основам этой темы путь.					
17	В поддержку особой теории, выстраиваю наилучшую возможную классификацию статей или исследований.					
18	Вхожу в спор по вопросам, с которыми я лично не согласен.					
19	Анализирую темы в хорошей книге.					
20	При тщательном рассмотрении (пересмотре) какого-либо дела, упорядочиваю критические замечания и предложения и конкретизирую их.					
21	Прочитав какую-либо статью, могу выдать конструктивное видение (вопроса, проблемы и т.д.).					
22	В споре на старые темы использую новые методы мышления (новые подходы), с тем, чтобы добиться успеха в споре.					
23	Пишу стихи.					
24	Смешно и весело пою.					
25	Занимаюсь рифмованием.					
26	Собираю и составляю сборник хороших песен (песенник).					
27	Учусь игре на музыкальных инструментах.					
28	Снимаю о себе смешные фильмы.					
29	Пою под аккомпанемент аккордеона.					
30	Экспромтом сочиняю к стихам музыку.					
31	Музыцирую в публичных местах.					
32	Играю роли в инсценировках или в театре.					

Так называемая адаптивная оценка является как стержень реализации или выполнения по шкале **«IQ»** «Стэнфорд – Бине». Следует обратить внимание на процесс, ведущий к лучшей идентификации предметов, полученных для измерения **«IQ».** Реализация данного испытания является руководством и первым шагом в реализации теста **«IQ»**, который отвечает за важную роль. В последующем осуществляются *«вербальные»* и *«невербальные»* мероприятия **«IQ»**, чья реализация всегда занимает от **20** до **25** минут. Максимальное время выполнения теста - **70** минут, но обычно это тестирование занимает от **45** до **50** минут в оптимальных условиях. На оценку *«вербальных»* и *«невербальных»* мер в тестировании отводят от **15** минут до **40** минут.

Конкретных сроков для реализации по шкале **«IQ»** и среднее время для выполнения этих тестов колеблется от **15** до **50** минут. Различия такого рода были связаны с различными масштабами, где каждая шкала имеет свой собственный график.

Средний масштаб времени для осуществления вышеуказанных тестов составляет от **40** до **50** мин, но на самом деле на тест всегда приходится от **15** до **20** мин.

Таб.3. Основополагающие факторы шкалы творческих областей по Кауфману «К-DOCS»

Вопросы:	**Индексы:**	**Факторы:**
23-32	Продуктивность	Фактор 1
1-11	Сам/повседневная жизнь	Фактор 2
42-50	Творчество	Фактор 3
33-41	Техническое/научное	Фактор 4
12-22	Учённость	Фактор 5

При классификации *(грации)* выделяется четыре типа **«IQ».**

«IQ» включает в себя оценки **«IQ»** в двух субшкалах, в свою очередь содержащих десять подшкал. Тест определяет конкретный уровень интеллекта испытуемых.

После чего выполняется, как *«вербальный»*, так и *«невербальный»* подтест, а затем осуществляется классификация *(грация)* для того, чтобы оценить полученную *«вербальную»* и *«невербальную»* **«IQ»**. После теста **«IQ»** и получения вербальной и невербальной **«IQ»** можно получить общее **«IQ».**

Средний* «IQ» *из четырёх возможных можно градуировать в двух направлениях:

♦ Первый способ градации упоминается как ручной или тестирование без использования компьютерных услуг.

♦ Во втором методе классификации используется программное обеспечение в дополнение к докладам. Используемое программное обеспечение, увеличивает скорость и точность сортировки среднего **«IQ»** из четырех наблюдаемых.

На базе двух существующих способов классификации: ***ручной и компьютерной*** возникает ещё один метод классификации, позволяющий давать оценки происходящим изменениям и относящийся к масштабной теории: **«Вопрос – ответ».**

Эта модель называется **«Single»** *(одиночный)* - параметр, согласно которому даётся общая оценка начального материала и его преобразования в различных аспектах, что приводит к новым оценкам и достижению желаемых свойств. Эти оценки являются чувствительными к изменениям и используются в качестве критерия при интерпретации. Считается, что количественно этот параметр равен **500** и указывает на количество участников. Результаты двухгодичных тестов по этой шкале указывают на уменьшение этого параметра до **430**. Эти вопросы предназначены для регулирования или калибровки оценки индекса сложности, который играет важную роль.

В тех случаях, когда эти оценки чувствительны к изменениям, можно легко определить эквивалентную оценку возраста.

Использование оценки чувствительной к изменениям, позволит рассчитать стандартные ошибки и с точки зрения ценностей, можно будет вывести средние значения баллов, наблюдаемых в нормативных образцах, полученных на разных возрастных уровнях.

Поскольку интерпретация тестов **«IQ»** часто является сложной и их реализация требует значительной подготовки и опыта, то следует интерпретировать их с определённой осторожностью по шкале **«IQ»** «Стэнфорд – Бине».

Диссертант считает, что специалисты должны обратить своё внимание на профиль и сделать акцент на *вербальные* и *невербальные* субтесты в отношении толкования различий в этих профилях, а также следует рассмотреть самые высокие и самые низкие оценки. Шкала **«IQ»** «Стэнфорд – Бине», также используется в качестве метода исследования различий этих профилей. Такой подход имеет особое значение в сфере образования, он обеспечивает соответствующие руководящие принципы.

Оценка по шкале «Стэнфорд – Бине» подчёркивает внутреннюю неоднородность в области исследования, которая колеблется в диапазоне от **0,95** до **0,98** для каждого из пяти показателей от **0,90** до **0,92** и для каждых десяти подшкал от **0,84** до **0,89**. Другими словами, в области оценки коэффициента надёжности по шкале «Стэнфорд – Бине» используется метод двух частей и корректируется этот коэффициент по формуле «Спирмена – Брауна», где значение для общего балла соответствует **0,98,** для невербальных тестов **0,95** и вербальных **0,96** все показатели стабильны. Свыше **0,90** равен показатель в областях интродукции, а именно: функции проверки и в области внутренней однородности, указанный тест является педагогико-психометрически удовлетворительным.

Таб.4. Основополагающие факторы «Внутренней неоднородности»

Внутренняя неоднородность			**Индекс:**
Коррекция «Спирмена – Браун»	**Корреляция между двумя частями теста**	**«Альфа-Кронбаха»**	

0/87	0/77	0/81	Сам/ повседневная жизнь
0/91	0/84	0/87	Учённость
0/94	0/89	0/92	Продуктивность
0/92	0/85	0/91	Техничность/научн ость
0/92	0/86	0/89	Способность
0/97	0/94	0/95	Творчество

Шкала **«IQ»** «Стэнфорд – Бине» сосредоточена на оценке внутренней однородности, последовательности, надёжности теста и выявления погрешности измерений в повторных испытаниях. **Шкала «IQ»** «Стэнфорд – Бине» используется также с осторожностью для того, чтобы посмотреть на концепции надёжности и рассмотреть стандартную ошибку измерений.

Для того чтобы вычислить коэффициент надёжности по шкале «**IQ»** «Стэнфорд – Бине» оценивалось десять подшкал, четыре области интеллекта и пятифакторный индекс, а также был применён метод двух частей и полученные величины были исправлены по формуле «Спирмена-Брауна». Все действия производились в течение от 2 до 8 лет, в диапазоне **0,70**, а полученные оценки свидетельствовали о масштабах внутренней однородности.

Что касается обоснованности содержания по шкале «IQ» «Стэнфорд – Бине», то, согласно этой шкале тест должен был быть реализован в трёх областях с точки зрения:

- обоснованности содержания;
- обоснованности его критериев;
- конструктивной достоверности.

Таким образом, в контексте обоснованности содержания по шкале «IQ», обсуждается:

- профессиональное суждение;
- конвергенция структур;
- эмпирический анализ вопросов.

Кроме того, эмпирический анализ вопросов связан с теорией: ***«Вопрос – Ответ»,*** включающей в себя классические теории и экспериментальные данные в образовательных областях. Во всех этих анализах может быть обнаружена обоснованность действия.

Здесь также возникает фактор активированной памяти, как ещё один элемент, который внёс свой вклад в обоснованность содержания по шкале **«IQ».**

Обоснованность содержания обсуждается и зависит также от направленности теста, включающего в себя *«вербальный»* и *«невербальный»* субтест. *«Вербальный»* субтест связан с методикой словесного знания, в то время как *«невербальный»* субтест связан с рассуждениями в текущей среде. В ведущем тесте, рассуждения в текущей среде *«невербального»* субтеста и словесное знание *«вербального»* субтеста могут стать отправной точкой для определения уровня испытуемых на основании указанных выше субъектов.

В данном случае, существует десять субтестов, интегрирующих две области: как *«вербальную»*, так и *«невербальную»* область **«IQ».** Стоит отметить, что каждый фактор обоих видов, как *«вербальный»*, так и *«невербальный»* измеряется и в общей сложности таких интеллектуальных - насчитывается ровно пять.

В следующей таблице приведена обоснованность контента по шкале **«IQ».**

Таб.5. Обоснованность контента, связанного с десятью субтестами и доменами по шкале IQ Стэнфорд – Бине

Не вербальное Nonverbal (NV)	**Вербальное** Verbal (V)	**Индексы:** Domains Factors
Серия объекта матрицы (тест) Object Series Matrices Routing	**Первичные вопросы** Early Reasoning (2-3) Verbal Absurdities (4)	**Поток рассуждений** Fluid Reasoning (FR)
Процедурные знания Procedural Knowledge (2-3) **Визуальные неясности** Picture Absurdities (4)	**Кодовые термины (теста)** Routing Vocabulary	**Знания** Knowledge (KN)

Количественное рассуждение Quantitative Reasoning (2-4)	**Количественное рассуждение** Quantitative Reasoning (2-4)	**Количественное рассуждение** Quatitative Reasoning (QR)
Формирование платы Form Board (1-2) Form Patterns (3-4)	Положение и ориентация Position and Direction (2-4)	Видуальная обработка Visual- Spatial Processing (VS)
Аллергическая реакция замедленного типа Delayed Response (1) Block Span (2-4)	**Запоминание предложений** Memory for Sentences (2-3) Last Word (4)	**Активное запоминание** Working Memory (WM)

Далее в интеллектуальных тестах играют решающую роль и специалисты, учитывающие прогностическую валидность в области интеллектуальных тестов, которые пытаются обеспечить подходящую модель проверки интеллекта. Теоретическая модель по шкале «**IQ**» «Стэнфорд– Бине» рассматривается в иерархии моделей интеллекта и, как известно, является общим фактором, включающим рассмотрение подмножества других факторов, выделяемых на втором уровне. На втором уровне интеллекта можно также выделить пять факторов, и вовлечь их в сферу нашего внимания. Таким образом, иерархическая модель интеллекта в качестве общего фактора включает в себя пять сюжетных линий и несколько факторов, которые и составляют конструктивную валидность шкалы.

Вышеуказанные факторы включают: ▪ рассуждения в текущей среде; ▪ знания; ▪ рассуждения; ▪ визуальную обработку; ▪ рабочую память.

В областях, связанных с документами, система конструктивной валидности может стать чувствительной к изменениям, а оценки в зависимости от возраста, постоянно увеличиваются.

Кроме подтверждающего факторного анализа в вербальных и невербальных областях, некоторыми исследователями проведены и была достигнута определённая степень согласия статистики с подтверждающим факторным анализом через программное обеспечение «**LISREL».**

Шкала интеллекта для детей, которая являлась третьим основным фактором, рассматриваемым в качестве критерия действия вышеуказанного

испытания по версии «Векслера, была разработана в 1991 году. Шкала «**IQ**» является одной из самых престижных в области оценки отдельных тестов интеллекта, чьи характеристики могут быть комплексно применены в качестве внешнего критерия для разработки тестов.

В соответствии с процедурами, связанными со статистическим анализом были проанализированы четыре различные области, которые включали в себя: ▪ изучение, ▪ надежность, ▪ достоверность, ▪ нормы.

Первая область была сосредоточена на анализе вопросов, в расчёте:

▪ индекса сложности;

▪ чистого индекса;

▪ индекса дискриминации.

Для того чтобы оценить коэффициент действия использовался метод с акцентом на реформу «Спирмена – Брауна» и повторное тестирование.

Инструментом, используемым в данном исследовании, была шкала творческих областей по Кауфману **«K-DOCS»**. Шкала состоит из **50** вопросов, каждый из которых содержит **5** вариантов ответов и их оценка по шкале Лайкерта варьирует от *«очень низкой»* до *«очень высокой»*. Следует также отметить, что теоретическая структура теста по шкале Кауфмана **«K-DOCS»,** в свою очередь подчёркивает **5** основных сфер:

▪ повседневная жизнь;

▪ обучение / исполнение или реализация;

▪ техника;

▪ наука и искусство.

