Київський університет імені Бориса Грінченка

ФІЛІПОВИЧ ВІКТОРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.923.38

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Київ – 2016

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Чернігівському національному технологічному університеті Міністерства освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Шмаргун Віталій Миколайович,
Національний університет біоресурсів і природокористування України, завідувач кафедри соціальної роботи та психології.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Радчук Галина Кіндратівна,
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, завідувач кафедри практичної психології;

кандидат психологічних наук, професор
Лисянська Таїсія Миколаївна,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, професор кафедри психології.

Захист відбудеться 22 листопада 2016 р. о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради К 26.133.04 у Київському університеті імені Бориса Грінченка за адресою: 04053, м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Київського університету імені Бориса Грінченка за адресою: 04212, м. Київ, вул. Маршала Тимошенка, 13-Б.

Автореферат розісланий «21» жовтня 2016 року.

В.о. ученого секретаря
спеціалізованої вченої ради В.П. Кутішенко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження визначається соціально-економічними перетвореннями, які істотно впливають на створення передумов для модернізації освіти в Україні. Як зазначається в ст. 3, п. 2 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2015 р., однією з головних цілей освіти є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентноспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя». Ідеться про особистісний розвиток людини, інтелектуальні здібності та професійну компетентність. У ст. 1, п. 13 Закону поняття «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Спрямованість сучасної професійної освіти на оволодіння студентами інноваційними знаннями й пов’язаною з ними інтелектуальною компетентністю вимагає формування самостійності, ініціативності та відповідальності за якість університетської освіти у майбутніх фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з людьми близького їм навчально-професійного середовища при виконанні соціально-економічних завдань. Цей процес потребує суттєвого посилення самостійної продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв’язувати соціальні та професійні проблеми. Аналітичний огляд досвіду реалізації оновлених освітніх систем у багатьох розвинених країнах переконує в доцільності модернізації змісту освіти на наукових засадах, забезпечення її новітніми технологіями, узгодженням якості продуктів діяльності із сучасними потребами інтеграційних процесів. Це може успішно відбуватися на основі створення ефективних механізмів запровадження компетентністного підходу.

Проблема компетентнісного підходу розглядалася у працях І.Д. Беха, І.О. Зимньої, Г.С. Костюка, Т.М. Лисянської, С.Д. Максименка, В.Р. Міляєвої, Н.А Побірченко, Н.В. Пророк, Г.А. Радчук, А.І. Савенкова, В.В. Сєрикова, О.В. Скрипченка, В.А. Сластеніна, М.Л. Смульсон, А.В. Суліми, А.Б. Хутірського, Г.П. Щедровицького та ін. процес його педагогічного моделювання поширився й на сферу інтелектуальної діяльності того, хто навчається. Так, інтелектуальна компетентність стала предметом дослідження Г.А. Балла, Дж. Брунера, А.П. Булкіна, Б.М. Величковського, А.М. Вороніна, Дж. Гілфорда, І.А. Дзюбенко, В.М. Дружиніна, І.О. Зимньої, М.М. Костюкова, Н.С. Лейтеса, Г.І. Єгорової, О.О. Плигина, М.Л. Смульсон, Р. Дж. Стернберга, О.К. Тихомирова, Т.М. Тихомирової, Д.В. Ушакова, М.О. Холодної, О.В. Хутірського Н.В. Чепелєвої, В.Д. Шадрикова, В.М. Шмаргуна, О.М. Яригіна та ін., які зробили вагомий внесок у вивчення її сутнісних характеристик.

Незважаючи на великий обсяг наукових досліджень, у яких розкриваються питання, пов’язані з формуванням інтелектуальної компетентності, ще недостатньо психолого-педагогічних досліджень,

присвячених вивченню інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі, а саме в контексті врахування їх індивідуальних особливостей, освітніх потреб та майбутньої професійної діяльності. Особливо суттєві протиріччя існують між соціальним запитом на інтелектуально компетентних випускників з вищою освітою та якістю гуманітарної освіти з недостатнім комплексним психолого-педагогічним забезпеченням. Саме на подолання таких протиріч спрямоване дане дослідження.

Актуальність та визначена значущість, недостатня розробленість практичних, науково-прикладних аспектів проблеми психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у межах науково-дослідної теми кафедри соціології та психології соціального та особистісного самовизначення факультету соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету «Соціальні та психологічні умови формування психологічної стійкості у важких та кризових ситуаціях» (протокол № 12 від 20 травня 2012 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Чернігівського державного університету (протокол № 4 від 04 травня 2012 р.) і узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 18 грудня 2012 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю.
2. Експериментально дослідити психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів: визначити рівень та умови розвитку групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу, показників інтелекту досліджуваних.
3. Розробити та апробувати програми формування інтелектуальної компетентності у студентів.

Об'єкт дослідження – інтелектуальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей.

Предмет дослідження – психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів гуманітарного профілю.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепція системогенезу діяльності, де діяльність у цілому, окремі дії і вчинки людини реалізуються на основі психологічної функціональної системи діяльності (С.Д. Максименко, В.Д. Шадриков); дослідження про зміст та структуру інтелектуальної компетентності (В.М. Дружинін, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон, Р. Дж. Стернберг, Д.В. Ушаков, М.О. Холодная, Ю.М. Швалб, В.М. Шмаргун); положення про психолого-педагогічні чинники формування інтелектуальної компетентності (Є.І. Бойко, І.О. Зимняя, С.Д. Максименко, О.А. Журавльов,

І.М. Семенов, О.В. Скрипченко, О.К. Тихомиров); ідеї розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Г.С. Костюк); принцип природодоцільності виховних та освітніх впливів (В.П. Кащенко, С. Русова, В.М. Шмаргун).