В целях подтверждения правильности оценки по шкале был использован исследовательский факторный анализ. Таким образом, уровень оценки был равен **1,17** и второго **1,14** соответственно. Кроме того, факторный анализ, использовал основные компоненты по очереди.

Для того чтобы эффективно использовать полученный образец индекса **«KMO»** ***необходимо комплексно использовать масштабный***

коэффициент, состоящий из 5 сфер: ▪ повседневность; ▪ знание/исполнение; ▪ техника; ▪ наука; ▪ искусство.

Кроме того, уровень факторной нагрузки для всех элементов, был выше двух **(2)** единиц. В соответствии с коэффициентами шкалы оценки внутренней неоднородности использовался метод разделения для тестирования и отмеченные коэффициенты альфа были выше, чем **0,82.**

Статистическая модель, подтверждённая факторным анализом была использована для того, чтобы определить и выявить основополагающие составляющие «Шкалы творческих областей Кауфмана» **«K-DOCS»**. После наблюдения, подтверждённого предположениями факторного анализа, обозначенными ниже, было установлено, что на самом деле факторный анализ «Шкалы творческих областей по Кауфману» **«K-DOCS»** в её оригинальной версии, состоит из пяти факторов, соответственно представленных в следующей таблице:

Таб.6. Основополагающие факторы «Шкалы творческих областей по Кауфману «К - DOCS».

Вопросы:	**Индексы:**	**Факторы:**
23-32	Продуктивность	Фактор - 1
1-11	Сам/повседневная жизнь	Фактор - 2
42-50	Творчество	Фактор - 3
33-41	Техническое / научное	Фактор - 4
12-22	Учёность	Фактор - 5

Перед тем, как представить результаты, связанные с конкретным исследовательским вопросом, которое имеет не малое значение в качестве первого шага в процессе анализа необходимо поднять вопрос о недостающих данных. Данные, относящиеся к не достающим, могут нарушить процесс факторного анализа. Факторный анализ следует рассматривать как статистический метод, чувствительный к отсутствию данных, в связи с чем важно учитывать что, когда количество этих данных увеличивается, то

получение полноценных результатов не может быть обеспечено. Таким образом, следует предположить, что недостающих данных должно быть как можно меньше - **менее 0,05**.

В процессе работы с отсутствующими данными, как правило, используются два метода, позволяющих рассмотреть данные с показателем равным **0,02**. Таким образом, некоторые вопросы, оставшиеся без ответа, имеют показатель выше **0,02,** они должны быть исключены из процесса исследования. Ни один из субъектов не был удалён из статистического анализа, а отсутствующие данные, изученные посредством факторного анализа по всем предметам имели показатель **ниже 0,02**. Данная процедура также применялась, к отдельным вопросам и был измерен их фактор неопределённости, в результате чего было обнаружено, что все вопросы имеют высокий коэффициент точности. Так фактор неопределённости всех вопросов был менее **0,02**. Таким образом, отсутствующие данные были удалены или потеряны.

В ситуациях, когда показатель **«КМО»** менее **0,80** результаты факторного анализа не могут быть подтверждены. Другими словами, когда уровень **«КМО»** варьирует от **0,80** до **0,90** - то размер выборки можно считать адекватным. Кроме того, если уровень **«КМО»** более **0,90 -** то размер выборки вполне хорош и более чем адекватен.

Поскольку особое значение суммарных нагрузок определено, следует уделять внимание выявлению основных факторов. Это особое значение представляет собой фундаментальный фактор, но критические значения личностных тестов, были рассмотрены в процессе тестирования, например, на <u>успеваемость, интеллект и творчество</u> и, их удельное значение **1,5** являлось критерием.

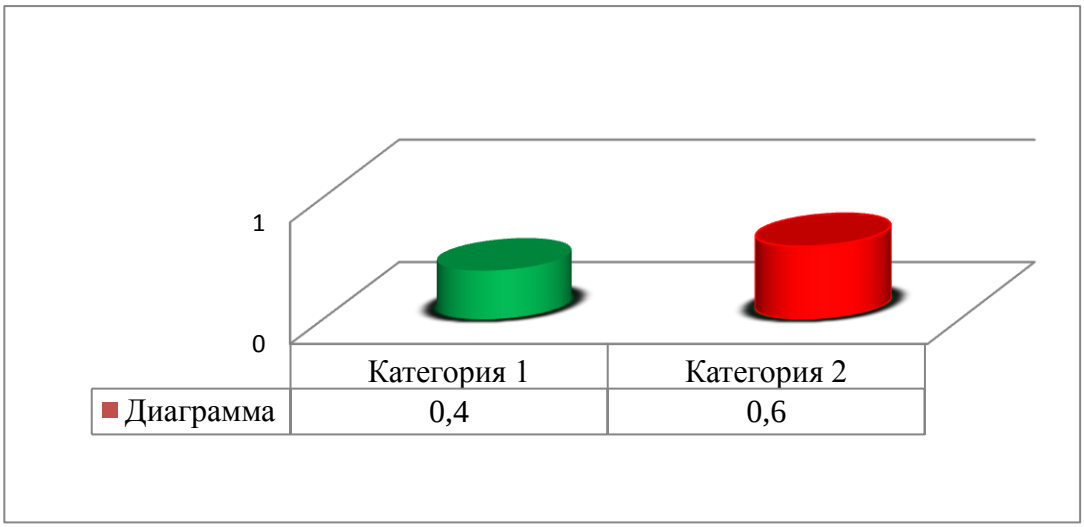
В некоторых случаях, исследователь на основе теоретических основ и очень тонких сложных педагогико-психометрических принципов **(ИРТ)** собрал и разработал особое значение.

Исходя из всего вышеизложенного, необходимо учесть, что целью настоящего исследования является осуществление процесса с выявлением и извлечением параметров с определёнными значениями.

Количество дисперсии объясняется пятью факторами, с акцентом на творческие структуры: ▪ «повседневная жизнь»; ▪ «знания»; ▪ «деятельность»; ▪ «техника / наука»; ▪ «исполнение».

Следует обратить внимание, что показатель выше **0,40** показывает наименьшее общее отклонение, а показатель равный **0,60** показывает оптимальное количество общей дисперсии.

Также подтверждает факторный анализ, который показан в **диаграмме № 1.**



Таким образом, ссылаясь на диаграмму, с помощью факторного анализа подтвердилось, что первый фактор объясняется количеством дисперсии.

Подчеркнём, что в данном исследовании мы использовали подтверждающий факторный анализ и главные компоненты **(PC)** экстрагированных параметров.

Предлагается использование, подтверждающего факторного анализа, чтобы определить и распознать коэффициенты по шкале творческих областей Кауфмана **(K-DOCS)**. Были обсуждены и предположения, используемые в отношении специального подтверждающего факторного анализа и его реакции на исследование. Кроме того, шкала сфер творчества по Кауфману **(K-DOCS**) имеет срок действия пяти факторов, включающих

«повседневную жизнь», «производительность», «технику/науку», «реализацию» и «искусство», а также шкала может использоваться в образовании для учителей начальной школы в провинциях Тегерана в качестве меры творчества.

Наконец, необходимо проверить обоснованность шкалы сфер творчества по Кауфману **«К - DOCS»** с акцентом на коэффициент «Альфа Кронбаха» и двусторонний тест, для того, чтобы исследовать конгруэнтность вопросов, которые предстоит решать.

Исследование обоснованности оценки сферичности и внутренней однородности «Шкалы сфер творчества по Кауфману» **«К-DOCS»** с акцентом на коэффициент «Альфа Кронбаха» и двусторонний тест.

Таб.7: Оценка сферичности.

Изображение:	**Значимый уровень:**	**Свободный уровень:**	**Приблизи-тельная хи-квадрат**	**Тест сферичности**
Идеальная сферичность (сформировалось многомерное нормальное распределение)	001/0	1225	974/12333	тест Бартлетт

Как видно из таблицы выше, степень сферичности равна **0,01 = α**, что указывает на её значительность и показывает, что многомерное распределение по «Шкале творческих областей Кауфмана» **«K-DOCS»** нормально и привязано к факторному анализу в исследовании.

Предположение, реализуемого факторного анализа охватывает третий вопрос исследования об идентификации общих ценностей. Таким образом, каждый вопрос, который коррелирует с общим числом тестовых вопросов внутренне неоднороден, общий уровень менее **0,2**, необходимо изучить и удалить посредством факторного анализа из общей шкалы.

С целью анализа данных и получения ответов на вопросы исследования необходимо было использовать многомерную модель регрессии, чтобы предсказать учебную успеваемость путём интеллекта, творчества и черты характера.

Таб.8. Дескриптивная статистика.

Интеллект:	Индексы тенденции централизации:			Индексы дисперсии:			Индексы распределения:		
	Вид	Медиана	Сред.	Диапозон вариаций	Дисперсия	Отклонение стандарта	Ошибка критерия	Коэфф. отклонения	Коэфф гибкости
Общий:	124	119	16/371	27	80/41	8/96	1/07	-0/27	-0/43
невербальный	112	19	117/36	34	82/05	9/05	1/09	0/09	-0/57
вербальный	121	110	110/82	27	70/29	8/38	1/01	0/12	-0/56
Поток знаний	112	115	116/50	32	47/45	6/88	0/82	0/50	0/90
Знания	89	100	104/46	37	158/92	12/60	1/51	0/35	-0/17
Количественное рассуждение	122	123	122/40	15	23/36	0/60	0/58	-0/40	-0/02

По данным, заметно, что существует незначительное различие между видом, медианой и средним значением, а коэффициент отклонения и коэффициент гибкости составляют менее одной единицы.

Следовательно, можно сказать, что вышеизложенное имеет нормальное распределение, и среднее значение может являться в качестве представляющего показателя индекса централизации и применять параметрические модели.

Со ссылкой на таблицу можно оценить все нагрузки шкалы или коэффициенты распространённых вопросов по шкале, чей уровень более **0,2** посредством факторного анализа с акцентом на весь вопрос. Таким образом, первое предположение связано с минимумом отсутствующих данных, чей уровень составляет менее **0,02** по каждому предмету и для каждой переменной, второе предположение имеет отношение к достаточному размеру выборки, третье предположение касается результата многомерного нормального распределения или сферичности и, наконец, четвёртое предположение связано с уровнем общих вопросов в общем исследовании, который равен более **0,02.**

Все полученные предположения вводятся в процесс анализа. Предположение факторного анализа, касается разъяснения специальных вопросов, чей уровень больше, чем **0,40** и их дисперсия минимальна. Таким образом, в процессе экстракции сделан акцент на 50 вопросах с минимальной

дисперсией и, чей уровень должен быть равен **0,40** или быть выше. В ситуациях, когда отклонение разъяснения более чем **0,60,** условия в области педагогико-психометрической экстракции фундаментальных факторов соблюдены, и процесс снижения ориентированного подхода по 50 вопросам **(см.прилож.)** проведен с точностью. В таблице ниже приведено объяснение дисперсии, ссылаясь на суммы, возведенных в квадрат факторных нагрузок и связанных экстрагированными факторами. Доля дисперсии каждого фактора объясняется в общей шкале интенсивности.

Поскольку особое значение суммарных нагрузок в квадрате определено, следует уделять внимание выявлению основных факторов. Это особое значение, представляет собой фундаментальный фактор, но критические значения личностных тестов, были рассмотрены в процессе тестирования, например, *на успеваемость, интеллект и творчество* и, их удельное значение **1,5** являлось критерием. В некоторых случаях, исследователь на основе теоретических основ и очень тонких сложных психометрических принципов **(ИРТ)** собрал и разработал особое значение.

Исходя, из всего вышеизложенного необходимо учесть, что целью настоящего исследования является осуществление процесса с выявлением и извлечением параметров с определёнными значениями, превышающими **1,5.**

Таб.9. Статистические индексы, связанные с определением фактора «креативность»

Интеллект	**Индексы тенденции централизации:**			**Индексы дисепер-сии:**			**Индексы распределе-ния:**		
	Вид	**Медиана**	**Средний**	**Диапоз. вариаций**	**Дисперсия**	**Отклонение стандарта**	**Ошибка критерия**	**Коэфф. Отклонения**	**Коэфф. Гибкости**
Сам/повседневность	55	49	45/96	34	4/40	9/18	1/18	-0/30	0/07
Учённость / интервал	37	37	35/62	37	68/38	8/26	1/10	0/04	-0/37
Продуктивность	40	33	29/01	37	159/71	12/63	1/61	-0/22	-0/65
Технический/научный	44	24	27/58	35	167/43	12/93	1/69	0/01	-0/60

Творчес-тво	37	32	30/85	36	79/79	8/93	1/14	-0/67	-0/01
Креатив-ность	174	174	170/28	139	1475/94	38/41	6/15	-0/43	-0/54

По данным, указанных в таблице заметно, что существует незначительное различие между видом, медианой и средним значением, а коэффициент отклонения и коэффициент гибкости составляют менее - **1.** Следовательно, можно сказать, что вышеизложенное имеет нормальное распределение, и среднее значение может являться в качестве представляющего показателя индекса централизации и применять параметрические модели.

Таб.10. Статистические индексы, связанные с определением «успешности»

Централизация:			**Рассеяние:**			**Распределение:**		
Вид	**Медиа-на**	**Сред-ний**	**Диапоз он вариа-ций**	**Дисперс ия**	**Откло-нение стандар-та**	**Ошиб ка критер ия**	**Коэффи-циент отклоне-ния**	**Коэффи-циент гибкости**
0.87	0.65	0.60	0.83	0.05	0.24	0.02	-0.80	-0.40

По данным, указанных в таблице выше, заметно, что существует незначительное различие между видом, медианой и средним значением, а коэффициент отклонения и коэффициент гибкости составляют менее - **1**. Следовательно, можно сказать, что вышеизложенное имеет нормальное распределение, и среднее значение может являться в качестве представляющего показателя индекса централизации и применять параметрические модели.

Заключительная статистика.

Таб.1. Одномерный регрессионный анализ по прогнозу «успешности» через «общий интеллект»

Источник изменений:	**Сумма квадратов**	**Свободный уровень**	**Среднее квадратов**	**Уровень «F»**	**Значимый уровень**
Регрессия	5.60	1	5.60	0.32	0.568
Остаток	2331.78	136	17.14		

По данным, указанных в таблице выше, заметно, что существует значимая корреляция между *«общим интеллектом»* и *«успешностью»* на

уровне; **а = 0.05.** Иными словами, существует возможность прогноза *«успешности»* через *«общий интеллект»*.

Таб.2. Многомерный регрессионный анализ по прогнозу «учебной успешности» через «*невербальный и вербальный интеллект*»

Источник изменений	Сумма квадратов	Свободный уровень	Среднее квадратов	Уровень «F»	Значимый уровень:
Регрессия	234.42	2	117.21	7.52	0.001
Остаток	2102.96	135	15.57		

По данным, указанных в таблице выше, относительно уровня **«F»,** можно сказать, что существует значимая корреляция между *«вербальным и невербальным интеллектом»* и *«учебной успешностью»* на уровне **а = 0.01**.

Иными словами, существует возможность прогноза *«учебной успешности»* через *«вербальный и невербальный интеллект».* Таким образом, с целью идентификации и определения коэффициента регрессии необходимо обратить внимание на таблицу коэффициента регрессии.

Таб.3. Коэффициент успешности.

Критерий вариации	Прогнозирующие переменные	Коэффициента «Бетта»	Уровень «Т»:	Значимый уровень
Успешность	невербальный интеллект	0.25	3.10	0.002
	вербальный интеллект	-0.23	1.85	0.075

По данным, указанных в таблице выше, относительно многомерного коэффициента регрессии с одновременным внедрением, а также полученного коэффициента регрессии можно сказать, что существует положительная корреляция между *«невербальным интеллектом»* и *«учебной успешности»*. Иными словами, с максимизацией уровня *«невербального интеллекта»*, также повышается уровень *«учебной успешности»*.

Таб.4. Многомерный регрессионный анализ по измерению «учебной успешности» через «пятигранный интеллект».

Источник изменений	Сумма квадратов	Свободный уровень	Среднее квадратов	Уровень «F»	Значимый уровень
Регрессия	651.61	5	130.32	10.20	0.001
Остаток	1685.77	132	12.77		

По данным, указанных в таблице выше, относительно уровня **«F»,** можно сказать, что существует значимая корреляция между *«пятигранным интеллектом»* и *«учебной успешностью»* на уровне: **а = 0.01.** Иными словами, существует возможность прогноза *«учебной успешности»* через *«пятигранный интеллект».* Таким образом, с целью идентификации и определения коэффициента регрессии необходимо обратить внимание на таблицу коэффициента регрессии в данной связи.

Таб.5. Коэффициент регрессии.

Критерий вариации	Прогнозирующие переменные	Коэффициента «Бетта»	Уровень «Т»	Значимый уровень
Успешность	**Поток рассуждений**	0/08	-0/96	0/336
	«IQ» знания	-0/13	-1/26	209/0
	«IQ» количественное рассуждение	0/47	5/47	001/0
	Визуально пространственный интеллект	0/33	3/06	003/0
	Интеллект активного запоминания	0/12	1/41	160/0

По данным, указанных в таблице, относительно многомерного коэффициента регрессии с одновременным внедрением, а также полученного коэффициента регрессии можно сказать, что существует положительная значимая корреляция между *«количественным интеллектуальным рассуждением»* и *«визуально – пространственным интеллектом»* с *«учебной успешности».* Иными словами, с максимизацией уровня *«количественного интеллектуального рассуждения»* и *«визуально – пространственного интеллекта»*, также повышается уровень *«учебной успешности».*

Таб.6. Коэффициент регрессии

Критерий вариации	Прогнозирующие переменные	Коэффициента Бетта	Уровень «Т»	Значимый уровень
Успешность	Креативность	0.41	3.98	0.001

По данным, указанных в таблице выше (табл.1.13), относительно многомерного коэффициента регрессии с одновременным внедрением, а также полученного коэффициента регрессии можно сказать, что существует положительная значимая корреляция между «креативностью» и «учебной успешности». Иными словами, с максимизацией уровня «креативности», также повышается уровень «учебной успешности».

Таб.7. Многомерный регрессионный анализ по измерению «учебной успешности» через «компонент творчества».

Источник изменений	Сумма квадратов	Свободный уровень	Среднее квадратов	Уровень «F»	Значимый уровень
Регрессия	630.16	5	126.3	12.02	0.001
Остаток	754.84	72	10.48		

По данным, указанных в таблице выше, относительно уровня **«F»**, можно сказать, что существует значимая корреляция между *«компонентами творчества»* и *«учебной успешностью»* на уровне **a = 0.01**. Иными словами, существует возможность прогноза *«учебной успешности»* через **«компоненты творчества».** Таким образом, с целью идентификации и определения коэффициента регрессии необходимо обратить внимание на таблицу коэффициента регрессии в данной связи.

Таб.8. Коэффициент регрессии.

Критерий вариации:	Прогнозирующие переменные:	Коэффициента Бета:	Уровень «Т»:	Значимый уровень:
Успешность	Сам/повседневность	-0/01	-0/12	0/904
	Учености/знания	0/20	2/01	048/0
	продуктивность	0/60	4/29	001/0
	Техничность/наука	0/17	1/36	175/0
	творчество	-0/18	-1/65	101/0

По данным, указанных в таблице выше, относительно многомерного коэффициента регрессии с одновременным внедрением, а также полученного коэффициента регрессии можно сказать, что существует положительная значимая корреляция между *«учёностью / интервалом»* и *«продуктивностью»* с *«учебной успешности».* Иными словами, с

максимизацией уровня *«учёностью / интервалом»* и *«продуктивностью»*, также повышается уровень *«учебной успешности»*.

Таб.9. Коэффициент регрессии

Критерий вариации:	**Прогнозирующие переменные:**	**Коэффициента Бета:**	**Уровень Т:**	**Значимый уровень:**
Успешность	Эмоциональное истощение	0/14	1/17	0/243
	Проблемы мышления	0/02	0/09	927/0
	Поведенческие расстройства	0/11	1/64	103/0
	Аморальность	0/01	0/15	879/0
	Физические расстройства	-0/02	-0/29	765/0
	Низкий уровень положительных эмоций	0/04	0/58	558/0
	Пессимизм	0/02	0/43	666/0
	Антисоциальное поведение	-0/02	-0/33	737/0
	Идеи преследования и притеснения	-0/16	-0/99	320/0
	Негативные эмоции	-0/53	-6/97	001/0
	Странные впечатления	-0/07	-0/54	589/0
	Гипоманическое поведение	-0/43	-7/11	001/0

По данным, указанных в таблице, относительно многомерного коэффициента регрессии с одновременным внедрением, а также полученного коэффициента регрессии можно сказать, что существует отрицательная значимая корреляция между *«возмущенные отрицательными эмоциями»* и *«гипоманическим поведением»* с *«учебной успешности».*

Иными словами, с максимизацией уровня *«возмущенных отрицательных эмоций»* и *«гипоманического поведения»* минимизируется уровень *«учебной успешности»*.

Таб.10. Многомерный регрессионный анализ по измерению *«учебной успешности»* через сопоставление *«особых проблем».*

Источник изменений:	**Сумма квадратов:**	**Свободный уровень:**	**Среднее квадратов:**	**Уровень «F»:**	**Значимый уровень:**
Регрессия	1773.25	25	70.93	14.08	0.001

Остаток	564.13	112	5.03		

По данным, указанных в таблице относительно уровня **«F»**, можно сказать, что существует значимая корреляция между *«особыми проблемами»* и *«учебной успешностью»* на уровне **a = 0.01**. Иными словами, существует возможность прогноза *«учебной успешности»* через *«особые проблемы».* Таким образом, с целью идентификации и определения коэффициента регрессии необходимо обратить внимание на таблицу коэффициента регрессии в данной связи.

Вывод по II главе.

В данном параграфе диссертант пытался провести анализ уровня влияния интеллекта, творчества и личностной характеристики на академическую успешность/успеваемость учащихся старших классов г.Тегеран. Поэтому, здесь, прежде всего, рассматривались таблицы дескриптивной статистики с целью описания переменных *интеллекта, творчества, личностной характеристики и академической успешности / успеваемости*, где указывалось среднее статистическое значение, критерии центральной тенденции, диапазон дисперсии и стандартное отклонение, как параметры дисперсии и стандартной ошибки.

Поскольку интерпретация тестов **«IQ»** часто является сложной и их реализация требует значительной подготовки и опыта, то следует интерпретировать их с определённой осторожностью по шкале **«IQ»** «Стэнфорд – Бине».

Диссертант считает, что учителя должны обращать внимание на профиля обучения и делать акцент на *вербальные* и *невербальные* субтесты в отношении толкования различий в этих профилях, а также следует рассмотреть самые высокие и самые низкие оценки.

Шкала **«IQ»** «Стэнфорд – Бине», также используется в качестве метода исследования различий этих профилей. Различные методы по выявлению статистических значений, подходят в системе образования. Такой подход

имеет значение в области обучения учащихся, что обеспечивает соответствующие руководящие принципы.

Поэтому, учитывая, что целью педагогов и психологов является развитие успеваемости, а успеваемость связана с познавательными и личностными аспектами, в данном исследовании предусмотрен анализ связи между величинами сознания *(способности запоминания)*, творчеством, с одной стороны и личностными особенностями с другой, в качестве одной из граней познавательной сферы, с тем, чтобы посредством этого можно было бы добиться объяснения конструкции успеваемости.

Данные показали, что невербальная «**IQ»,** количественное рассуждение и визуальная обработка дают значительную положительную корреляцию с академической успеваемостью. Таким образом, предполагается, что школы в г.Тегеране всё большее внимания уделяют подготовке талантливых учащихся с акцентом на их когнитивные характеристики, например, в области науки и инженерно-технических дисциплин, так как они имеют наиболее высокий показатель в области невербального **«IQ»**, количественного рассуждения и визуальной обработки. Таким образом, мы можем наблюдать определённый успех в области академической успеваемости учащихся посредством поощрения.

Результаты анализа исследования показали, что специальные творческие и научные компоненты высокопроизводительны и отражают положительную значимую корреляцию с академической успеваемостью. Следовательно, предполагается, что когнитивные характеристики старшеклассников, должны быть отобраны таким образом, чтобы была очевидна их высокая креативность, а производительность должна быть выше средней с тем, чтобы быть в состоянии правильно планировать и повышать успеваемость учащихся в школе.

Также результаты настоящего исследования показали, что «тревога», «различные негативные эмоции», «неврологические жалобы», «разочарование», «неуверенность в себе», «различные страхи», «агрессия»,

«семейные проблемы», «социальная изоляция», «застенчивость» и т.д. учащихся средней школы была высокой и имела достоверную отрицательную корреляция с академической успеваемостью.

Таким образом, предполагается, что в связи с растущими академическими талантами следует проводить обучение с акцентом на когнитивные особенности учащихся, выделяя те учебные курсы, которые обеспечивают хорошее здоровье учащимся и могут повысить их успеваемость, использование образовательных курсов психологии для повышения когнитивных способностей, таких как интеллекта и креативности с тем, чтобы уменьшить количество расстройств личности через определённые программы обучения у старшеклассников, которые будут рассматриваться и могут быть целесообразными для улучшения психического состояния и снижения расстройства личности.

Исходя из чего, настоящее исследование посвящено «Анализу влияния интеллекта и творчества, определяющие успешность учебно-воспитательного процесса учащихся старших классов в Тегеране», целью которого является прогнозирование успеваемости посредством способности, творчества и личностных особенностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Данное исследование посвящено теме: ««Анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность/успеваемость учащихся старших классов города Тегерана», где использован дескриптивный метод мотивационного типа.

Статистическая составляющая исследования - учащиеся экспериментальных и контрольных старших классов в учебных заведениях г.Тегерана, которые явились образцами для исследования.

Эти доступные образцы, отобранные методом неслучайного отбора составили **138 человек.**

Инструменты измерения:

- новый экземпляр теста уровня интеллекта Тегеран - **«K-DOCS»** «Стэнфорд – Биана»;
- измеритель пределов творчества «Коффмана»;
- реконструированная форма анкеты личностных особенностей.

Все эти три многогранных инструмента «Миннесото-2» **«MMPI-2RF»** обладают необходимой надёжностью и действенностью.

При анализе данных использована статистическая регрессивная поливеличинная модель с прогнозированием успеваемости через интеллект, творчество и личностные особенности. Данные по результатам исследования показали, что между *«невербальным»* **«IQ»** коэффициентом интеллекта и успешной атмосферой имеется мало аргументов, а между *«визуальной»* профессиональной обработкой имеется значимая положительная связь.

Также имеется значимая связь между пределами *«учёный / эрудированный»* и результатом действия *«успешного творчества»*, тогда как между *«отрицательными, приводящими в расстройство волнениями»*, и *«трудоголизмом»*, *«жалобами разного рода»*, *«растерянностью и отчаянием»*, *«самосомнением»*, *«волнением»*, *«различными конкретными страхами»*, *«скандальностью»*, *«семейными проблемами»*, *«социальными*

воздержаниями», «застенчивостью», «отсутствием учебной успеваемости» есть значимая отрицательная связь.

В исследовании обсуждалось то, что в связи с академической успешностью/успеваемостью, учащиеся находятся под влиянием многих факторов, поэтому факторы, влияющие на эти переменные, являются значимыми. Педагогики и психологи утверждают, что среди тех факторов, которые влияют на успешность/успеваемость и связанные с ней переменные, такие как: ▪ интеллект, ▪ творчество, ▪ личностные характеристики, существует взаимосвязь между успехом и вышеупомянутыми переменными.

Педагогическая психология имеет дело с участками, которые способствуют успешности/успеху в учёбе и повышению академической успеваемости в соответствии с переменными и, считают, что успех зависит от взаимосвязи целого ряда факторов, таких как: ▪ эмоциональное возбуждение, ▪ снижение мотивации, ▪ стресс, ▪ беспокойство.

Следовательно, необходимо определить связь между психолого-педагогическими факторами, такими как: ▪ управление эмоциями, ▪ мотивация, ▪ тревожность, ▪ оптимизация возбуждения, ▪ управление стрессом, ▪ интеллект, ▪ творчество и ▪ личностными качествами.

Как отмечалось выше, важным фактором в академических успехах является профиль личности. Предметом изучения педагогической психологии является изучение значительности у учащихся личностного профиля, что диссертант попытался показать, исследуя проблему влияния интеллекта, творчества и личностных черт на успеваемость старшеклассников в Тегеране.

Профиль личности является важным вопросом, например у некоторых учащихся, имеющие сходные навыки и выполняющие разные функции не ясно какие черты характера приводят к успеху. У других - их тщательная и множественная дополнительная работа в сфере обучения не увенчались успехом тогда, как другие, несмотря на отсутствие достаточной подготовки, показывают значительную степень успеха.

Поэтому, следует учитывать, что личностные профили являются основной переменной, которая может влиять на академические успехи. Диссертант данным исследованием попытался изучить личностные профили учащихся средней школы в Тегеране.

С другой стороны, одной из тем, которая в последние годы привлекла внимание многих педагогов и психологов в образовательной сфере, является интеллект. Кроме того, исследования показывают, что учащиеся с высоким уровнем интеллекта, могут лучше справиться с чувством неудачи и, поэтому они имеют более высокую производительность в экстренных ситуациях. Учащиеся, которые имеют высокий интеллект, обладают более высокой производительностью и более высокими образовательными возможностями. Таким образом, важно обладать интеллектом, так как это может быть связано со значительными результатами и производительностью **[79].**

Результаты:

В настоящем исследовании по теме «Анализ влияния интеллекта, творчества и личностных особенностей на учебно-воспитательную успешность/успеваемость учащихся старших классов в г.Тегеране», «отполированного» с помощью многомерных регрессионных моделей для проверки гипотез и исследовательских вопросов, были **получены следующие результаты:**

Вопрос № 1: Каков уровень влияния интеллекта на успеваемость старшеклассников?

Чтобы дать ответ на этот вопрос, мы использовали многомерные регрессионные модели, где результаты исследований показали, что отношения между **«общим интеллектом»** и **«академической успешность/успеваемостью»** находятся на уровне: $\alpha = 0.05$. Другими словами, прогнозировать академическую успешность/успеваемость через *«общий интеллект»* **невозможно.**

Вопрос № 2: Каков уровень влияния творчества на достижения старшеклассников?

Чтобы проверить этот вопрос, была применена многомерная статистическая модель где, результаты показали, что наблюдается значительная, положительная связь между *«творчеством»* и *«академической успешностью/успеваемостью»*. Таким образом, за счёт увеличения *«творчества»* повышается *«академическая успешность/успеваемость»*, а за счёт его уменьшения она, наоборот, будет снижена.

Основной вопрос № 3: Уровень влияния личностных черт на академическую успешность/успеваемость старшеклассников.

Чтобы проверить этот вопрос, были использованы многомерные регрессионные модели, где результаты исследований показали значительную отрицательную корреляцию между ▪ *«неврологическими симптомами»*, ▪ *«ориентированной активностью»*, ▪ *«разочарованием»*,▪ *«неуверенностью в себе»*, ▪ *«тревогой»*, ▪ *«страхами»*, ▪ *«агрессивностью»*, ▪ *«семейными проблемами»*,▪ *«социальной замкнутостью»*, ▪ *«робостью»*, ▪ *«академической успешностью/успеваемостью»*.

Таким образом, за счёт увеличения: *«неврологических симптомов», «разочарования или фрустрации», «неуверенности в себе», «тревоги», «страхов», «агрессии», «социальной замкнутости», «робости» наблюдается снижение «академической успешности/успеваемости»*.

Суб-вопрос № 1: Каков уровень влияния пяти факторов интеллекта на успеваемость старшеклассников?

Чтобы проверить этот вопрос, была применена многомерная статистическая модель, в результате использования данной модели было установлено, что существует значительная положительная связь между «*интеллектуальным рассуждением», «уровнем визуальной обработки* **«IQ»** и *«академической успешности/успеваемостью»*.

Таким образом, за счёт увеличения *«интеллектуального рассуждения»* и *«уровня визуальной обработки»* ***«IQ»,*** повышается «академическая успеваемость» и, наоборот. А при снижении, вышеобозначенных факторов *«академическая успеваемость»* также будет снижена.

Суб-вопрос № 2: Каков уровень влияния *«вербальных»* и *«невербальных»* областей исследования на успеваемость старшеклассников?

Чтобы проверить этот вопрос, также была применена многомерная статистическая модель и результаты показали, что наблюдается значительная положительная связь между *«невербальным»* **«IQ»** и *«академической успешностью/успеваемостью»*.

Таким образом, за счёт увеличения *«невербального»* **«IQ»** повышается *«академическая успешность/успеваемость»* и с его уменьшением происходит всё с точностью до наоборот.

Суб-вопрос № 3: Каков уровень влияния конструктивных инициатив и творчества на академическую успеваемость старшеклассников?

Чтобы проверить этот вопрос, была применена многомерная статистическая модель и результаты показали, что существует значительная положительная связь между *«повседневной жизнью»*, *«наукой»*, *«производительностью»* и *«академической успешностью/успеваемостью»*.

Таким образом, за счёт увеличения «науки» и «производительности» повышается «академическая успеваемость» и наоборот.

Суб-вопрос № 4: Каков уровень влияния эмоций на академическую успешность/успеваемость старшеклассников?

Чтобы проверить этот вопрос, была применена многомерная статистическая модель и результаты показали наличие значительной отрицательной корреляции между *«разрушительными негативными эмоциями», «маниакально-ориентированной активностью» и «академической успеваемостью».*

Таким образом, за счёт увеличения *«разрушительных негативных эмоций» и «маниакально-ориентированной активности»,* снижается *«академическая успешность/успеваемость»* и наоборот.

РЕКОМЕНДАЦИИ.

Выявленные в ходе исследования фактические данные позволяют дать ряд рекомендаций по определению интеллекта, творчества и способностей учащихся старших классов в ИРИ:

1. Предлагается, в связи с растущими академическими талантами в режиме учебно-воспитательного процесса включить дополнительные занятия с акцентом на когнитивные особенности учащихся, выделяя те учебные курсы, которые обеспечивают хорошие условия для здорового образа жизни учащихся и, таким образом повысить их успеваемость.

2. Рекомендуется включить в учебную программу старших классов предмет «Педагогическую психологию» для повышения когнитивных способностей, таких как «*интеллект»* и «*креативность»*, чтобы уменьшить количество расстройств личности учащихся старших классов, которые развиваются на этапе их формирования и развития, и могут быть целесообразными для улучшения состояния здоровья и снижения расстройств личности при определённых неудачах.

3. Рекомендуется подготовить определённые учебные программы, пособия обучения и воспитания, учитывая национальную систему подрастающего поколения ИРИ.

4. Разработать новую типологию уроков в старших классах для формирования и развития *интеллекта, творчества и способностей, основанных на теории сотрудничества.*

5. Рекомендуется использовать предложенные методы для общего анализа и, таким образом оценить их прямое действие и косвенное воздействие *интеллекта, творчества и личностных черт* на успеваемость.

Литературные источники.

Российские учёные:

1. Абдульханова – Славская К.А. Проблемы комплексного изучения человека, психология и педагогика в грантах / К.А. Абдульханова – Славская, А.М.Иваницкий, А.В.Мудрик // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2000. – № 2. – С.43-50.

2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995. - 129с.

3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции педагогической оценки учения школьников. М., 1984. – 84с.

4. Асмолов А.Г. О предмете психологии. – Вопросы психологии, 1983, № 8.

5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х Т. М., 1980.

6. Асфаров О.Г. Современные научные психолого-педагогические подходы к пониманию творческой личности/О.Г. Асфаров//Вестник Ставропольского гос. ун-та, – Вып.64, 2009. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009.- С. 23- 34.

7. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М. 1982.- 602с.

8. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие. Монография. С-Пб 2002.46с.

9. Бондаревская С.А. Ценностные основания личностного ориентированного воспитания // Педагогика. 1995, № 4, - С.29-36.

10. Братченко С.Л., Якунин В.А. Развитие личности в общении и межличностный диалог. / Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов и учащихся. Ижевск, 1988. – 50с.

11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - С-Пб Союз,1997. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В. Петухова. - М., 1998.-16с.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1996. - 536с.

13. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л., 1984.

14. Довгалевская Н.А. Системный анализ факторов учебной успешности: Дисс. канд. пед. наук. Л., 1974.

15. Дружинин В.М. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.М. Дружинин – СПб.: ИМАТОН - М., 2001. – 368с.

16. Дружинин А.Е. Индивидуально-психологические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения: Дисс. канд. психол. Наук. Л.1986.

17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999: Серия «Мастера психологии» - 368с.

18. Емельянов Ю.Н., Бедерханова В.П. Активное социально-психологическое обучение. Л.2005.

19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997.

20. Каштымова И.М. Научные походы к развитию креативности / И.М.Каштымова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009, Вып. № 5.- Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2009.

21. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.

22. Козиев В.Н. Психолого-педагогический анализ профессионального самосознания направленности: педагогико-психология наук. Л., 2000.

23. Ксензова Г.Ю. Как обеспечить ситуацию успеха учителю и ученику. Москва, Педагогическое общество России, 2005.

24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1979.

25. Лук А. Н. Психология творчества / под ред. В. А. Лекторского. - М.: Наука, 1978. - 126с.

26. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы. Москва, «Творческий центр», 2004.

27. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва, «Просвещение», 1983.

28. Метельский Г.И. Психологические особенности рефлексивной деятельности учителя. Дисс.канд.пед.наук – Л.,1979.

29. Немов Р.С. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

30. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений в 3-х кн. К.1. Общие основы психологии - М.: Владос. 1999. 641с.

31. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории и исследования / Пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С.Магуна – М.: Аспект Пресс, 2001. –607 с.

32. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / перевод с французского и английского. В.А.Лукова, Вл.А.Лукова – М., 1999.

33. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Издательство «Наука», 1976.– 173с.

34. Проблема общения в психологии. М., 1981.

35. Радушкевич Л.Я. Особенности творчества преподавателя в конструировании учебной информации. Л., 2008.

36. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1957.

37. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М., 1974.

38. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М. 1961.

39. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270с.

40. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: автореф. к.ф.н.13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2007.

41. Халифаева О. А. Развитие креативности подростков в образовательном учреждении // Психология обучения. - 2008. - № 9. - С. 13-22.

42. Харламов И.Ф. Психология / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 181с.

43. Якунин В.А. Психолого-педагогические аспекты управления процессом знаний. // Психология управления. Л.1979.

Таджикские учёные.

44. Абдулкосим Фирдоуси, Шахнаме. Душанбе, 2001.

45. Абдуллоев Ш. Современный ислам в политике и идеологии (на таджикском языке). Душанбе: Ирфон,1999. – 152 с.

46. Абу Али Ибн Сина (Авиценна). Канон врачебной науки. – Ташкент: Издательство АН УзССР, 1956.

47. Авесто. Перевод из пехлевийского дари (тадж. язык). Перевод профессора И.М.Стеблина-Каменского и введение В.А.Ливщица: - Душанбе: Адиб, 1990. - 176с.

48. Авецина. Канон врачебной науки. Душанбе, 1972. – 827с.

49. Афзалов Х. История педагогики таджикского народа / Х.Афзалов, Б. Рахимов. Душанбе, 1994. -190с.

50. Каримова И.Х. Воспитание дело творческое // Русский язык и литература в школах Таджикистана. Душанбе - 2009.- С.29 -32.

51. Национальная концепция воспитания в Республике Таджикистан - 3 марта 2006 г. - № 94.

52. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования обучения школьников на основе развития критического мышления (РКМ). Монография д.п.н. Душанбе - 2010. 620с.

53. Шоев Н.Н. Инновационные воспитательно-образовательные технологии в системе высшего образования. Дисс.докт.пед.наук. Санкт-петербург – 2007.

Иранские учёные:

54. Абеди Джамал. Новые подходы к творчеству и методы его оценки. Сборник исследований 3-го года, № 37. 1379/2000.

55. Азизян Гаянэ. Влияние интеллектуального профиля и психического здоровья на деятельность иранских учащихся. Магистерская диссертация, исламский университет Азад, филиал центрального Тегерана. 1390/2011.

56. Акбари Пейман. Влияние личностного профиля и интеллектуального профиля на деятельность учащихся старших классов. Магистерская диссертация. Исламский университет «Азад», филиал в Центральном Тегеране. 1390/2011.

57. Акиба Аболькасем. Анализ влияния способности активного запоминания учащимися средних классов средней школы и познавательных методик на уроках математики. Г.Хаваф (1378-1379/1999-2000).

58. Алагебанд Али. Теоретические основы и принципы управления образованием. Тегеран, издательств «Беасат», издание третье. 1387/2008.

59. Алеми Разийе; Ядгари Фариб; Рахгозар Махди. Связь между компонентами активной памяти и восприятием - Научно-исследовательский ежегодник «Таванманди». 1389/2010.

60. Ализаде Махдиахмад. Сравнение новой личности типа «А» между студентами, участвующими в третьей Республиканской олимпиаде. Магистерская диссертация, педагогического университета, под руководством Алимохаммада Амирташа. 1378/1999.

61. Альборзи Шахла; Сейф Диба. Анализ связи побудительных верований, способов усвоения и некоторых общественных факторов с коллективной успеваемостью студентов гуманитарного факультета на занятиях по статистике. Журнал социальных и гуманитарных наук, Ширазский университет, 1381/2002, 19 (37), С. 82-73.

62. Альвани Али; Данаифард Мохсен. Анализ факторов, влияющих на душевное состояние и их связь с деятельностью сотрудников, Тегеран: Издательство «Парс». 1381/2002.

63. Арджмандния Али Акбар; Сейф Нарраги Марьям. Влияние способа мысленного повтора на деятельность активной памяти студентов Нарсахвана.

Группа исключительных детей, Факультет психологии и педагогики Тегеранского университета, Иран. 1385/2006.

64. Ахола Асо и Хэтфильд Брэд. Педагогическая психология с психологическим подходом (издание первое), пер. Реза Фаллахи и Мохсена Хаджила, 1382. Тегеран: Издательство педагогической организации, Отдел по делам культуры и образования Департамента исследований и образования. 1999.

65. Бахрами Хади. Психологические тесты (Теоретические основы и способы применения). Тегеран: издательство Университета Алламы Табатабаи, издание 3-ье. 1383/2004.

66. Башарат Али. Сравнение личностных особенностей в индивидуальных и групповых работах, издание психологических наук. Период- 6, №23, 1386/2007, С. 237-2330.

67. Башардуст Фариба. Модель ослабления психического расстройства с учётом симптоматики. Кандидатская диссертация по математике. Исламский университет «Азад», Докторантура. Под руководством д-ра Шафиабади.

68. Бехрузи Насер. Сравнение различных составов интеллекта и творчество с точки зрения личностных особенностей, системы оценок, типа личности и профессиональных интересов у учащихся старших классов средних школ г.Ахваза. Диссертация на соискание кандидата наук, университет «Шахид Чамран», Ахваз, Иран. 1382/2003 – 58с.

69. Гамари Фархад; Мохаммадбейги Абольфазль; Мохаммадсалехи Наргес. Связь психического здоровья и других индивидуальных особенностей с хорошей успеваемостью у студентов ВУЗов г.Арака. Научный журнал медицинского университета г.Баболь, № 54. 1387/2008.

70. Ганджи Хамза. Психическое здоровье учащихся средних школ. Тегеран: издательство «Арсабаран», издание 4-ое. 1387/2008.

71. Героусифарши Миртаги. Новые подходы в оценке личности (применение факторного анализа в исследованиях личности). Тебриз: издание «Джамеэ поружэ», издание 3-ье. 1388/2009.

72. Голамкани Захра. Анализ связи стрессового интеллекта с источниками стресса и его влияние на успеваемость студентов последнего курса государственных ВУЗов Тегерана в учебном 1383-2004/1984-2005 году. Магистерская диссертация по педагогической психологии. Педагогический университет, Тегеран, Иран. 1384/2005.

73. Голями Иса. Психология для всех. Ахваз: издательство «Мотаххара», издание 1- ое. 1387/2008.

74. Делавар Али. Методы исследования в психологии и педагогике, Тегеран: Издательство «Вирайеш», издание 12-ое. 1387/2008.

75. Джаббари Хабиб. Сравнительный анализ уровня творчества директоров и учителей школ Тегерана. Магистерская диссертация, университет Аллама Табатабаи, под руководством д-ра Агазаде. 1379/2000.

76. Джавади Мохаммадджаафар. Психология личности. Теория и исследования. Исламский университет «Азад». 1386/2007. - С.300-609.

77. Джазани Насрин. Творчество. Перспективы и преобразования в развитии человеческих ресурсов, Издательство «Саханд». 1385/2006.

78. Джалалифар Садигэ. Влияние познавательного интеллекта на личностные особенности и деятельность студентов вуза. Кандидатская диссертация исламского университета «Азад», филиал в Центральном районе Тегерана. 1389/2010.

79. Джамшиди Маниже. Анализ связи воспитания детей и стимулирования успеваемости школьников младших классов. Магистерская диссертация, Тегеран, факультет психологии и педагогики университета имени Алламы Табатабаи. 1380/2001.

80. Джервис Мэт. 1998. Взгляд на развитие учащихся средних школ с позиций психологии (издание 2-ое), пер. Махнах Могими и Марьям Хагпанах, Зохрэ Мосави, Бэхназ Боньядлу Махшид Хушманди, Шива Серкани. Тегеран: издательство «Тахгиг». 1386/2007.

81. Зартоштиян Ширин. Анализ связи между реформистскими и прагматистскими стилями руководства и стимулированием успеха,

побуждением к избежанию от поражения и побуждением способностей учащихся Ирана, диссертация на соискание учёной степени кандидата наук. 1386/2007.

82. Каджбаф Мохаммадбагер; Моулави, Хосейн; Ширази Техрани; Алиреза. Связь стимулирующей веры, способы усвоения путём саморегулирования с учёбной деятельностью учащихся старших классов школ. Новшества познавательных наук. Исфаган, Факультет психологии педагогики, № 5 (серийный 17), 1382/2003. С. 27-33.

83. Каджбаф Мохаммадбагер; Моулави Хосейн; Ширази Техрани Алиреза. Связь побудительного доверия, способов усвоения путём саморегуляции с учебной деятельнсотью учащихся школ. Новшества познавательных наук, Исфаган, Факультет психологии педагогики, Психологическая группа, № 5 (серийный 17), 1382/2003. С.27-33.

84. Кадивар Парвин. Роль интеллекта в успехе учёбы школьников. Журнал по педагогике и психологии университета «Шахида Чамрани», Ахваз, № 10 (1,2), 1382/2003. С.45-58.

85. Каземпур Мохаммадхосейн. Факторы, влияющие на успеваемость студентов. Журнал «Исследование и программирование в высшем образовании», № 3-4(3), 1374/1995. С.11-12; 15-28.

86. Калиппо Альбатой. 1997. Управление психологическими факторами - социальными, рабочей средой. Перевод Мохаммадтаги Барахани, Тегеран: Издательство «Расанэш», издание 2-ое. 1385/2006.

87. Камали Хале. Анализ психологических особенностей (личностный профиль и стрессовый интеллект). Магистерская диссертация. Университет Азад, филиал в Нафте. 1392/2013.

88. Камкари Камбиз. Исследовательский проект анализа личностных особенностей, творчества, профессиональных привязанностей; желаний и ожиданий работников. Под руководством национальной петрохимической организации Ирана, Управление развития и исследовании человеческих ресурсов. 1385/2006.

89. Камкари Камбиз. Валидизация, стандартизация и измерение интеллекта Тегерана – «Стэнфорда – Бинэ». Кандидатская диссертация, под руководством д-ра Голяали Афруза, тегеранский университет. 1386/1987.

90. Камкари Камбиз; Шокрзаде Шохрэ. Анализ связи между личностным профилем и невоспитанностью профессионалов. Доклад на Международном симпозиуме спортивных психологов. 1388/2009.

91. Камкари Камбиз; Шокрзаде Шохрэ. Усовершенствование и апробация пересмотренной формы личностной многоаспектной анкеты Миннесото - 2 «MMPI-2RF» Ирана. Издание 2-ое Общества психологов Ирана. 1390/2011.

92. Карами Абольфазль; Делавар Али; Бахрами Хади; Карими Юсеф. 1384. О подготовке инструментов проверки способов усвоения и обучения и определение их связи с успеваемостью. Журнал «Психология», № 4 - 9 (серийный 36), 1374/1995.- С.399-412.

93. Каримзаде Мохаммад. Анализ влияния эрудиции и действия уроков на познавательные процессы побуждения сильных и слабых в учёбе учащихся начальных и средних классов школы. Магистерская диссертация. Тегеранский университет: факультет педагогики и психологии. 1389/1990.

94. Карими Юсеф. Социальная психология образования. Организация изданий и редактирования, ч. I. Тегеран. 1383/1984.

95. Карими Юсеф. Социальная психология образования. Организация изданий и редактирования, ч. II. Тегеран, издание второе. 1388/2009.

96. Карими Юсеф; ДЖомхури, Фархад. Индивидуальные отличия. Тегеран: издательство «Рошд», Издание третье. 1388/2009.

97. Кокарян Раймонд. Социальные корни психических заболеваний. Перевод Бахмана Бохарияна, Фаридэ Барати, Тегеран, издательство «Рошд», издание первое. 1386/2007.

98. Лоурэнс, А. Психология личности (Теория и практика). Перевод Мохаммадджаафара Джавади и Кадивара Парвина, 1382, Культурный центр «Раса», Издание первое. 1998.

99. Мансур Махмуд. Клиническая психология. Тегеран: Издательство «Рошд», Издание первое. 1382/2003.

100. Марзабади Дэларам. Связь между поведением и личностными особенностями с деятельностью учащихся старших классов Ирана. Магистерская диссертация, Исламский университет Азад, Филиал на юге Тегерана. 1391/2012.

101. Масджэл Афсанэ. Определение факторов, порождающих творчество учителей младших классов в системе образования городов провинции Тегеран. Магистерская диссертация, Исламский университет Азад, Филиал в Исламшахре. 1392/2013. – 85с .

102. Махер Фархад. Психическое здоровье. Тегеран: Издательство «Рошд», издание третье. 1380/2001.

103. Мохаммади Акбар. Влияние приобретения способностей молодыми одарёнными детьми на основе влияния психологических особенностей и их усиление. Магистерская диссертация. Исламский университет Азад, Филиал в центральном Тегеране. 1391/2012.

104. Мохаммаднежад Аинэ. Творчество и пути его воспитания в учащихся. Комиссия процессов обучения, усвоения провинции Хамедан. 1387/2008.

105. Мохаррамзаде Мехрдад. Основы социальной психологии. Тегеран: Издательство университета «Паяме Нур», Издание 1- ое. 1385/2006.

106. Мохтари Пунэ. Как противостоять стрессу в учёбе? Издательство Национального Олимпийского Комитета ИРИ, Тегеран. 1386/2007.

107. Наваби Ширин. Психологические особенности представления понятия личность, гуманистическое воспитание и субъект воспитания, воздействующие на ученика, как гуманную, интеллектуальную и творческую личность. Ирана. Магистерская диссертация, Исламский университет Азад, Филиал в центральном Тегеране. 1387/2008.

108. Навабинежад Шокух. Анализ психологических особенностей детей и студентов. Дирекция по делам женских школ. Общество исследований. 1378.

109. Надери Мобин. Факторы, влияющие на успеваемость. Заимствование из сайта WWW. Penous.net. 1390/2011.

110. Оховват Валиолла, Данешманд, Логман, Оценка личности, Издательство «Тегеран». 1385/2006.

111. Парса Махмуд. Психология. Тегеран, издательство «Сахи». 1382/1983.

112. Паша Шарифи, Хасан. Теория и применение тестов интеллекта и личности, Издательство «Сохан», Тегеран. 1381/2002. - 96с.

113. Пурафкари Носратолла. Полный англо-персидский психолого-психиатрический словарь, Тегеран: издательство «Ноубахар», 1-2 т.т., издание 2-е. 1386/2007.

114. Сан'аткаран Афсанэ; Шахголи. Влияние на уровень волнения поведенческих ситуаций и уровень индивидуальных действий. Тегерана. Первый международный научно-спортивный слёт университетов исламского мира. 1386/2007.

115. Сарвари Рахим. Научное руководство по интеллектуальным упражнениям до начала деятельности, Тегеран: Исследовательско-издательское учреждение «Нур», издание первое. 1385/2006. – С.49-53. (пер.с А.Л.Торндайк).

116. Сейф Алиакбар. Воспитательная психология. Психология обучения и образования (в пятой редакции), Тегеран, издательство «Агах». 1383/2004.

117. Сейф Сусан. Психология образования и развития, издательство «Самит», Тегеран. 1381/2002. – 25с.

118. Сиявоша Джамалфара. Психология личности. Теории и процессы, пер. Тегеран: издательство «Бэасат», издание 1-ое. 1385/2006.

119. Сперлинг Абрахам. Психология научной методологии в познании сущности человека. пер. Махди Банаб, 1386, Тегеран: издательство «Руз», издание второе. 2000.

120. Таваккoли Асадолла. Анализ связи мотива успеха, научная документация и успеваемость учащихся средних школ г.Хамадан»,

магистерская диссертация, Тегеран, факультет педагогики и психологии университета Алламы Табабтабаи. 1380/2001.

121. Тайари Фрэнк. Влияние личностных особенностей на деятельность выдающихся на разных должностях. Исследовательский проект под руководством исследовательского департамента. 1389/2010.

122. Фармахини Ферахани Мохсен. Толковый словарь педагогических терминов. Тегеран: издательство «Асраре данеш», издание 3-е. 1388/2009.

123. Фист Джон; Григори Дж. Теории личности. Пер. Яхъйи Сейедмохаммади, 1387, Тегеран: Издательство «Раван», издание 1-ое. 2003.

124. Хаксар Техрани Насим. Анализ расстройств между изоляционизмом, искренностью и личностными особенностями параллельно с расстройством личности, под руководством Центра психиатрии судебно-медицинской экспертизы Магистерская диссертация, университет Алламы Табатабаи. 1381/2002.

125. Халладжи Мохсен. Влияние реформаторских и прагматических стилей руководителей на удовлетворённость и обязательства, Магистерская диссертация, под руководством Тедневиса Фаршада, консультант Камбиз Камкари. Исламский университет «Азад». Филиал Центральный. 1387/2008.

126. Хамида Якуби и Мусы Кафи. Оценка личности и патопсихология (Руководство «MMPI-2»), Тегеран: Издательство «Арджманд», издание 2-ое. 1998.

127. Ханзаде Мохаммад. Творчество в училище. Издательство «Чехр». 1388.

128. Хасанзаде, Кеюмарс. Сущность человеческого интеллекта. Тегеран: издательство «»Джамал», издание 2-ое. 1381/2002.

129. Хашеми Вида Бахрами Хади, Карими Юсеф. Анализ связи восьми видов интеллекта, описанных Гарднером с выбором отрасли образования и успеваемостью учащихся. Журнал «Психология», № 3/39.1385/2006. – 15с.

130. Хосейни Насаб. Анализ связи компонентов самостоятельного усвоения учебного материала с успеваемостью. Специализированный тематический журнал по языку и литературе факультета литературы и гуманитарных наук

Мещхедского университета литературы и гуманитарных наук. № 129-128; 1-2/33. 1379/2000. С.380-369.

131. Хоснимогаддам Хасан. Связь между стимулированием успеха и учебной успеваемости с действиями человека, подверженного стрессу, магистерская диссертация, Тегеран, Мединститут, Иран. Институт психиатрии, Тегеран. 1387/2008.

132. Хосрави Зохрэ. Анализ прогнозирующих факторов успеха и спада в учёбе у студентов университета Аз-захра, Отдел гумантарных наук «Аз-захра», (30-31) 9, издание отдела педагогических и психологических наук. 1387/2008. С.43-43.

133. Хошнам Хасан. Достоверность, надёжность и поиск путей решения посредством пятифакторных тестов по особенностям личности. Под руководством кафедры психиатрии Ширазского университета. 1385/2006.

134. Хуман Хейдарали. Основы исследования в области поведенческих наук. Тегеран: издательство «Парса», издание 1-ое. 1385/2006.

135. Шамлу Саид. Психическое здоровье. Тегеран: издательство «Рошд», издание 24-ое. 1388/2009.

136. Шамонян Эдгар. Психологические особенности в группах молодёжи и взрослых. Магистерская диссертация, Исламский университет Азад, филиал центрального Тегерана. 1388/2009.

137. Шариатмадари Али. Воспитательная психология. Издательство «Амире Кабир», Тегеран, издание 15-ое. 1387/2008.

138. Шахинтабъ Мехран. Влияние психологического вмешательства на личностный профиль, стрессовый интеллект, волнений в ситуации соперничества и индивидуальных действия. Кандидатская диссертация, университет им. Шахида Бехешти. 1389/2010.

139. Шахинтабъ Мехран Камкари Камбиз. Стандартизация психологических тестов выявления личностных проблем и проблем усвоения у студентов юридических факультетов ВУЗов. Под руководством доктора Мохаммада Баята. 1388/2009.

140. Шахни Ейлаг Манижэ, Маджиди Реза, Хагигимобараке Джамал. Каузативная связь инклюзивного, стрессового интеллектов с учебным процессом при экзаменах…, журнал образовательных исследований, цикл четвёртый, № 1, серийный 62/2. 1391/2012.

141. Шеаринежад Алиакбар. Психология усвоения. Издательство «Тус», Тегеран.1383/2004.

142. Ширдэль Али. Анализ уровня успеваемости учащихся и студентов «Шахеда» университета им.А.Фердоуси, Мешхед, выпуск 79-81, дипломная работа бакалавра, под руководством Алиакбара Маджди. 1381/2002.

143. Шокри Омид Кадивар Парвин; Фарзад Валиолла; Сангари Алиакбар. О роли качеств личности и способах усвоения в успеваемости студентов. «Исследования по психологии», (серийный 18) 3-4) 9, С.84-85. С.1385/2006.

144. Шомали Самад. Связь между двуязычием и успеваемостью. Магистерская диссертация по педагогике, Исламский унивеситет Азад Рудхан, под руководством д-ра Имани. 1382/2003.

145. Шульц Дуэн; Шульц Сидни Алан. История новой психологии. Сейф Алиакбар; Паша Шарифи, Хасан и др., издательство «Рошд». 1382/2006.

146. Шульц Дуэн; Шульц, Сидни Алан. Перевод коллектива переводчиков, История новой психологии, издательство «Эршаде эслами». 1382/2006.

147. Эшман Адриан, Ф.Конуи, Н.Ф.Роберт. Предисловие к «Познавательной педагогике» (Теория и практика), пер. Камала Харрази. Тегеран, Издательство «Сена», издание 1-ое. 1388/2009.

Английские учёные:

148. Alonso،Jesun Attribution of causality and achievement motivation (span). 2002. Vol. 26 (2)، 30، 40.

149. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. A taxonomg for learning, teaching, and assessing (A revision of Blooms taxonomy of educational objectives). New York 2001: Longman.

150. Binet A. & Simon T. (1908). La Developpement de Lintelli Gence Chez Les Enfants [TheDevelopment of Intelligence In Children] (E.S.Kite,Trans.). In

J.J.Jenkins & D.G.Pater Son (Reprint Dds.), Studies in Individual Differences: The Search for Intelligence. New York: Appletion Century- Crofts. (Reprinted in 1961). p. 90-96.

151. Binet A. & Simon T. La Developpement de LintelliGenceChez Les Enfants [TheDevelopment of Intelligence In Children] (E.S.Kite, Trans.). In J.J.Jenkins & D.G.Pater Son (Reprint Dds.), Studies In Individual Differences: The Search for Intelligence P. 90-96. New York: Appletion Century- Crofts. (Reprinted in 1961). (1908).

152. Butcher J.N., The deconstruction of the Hy Scale of MMPI-2: Failure of RC3 in measuring somatic symptom expression. Journal of Personality Assessment, 87, 2003. P.186–192.

153. Butcher J.N. Education level and MMPI-2 measured pathology: A case of negligible influence. MMPI-2 News and profile: A newsletter of the MMPI-2 workshop and symposia 1,3. 2003.

154. Craft L.L. ,Magyar T.M. Becker B.J. & Feltz D.L. The relation between competitive state anxiety 2 and sport performance: A Meta analysis. Journal of Sport and exercise Psychology, 25, 2003. P. 44-65.

155. Cratty B.J, Psychology in contemporary sport (3rd.ed) Englewood cliffs. NJ:prentice Hall. 1989.

156. CreanT. & Pim R. Coaching Team Basketball, 1th end Mc. Craw hill, Boston, MA. 2006.

157. Defries J; Polmin R, Nature and neutron during middle childhood, Oxford, UK: Blackwell. 1994.

158. Dobersek U. & Bartling C. Connection between personality type and sports.American Journal of Psychological Research.Vol.4, No.1. 2008.

159. Dweck C. S. Can personality be changed? The role of Beliefs in personality and change. Current directions in psychological science Vol, 1716. P. 391-394.

160. Farsides T & Woodfiel R. Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intellect. 2003.

161. Garden. Intelligence reframed, New York Basic Books. 1999.

162. Gardner H. New Horiones for Learning, USA: Seattle. 2002.

163. Goddard H. H. Feeblemindedness. New York: Macmillan. 2005.

164. Jonz R. & Soin E. Muscle performance and metabolism in Maximal isokinetie cycling at slow and fast speeds, J. Apple Physiology, 59. P.132-136. 2006.

165. Kelley H.H. & Michel J.L. Attribution theory and research annual Review of psychology vol. 31. 1980.

166. Kimberly E. Assessingpre scholars' cognitive performance on the «KABC-II» and The «SB-IV», Ball State University. 2005.

167. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness, Journals of personality and social psychology. P.1-11. 2003.

168. Linn; Robert L. Intelligence: Measurement, Theory, and Public Policy, P: University of Illinois Press. 2002.

169. Linn; Robert L. Intelligence: Measurement, Theory, and Public Policy, P: University of Illinois Press. 2005.

170. Locen A. Official offense status and self esteem among Chinese youths, Journal of Criminal Justice. 31, P. 99-105. 2008.

171. Maddi Salvatore R. Personality theories Wadsworth. INC. 2004.

172. Parker J.D., Summerfield L.J., Hogan M.J. & Majestic S.A. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36(1), P. 163-172. 2004.

173. Pantone S.V. & Ashton M.C. 2001. Big five factors and facets and the prediction of behavior, Journal of Personality and Social Psychology, 81. P. 524-539. 2001.

174. Peterson S. F. & Seligman M. Ep. Learned helplessness. «Athory for the age of Person control New York» oxford university press. 2005.

175. Pintrich P.R & Schunk D.H, Motivation in education: Theory, research and application, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1996.

176. Rashell J. Powers of Mind. New York: Ballantine. 2005.

177. Rimsiond N. Applied sport psychology, personal growth to peak performance , P.347-350. 2004.

178. Robert B. Achievement Prediction by Intelligence, Self steam and self confidence P: Journal General Health, Vol: 23, Page: 18-20. 2001.

179. Roid H., Gale. Manual Stanford Binet, Intelligence Scales For Early Childhood, Fifth Edition, Riverside Publishing A Houghton Mifflin Company. 2005.

180. Ruf D.L. Use of the SB5 in the assessment of high abilities. (Stanford - Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bullet ion No. 3). Itasca, IL: Riverside Publishing. 2003.

181. Sala. F. Do programs designed to increase emotional intelligent work? Consortium for research on emotional intelligence in organizations. 2008.

182. Stenberg R.J. Handbook of human intelligence, New York: Cambridge University Press. 2002.

183. Tayari, Faranak Kamkary; Kambiz S. Roohi, Golnoosh Shokrzade, Shohre The Relationship between the Professional Female Basketball Players' Personality Profiles and Their Position in a Play, Journal of Basic and Applied, Scientific Research. 2012.

184. Wang У. Personality characteristics of college athletes as measured by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory «MMPI». Micro form publications, University of Oregon. 2000.

185. Weiner B. Anattributional theory of emotion and motivation. New York: Springer – Veriag. 2005.

186. Wolf T. H. Alfred Binet, Chicago, University of Chicago Press. 2004.

187. Yecsler R.M. The Binet versus tThe point scale method of measuring Intelligence, Journal of Applied Psychology. P.P. 1-111-122. 2003.

188. Zizzi S.J., Deaner H.R. & Hirschhorn D.K. The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. Journal of Applied Sport Psychology, 15. P.262-269. 2004.

189. Zolfalifam Jafar; Mozaffa Ghaffari; Akbar Reza. A Survey and Comparison of Team Cohesion, Role Ambiguity, Athletic Performance and tardiness in Elite and non Elite football Players, The Journal of Biological Sciences 4 (9): 1010-1015, ISSN: 1815-8846. 2009.

Интернет ресурсы:

190. http://bibliofond.ru/view.aspx?id=607891

191. http://bibliofond.ru/view.aspx?id=541887

Приложение.

Многоаспектная анкета личностных особенностей Миннесото-2 «MMPI-2RF»

1. Люблю технические журналы.

2. У меня хороший аппетит.

3. Думаю, что мне нравится работа библиотекаря.

4. Каждый день моей жизни полон всего интересного.

5. Мне иногда очень хочется уйти из дому.

6. Мне трудно сосредоточиться на какой - либо задаче или на каком – либо занятии.

7.Моя мать хорошая женщина или (если вашей матери нет в живых) моя мать была хорошей женщиной.

8.Когда у меня возникают проблемы, обсуждение её с кем-нибудь помогает мне.

9.Оттого, что часто выказываю своё огорчение по поводу чего-либо преувеличенно, чувствую себя виноватым.

10.Для того, чтобы добиться убеждения большинства людей в истине, необходимо применить уйму аргументов.

11.Я люблю танцы.

12.Часто чувствую, что могу привлечь внимание окружающих.

13.Порой иногда до того затягиваю что-либо, что у других лопается терпение.

14.Порой меня одолевают злые духи.

15.Иногда чувствую, как злоба клокочет в горле.

16.Бывает, хочется матернуться.

17.Я очень общителен.

18.Иногда чувствую общую слабость

19.Между членами моей семьи и ближайшими родственниками царят хорошие отношения

20. В закрытых помещениях чувствую себя неуютно.

21.В молодости бывало и воровал.

22.Мечтаю радоваться, как другие радуются.

23.Порой хочется что-нибудь разбить.

24.Меня легко одолеть в споре.

25.Я в работе примерно в том же потенциале, что и раньше.

26.Когда люди относятся ко мне некорректно, чувствую, что, если в состоянии, следует ответить, хотя бы из-за того, что их поступок был действительно плох.

27.Часто, из-за того, что поздно реагировал на события, много чего упустил.

28.Обычно мои руки и ноги достаточно теплы.

29.Настолько склонен к отчаянию, что не могу изгнать из голов эту мысль.

30.Часто меня одолевает чувство нетерпения.

31.То, что прочитываю, не доходит до меня так же хорошо, как прежде.

32. У меня очень богатый, интересный опыт.

33. Я часто кашляю.

34.Духи и призраки могут положительно или отрицательно повлиять на характер людей

35. Вынужден постоянно бороться со своей стеснительностью.

36.Думаю, что большинство людей, чтобы привлечь помощь и участие других, преувеличивают свою несчастность.

37.Мои чувства не столь уж ранимы.

38.Никогда не попадал в неприятные ситуации из-за своего полового поведения.

39.Часто получал указания от лиц не моего уровня знаний.

40.Больше предпочитаю сидеть и фантазировать каким-либо другим занятиям.

41.Иногда получаю удовольствие от причинения страданий тем, кого люблю.

42.Люблю быть солдатом.

43.Страдаю от тошноты.

44.Когшда встречаюсь с новыми людьми, с трудом начинаю разговор.

45.Не всегда говорю правду.

46.Когда я с другими, мне мучительно слышать странные вещи.

47.Люблю бывать в шумных тусовках и местах, где шумно гуляют.

48.Убеждён, что мне не достаёт уверенности в себе.

49.Я поймал удовольствие от курения гашиша.

50.Хотелось бы быть певцом.

51.Пугался лиц или вещей, которые как мне было известно, не могли нанести мне никакого вреда.

52.Очень редко страдал запором.

53.Порой бываю весьма энергичен.

54.Гром и молния одни из тех вещей, которых я боюсь.

55.Думаю, что многие врут ради того, чтобы выглядеть предпочтительнее других.

56.Когда мне предстоит вынужденный короткий отъезд из дому, мне тревожно и неприятно.

57.От скопления людей получаю удовольствие только по причине общения с людьми.

58.У некоторых из членов моей семьи такие привычки, от которых у меня сильно портится настроение.

59.Мне кажется у меня отличная память.

60.Считаю, что мне следует постоянно отстаивать, то, что считаю правильным.

61.Никогда не шёл на рисковые дела, только из-за их экстремальности.

62.Совершаю дела, о чём впоследствии сожалею(мне кажется чаще чем другие).

63.Часто чувствовал укоризненные взгляды в свлою сторону.

64.Я важная персона.

65.Кажется никогда не страдал от болей сердца или в области грудной клетки.

66.В школе иногда из-за плохого поведения меня отправляли к директору.

67.Не люблю когда вокруг меня снуёт много людей.

68.Обычно перед любым делом, даже незначительным, должен неспеша подумать, поразмыслить.

69.У меня непроворные, не огрубевшие руки.

70.Я не просматриваю ежедневно все заголовки газеты.

71.Убеждён, что против меня затевается заговор.

72.Порой мои мысли так стремительны, что не успеваю их высказать.

73.Я уверен, что не более вспыльчив, чем большинство людей.

74.Часто одолевает чувство, будто совершил что-то неправильное, ужасное.

75.Думаю, мне нравится то, чем занимается лесник.

76.Несколько раз в неделю я страдаю от расстройства желудка.

77.Некоторые темы для меня настолько болезненны, что я не могу о них говорить.

78.Вероятно мой слух, не хуже других.

79.Через каждые несколько ночей меня посещают кошмары.

80.Я редко ссорюсь с домочадцами.

81.Порой смеюсь так заразительно или безудержно реву, что не могу остановиться.

82.Я не очень-то боюсь змей.

83.Обычно чувствую, что жизнь прекрасна.

84.Порой хочется придравшись к кому-нибудь, подраться с ним.

85.До сих пор я не видел ни одного призрака.

86.Только тогда могу выразить свои истинные чувства, когда выпью.

87. Большинство людей искренни, поскольку боятся быть уличённым.

88.Очень редко чувствую боль в затылке.

89.Порой чувствую свою абсолютную ненужность.

90.Боюсь остаться один в маленькой комнате или в замкнутом, тесном помещении.

91.Быстро теряюсь.

92.Уверен, что меня преследовали.

93.В последнее время думаю о суициде.

94.Я не чураюсь встреч с незнакомцами.

95.Редко откладываю на завтра то, что можно сделать сегодня.

96.Часто мои родители противились моему общению с теми, кто меня окружал.

97.Мне нравится быть знакомым с важными персонами, поскольку это придаёт мне чувство значительности.

98.Люблю своего отца или/(если вашего отца нет в живых)любил своего отца.

99.Для того, чтобы не упустить какую-либо пользу или привилегию, большинство людей пользуется не столь уж справедливыми способами.
100.Люблю стихи.
101.Иногда кажется, что вся голова раскалывается.
102.Иногда мне кажется, что я не менее силён и умён, чем те, которые меня окружают.
103.Редко чувствую антипатию к тому члену моей семьи, которого обычно обожаю.
104.Обычно страстно отстаиваю свои личные позиции.
105.Я почти постоянно в хорошем настроении.
106.Были времена, когда я совершив какие-то дела, не осознавал, что именно я сделал.
107.Мне нравится говорить о половых проблемах.
108.Было немало случаев, когда я отказывался от какого-то дела, поскольку считал, что не справлюсь с ним.
109.Чувствую удовольствие от энтузиазма толпы.
110.Обуян чувством, что меня часто наказывали беспричинно.
111.Думаю, что мне нравится работа строительного подрядчика.
112. Готов прекратить выполнять какую-либо работу, если считают, что я выполняю её неправильно.
113.Очень редко страдаю от подёргиваний или судороги мышц.
114. Как хотелось бы быть не столь стеснительным.
115.Не боюсь огня.
116.Склонен доводить дела до конца.
117.Какая-то ошибочная мысль витает у меня сознании.
118.Люблю скакать.
119.Находясь в обществе, легко теряю настроение.
120.Часто мечтаю умереть.
121.Надёжнее, когда никому не доверяешь.

122.У меня бывают приступы, когда я не в состоянии контролировать свои действия и высказывания, однако осознаю всё что происходит вокруг меня.
123.Меня тревожат возможные несчастья.
124.Я никогда не влюблялся.
125.Говорю, как и всегда (то есть не быстрее, не медленнее или не сдавленнее, чем прежде и ничего не пропускаю).
126.Любил школу.
127.Иногда нервничаю.
128.Не боюсь иметь дело с деньгами.
129.Кто-то попытался меня отравить.
130.Часто углубляюсь в думы.
131.Уставши, люблю браться за возбуждающие дела.
132.Часто, увидев на улице знакомых, перехожу на другую сторону улицы, чтобы не встретиться с ними лицом к лицу.
133.Всё имеет одинаковый вкус.
134.Меня не легко выбить из колеи(я не вспыливаю с пол-оборота).
135.Мысль о том, что я должен изменить в своей жизни, очень беспокоит меня
136.Не могу сосредоточиться на определённой мысли.
137.Мне кажется, часто чувствую какую-то забитость в области головы и носа.
138.Родители и домочадцы, стали больше чем обычно придираться ко мне.
139.Часто слышу голоса, источник которых мне неизвестен.
140.Я получаю удовольствие от различных игр и развлечений.
141.Перебираю в употреблении алкогольных напитков.
142.Большинство людей находят друзей, поскольку они возможно окажутся им полезными.
143.Порой я препятствовал выполнению каких-то дел тем, кто старались выполнить их не ради своего интереса, а исходя из нравственных принципов.
144.У меня проблемы в начале выполнения дел.

145.Мне нравится быть продавцом цветов.

146.Почти ежедневно случается что-то, что пугает меня.

147.Мне нравится, когда людям известна моя позиция относительно чего-либо.

148.Мне очень нравиться охотиться.

149.Иногда мою голову посещают ерундовые мысли и в течение нескольких дней терзают меня.

150.Некий попытался совершить на меня покушение.

151.Ураган вводит меня в ужас.

152.Когда совершается какая-либо ошибка , мне хочется немедленно сдаться.

153.Когда я в кругу весёлых, жизнерадостных друзей, кажется что все тревоги позади.

154.Дома я также полностью соблюдаю этику приёма пищи, как и с друзьями вне его.

155.Легко вспыливаю, но затем также скоро беру верх над эмоциями.

156.Вспоминаю, что иногда, чтобы избежать чего-либо прикидывался больным.

157.Работающий не покладая рук, имеет шанс добиться успеха.

158.Часто жизнь становится утомительной.

159.Были моменты, когда мозг будто опустел, всё застыло и я не знал, что происходит вокруг меня.

160.Порой чувствую, что могу привести свой разум в совершенно свободное и расслабленное состояние.

161.Часто в голову приходят негативные, ужасные слова, от которых мне нет спасения.

162.У меня никогда не бывает головокружения, если и бывает то очень редко.

163.Чаще всего по утрам просыпаюсь бодрым и отдохнувшим.

164.В последнее время много думал о самоубийстве.

165.Часто боюсь темноты.

166.Иногда, совершенно беспричинно, или даже когда что-то протекает ошибочно, меня одолевает возбуждающая радость, будто парю над облаками.

167.Ожидание раздражает меня.

168.Есть, люди пытающиеся украсть мои мысли и идеи.

169.Моё будущее кажется мне не обнадёживающим.

170.Я могу днём спать, ночью –нет.

171.Думаю, почти каждый врёт, чтобы не попасть в затруднительное положение.

172.Часто, хотя всё идёт хорошо, чувствую что ничто для меня не имеет значения.

173.В детстве меня часто били и ругали.

174.В течение нескольких прошедших лет, в основном я чувствовал себя хорошо.

175.Никогда не бываю так рад, как когда я в одиночестве.

176.Иногда чувствую, что голова моя стиснута крепкой повязкой.

177. До тех пор, пока кто-нибудь со мной не заговорит, я разговора не начну.

178.Было бы хорошо жить почти без законов.

179.Иногда, даже без какой-либо простуды, голос пропадает, либо изменяется

180.Некоторые дела, совершённые моими домочадцами, повергли меня в ужас.

181.В неделю раз или несколько раз бываю взволнованным.

182.Я абсолютно в себе уверен.

183.Предпочитаю быть победителем в игре, нежели побеждённым.

184.Не боюсь воды.

185.Большинству людей не нравится помогать другим.

186.У меня никогда не было конвульсий и обмороков.

187.Иногда чувствую, что у меня проблем стало так много, что мне их не одолеть.

188.Если я был бы репортёром, предпочёл бы вести спортивные репортажи.

189.У меня очень редко болит голова.

190.У меня никогда не было проблем с законом.

191.Шагая по тротуару внимательно обхожу ямки.

192.После плохого дня, обычно для успокоения должен выпить чуточку спиртного.

193.Иногда мне так нравилась сообразительность преступников, что уповал в то, что они избегут поимки.

194.Уверен, что говорили обо мне.

195.Когда я вял, почти всегда меня выводит из этого состояния что-нибудь возбуждающее.

196.Мне нравится все дела, связанные с искусством.

197.Обычно я даю много наставлений тому, кого хочу улучшить и иправить.

198.Избегаю кризисных ситуаций и проблем.

199.Порой до моего обоняния доходят интересные, незнакомые запахи.

200.Кажется у меня, по сравнению с другими, больше проблем с концентрацией внимания.

201.Люблю ходить в гости и принимать участие в тусовках.

202.Никогда в жизни не чувствовал себя так хорошо, как сейчас.

203.Иногда моя душа покидает моё тело.

294.Часто, даже находясь среди людей, чувствую себя одиноким.

295.Когда был маленьким, часто не ходил в школу, даже когда должен был идти.

296.Как бы хотелось не переживать за сказанное другим, что могло ранить их чувства.

297.Бывало, что я без особой на то причины, вопреки всему, впадал в радость.

298.Боюсь пользоваться ножами или всеми очень острыми режущими и остроконечными предметами.
299.Меня всегда больше собственной участи в жизни беспокоили [многие] посторонние вещи.
300.В несколько дней один раз или больше страдал от болей в желудке.
300.Я люблю не всех своих знакомых.
301.У меня нет врагов, которые могли бы мне навредить.
302.Люди вообще хотят уважения к своим личным правам, больше того отношения, что имеют к чужим.
303.Хотя я и недоволен своей жизнью, тем не менее ничего в этом плпне не могу сделать.
304.Часто у меня серьёзные разногласия с теми, кто мне близок.
305.Порой так чувствительно слышу, что страдаю от этого.
306.Очень редко горюю.
307.Порой я бываю не в силах противостоять искусу своровать или утащить что-то из прилавка магазина.
308.Иногда я бываю настолько экзальтирован, что бывает трудно заснуть.
309.Не боюсь паука.
310.Верю в торжество закона.
311.Кажется я могу найти друзей также легко, как и другие.
312.Однажды или несколько раз меня исключали из школы за плохое поведение.
313.Мне всегда не достаёт времени на выполнение дел.
314.Обо мне говорят, что я шагаю во сне.
315.Мне хотелось бы водить спортивную машину(для соревнований).
316.У меня не было проблем сохранять равновесие при ходьбе.
317.Почти всегда беспокоюсь о ком-то или о чём-то.
318.Склонен отказаться от того, что хочу сделать, если другие считают, что не стоит того делать.
319.У меня часто бывает расстройство желудка.

320.Могу легко напугать людей, иногда ради шутки так и делаю.

321.Порой думаю, что я никак нехороший человек.

322.Люди говорят обо мне оскорбительные слова и пошлости.

323.Последние дни нахожусь в напряжённом, стрессовом состоянии.

324.Взгляды людей на меня на улице, в магазине и т.д. доставляют мне страдания.

325.Не люблю выслушивать мнения других о жизни.

326.Не пользуюсь таблетками для сна или другими лекарствами без рецепта-предписания врача.

327.Когда мужчина с женщиной одни, обычно думают на половые темы.

328.Если мне выпадет такой шанс, то я буду хорошим руководителем над людьми.

329.Часто чувствую, что некоторые вещи вокруг меня нереальны.

330. Иногда немного сплетничаю.

331.Порой чувствую, что стал сентиментальным.

332. Нечистоплотность приводит меня в ужас или выводит из себя.

333.Если мне будет дана возможность, совершу дела, которые принесут миру огромную пользу.

334.Если бы мне довелось быть репортёром, то был бы театральным репортёром.

335.Надеюсь быть успешным во всех делах.

336.Часто чувствую утомлённость.

337.Часто мне говорят, что я вспыльчив.

338.В школе мне было трудно говорить, выступая перед всем классом.

339.Часто сожалею, что обидчив и имею скверный характер.

340.Я пытался покончить с собой, однако никто об этом не знает.

341.Кто-то контролирует мой разум.

342.В целом моя оценка за дисциплину в школе была низкой.

343.У меня редко было ненормальное сердцебиение и одышка.

344.Наблюдать страдания, особенно животных не трогают меня за живое.

345.Часто встречался с людьми, считавшимися знатоками, но которые как оказывалось впоследствии, ничем лучше меня не были.
346.У меня есть необычные, интересные мысли.
347.Меня страшит одна только мысль о землетрясении.
348.Мне нравится ремонтировать дверные замки.
349.Неоднократно работал в подчинении у людей, которые явно организовывали работу так, чтобы она приносила им добрую репутацию, но в тоже время, так чтобы они в случае чего могли списать ошибки на своих подчинённых.
350.Иногда чувствую что разлагаюсь.
351.В настоящее время состояние моего здоровья хорошее, как у большинства моих друзей.
352.Должен признать, что порой переживал за совершенно нестоящие вещи.
353.Кто-то построил насчёт меня планы.
354.Я мало чувствую боль или вовсе не чувствую её.
355.Я наркотическо-алкогольнозависимый.
356.Были периоды, когда во мне было столько энергии, что в то время у меня не было необходимости во сне.
357.Меня никогда не беспокоит моя внешность.
358.Когда у меня дела идут из рук вон плохо, я знаю что могу рассчитывать на свою семью.
359.Один или более раз в жизни чувствовал, что кто-то посредством гипноза вынудил меня совершить некие дела.
360.Когда меня вынуждают к спешке, это меня раздражает.
361.У меня нет проблем в проглатывании пищи.
362.Когда я один, слышу странные, необычные вещи.
363.Обычно, время которое у меня уходит на принятие решения, проходит для меня мучительно.
364.В неделю несколько раз меня посещает предчувствие какой-то ужасной беды.

365. Когда кто- либо делает то, что раздражает меня, я им объясняю, какие у меня возникают чувства на этой почве.
366.Неоднократно замечал, что когда выполнял какую-то работу, у меня тряслись руки.
367.При возможности я избегал общества.
368. Большинство мужчин время от времени изменяют своим жёнам.
369.Часто я становлюсь рассеянным и забываю, что хотел сказать
370. Окружающие обращаются со мной больше как с ребёнком нежели как со взрослым.
371.Мои главные цели в жизни осуществляются.
372.Говорить о проблемах и тревогах более полезно чем употребление наркотиков и лекарств.
373.Я боюсь быть в одиночестве в просторном месте.
374.Порой кажется, что не могу остановить свою речь.
375.Не боюсь мышей.
376.Кто-то попытался воздействовать на мой разум.
377.Часто меня охватывает чувство, что я не такой хороший как другие люди.
378.Часто среди ночи просыпался от кошмара.
379.Часто не чувствую звона или шума в ушах.
380.Не бываю так счастлив, как то время,когда я занимаюсь самосозерцанием.
381.Мне нравится держать людей в неведении о моих будущих делах.
382.Я обычно спокоен и меня нелегко расстроить.
383.Я вижу вокруг себя вещи, животных и людей, которых другие не видят.
384.Не боюсь один войти в комнату, где уже собралась и беседует группа людей.
385.Мне хотелось бы быть журналистом.
386.В неделю раз бываю пьян или обкурен.
387.Порой на выборах голосую за людей, о которых знаю совсем мало.

388.Когда я вынужден принимать важные решения, чувствую беспомощность.
389.Я действительно люблю заниматься жёсткими видами спорта(как футбол или бокс).
390.Одна или несколько зон на моей коже бесчувственны.
391.Мне нравится принимать решения за других и выбирать для них занятие.
392.Когда кто-то создаёт мне помехи в работе, часто я становлюсь очень грубым.
393.Во многих супружеских браках одна или обе стороны недовольны.
394.Я получаю удовольствие от наказания виновных их же способами.
395.Я забываю, куда ставлю вещи.
396.Порой мне в голову приходят ужасные мысли относительно моей семьи.
397. Часто у меня на шее выступают красные пятна.
398.Я сильно беспокоюсь относительно денег.
399.Люди не очень обходительны со мной.
400.Порой я уверен, что другие могут сказать, о чём я думаю.
401.Будучи пьяным, в раздражении разбивал посуду и ломал мебель.
402. Никогда не чувствовал парализованности или необычной слабости ни в одной моей мышце.
403.Ненавижу всех своих домочадцев.
404.Я так устал от выполнения всех обязательных ежедневных дел, что хочется бросить всех их к чёрту.
405.Порой был вынужден был поступить грубо с людьми нахальными и надоедливыми.
406.Боюсь один входить в тёмную комнату, даже в собственном доме.
407.Иногда бываю очень раздражённым и взволнованным и не знаю, что со мной.
408.Поскольку я очень сдержан, порой мне трудно отстаивать свои права.
409.Отдельные животные меня раздражают.
410.Люблю основательно поторговаться при покупках.

411.Я сильно обижаюсь, когда меня критикуют или порицают.

412.Когда я удручён, встреча с друзьями всегда может вывести меня из этого состояния.

413.Когда я вынужден принимать важные решения, нервничаю.

414.Иногда смеюсь грубой шутке.

415.Большинство супружеских пар, не благосклонны к друг другу.

416.Часто, для того чтобы взять верх над тем, кто не был со мной согласен я склонен пойти во все тяжкие.

417.Когда расстраиваюсь, у меня болит голова.

418.Порой приходил в такую ярость, что в драке наносил кому –нибудь травмы.

419.Порой кажется, что мои мысли звучат громко и я их слышу.

420.Когда жизнь моя становится невыносимой, она вынуждает меня опустить руки.

421.Если бы люди были ко мне ближе, я был бы более успешен.

422.Я быстро не устаю.

423.В последние дни всё больше демаю о смерти и жизни после неё.

424.То, что я часто оказываюсь побеждённым другими, раздражает меня.

425.Распознал в себе недостатки, исправить которые я не в силах.

426.Меня некий человек привёл в такую ярость, что готов был взорваться.

427.Уже давно меня что-то гложет.