Зміст дослідження та його спрямованість зумовили використання комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми, наукове проектування – для унаочнення структури інтелектуальної компетентності; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіда, психодіагностичні методики, психолого-педагогічний експеримент для вивчення взаємозв'язку групової рефлексивності та згуртованості студентських груп з показниками інтелектуальної компетентності; *методи кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками інтелектуальної компетентності. Статистично значущі відмінності встановлювалися на основі методів вірогіднісного розподілу (розподіл t-Стьюдента, F-розподіл Г. Фішера).

Експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь чотири академічні групи студентів першого та другого курсів факультету соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету. Загальна кількість вибірки становила 77 осіб у віці 17-22 роки. З метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в навчальному процесі використовувалися інноваційні рефлексивно-психологічні впливи, які активізували формування у студентів значущих елементів їхньої професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямування. Тим самим організація освітнього середовища в актуальному навчальному процесі мала двоплощинну будову: базове соціально-нормативне і доповнююче її рефлексивно-психологічне. Дослідження здійснювалось упродовж 2011-2015 років.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *уперше* досліджено психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів у сумісній навчальній діяльності, а саме групову рефлексивність та згуртованість первинного студентського колективу; експериментально підтверджено взаємозв'язок та взаємовплив цих показників; виявлено суттєву динаміку інтелектуальних показників студентів в умовах цілеспрямованого розвитку групової рефлексії та згуртованості студентського колективу (групи); *розширено* зміст поняття інтелектуальна компетентність шляхом введення рефлексивної компетентності як рефлексивних знань та здатності до рефлексії; *уточнено* критерії виміру її складових та чинників розвитку, що сприятиме удосконаленню методичного і діагностичного інструментарію досліджень проблеми; *подальшого розвитку* набуло обґрунтування суттєвих закономірностей освітнього середовища та психологічних чинників у формуванні інтелектуальної компетентності студентів, а також наукових фактів щодо зв'язку якостей групової рефлексивності та згуртованості студентської групи із продуктивністю розумової діяльності та їх роллю у цьому процесі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методичного інструментарію формування групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як чинників розвитку інтелектуальної компетентності, що може бути використаним в закладах вищої освіти як цілісна система діагностики та розвитку компетентності майбутніх фахівців. Розроблені та апробовані програми спецкурсів «Основи комунікації», «Розвиток групової рефлективності в навчальному процесі», тренінги розвитку групової рефлексивності та згуртованості можуть використовуватися викладачами під час проведення лекцій, семінарських та лабораторних занять з курсів «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія виховання» тощо. Результати дослідження можуть бути застосовані для вдосконалення програмно-методичного забезпечення професійної підготовки слухачів післядипломної психологічної освіти.

Основні положення дисертації **впроваджено** в освітній процес підготовки майбутніх фахівців Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка № 02/02 від 26.06.2016 р.); Чернігівського інституту імені Героїв Крут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад Межрегіональна Академія управління персоналом» (довідка № 02/07 від 24.06.2016 р.); Чорноморського національного університету імені Петра Могили (довідка № 03/579 від 15.07.2016 р.).

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в дослідженні впливу групової взаємодії на формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, підвищення мотивації студентів до навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, практичні результати дослідження представлено на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 25-26 лютого 2016 р.); «Соціально-психологічні особливості розвитку особистості» (Херсон, 07-08 квітня 2016 р.); «Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2016 (Угорщина, Будапешт, 1 травня 2016 р.); «Перспективні напрями наукових досліджень-2015» (Словаччина, Братислава, 17-22 жовтня 2015 р.); «Проблеми громадянського поступу українського суспільства: філософсько – правові та соціально – психологічні аспекти» (Чернігів, 21 січня 2015 р.). Основні результати та висновки дослідження були надруковані у наукових збірниках, обговорювалися на щорічних звітних науково-практичних конференціях, методичних семінарах, засіданнях кафедри психології Чернігівського національного технологічного університету.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 публікаціях (15 одноосібних і 2 у співавторстві), з яких 6 – у наукових фахових виданнях України в галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави, 1 – у виданні України, яке включено до міжнародних наукометричних баз.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних

джерел, що налічує 260 найменувань (з них 24 – іноземною мовою) та 4 додатків на 28 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 209 сторінок. Основний зміст викладено на 157 сторінках. Робота містить 11 таблиць та 7 рисунків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, визначено мету й завдання наукового пошуку, сформульовано об'єкт, предмет, визначено базові методологічні та теоретичні положення; з'ясовано наукову новизну, теоретичне й практичне значення роботи; представлено відомості щодо апробації та впровадження результатів дослідження; подано інформацію про структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретичний аналіз проблеми формування інтелектуальної компетентності студентів гуманітарного профілю»** здійснено огляд основних наукових напрямів щодо формування інтелектуальних та професійних якостей майбутніх фахівців, зокрема групової рефлексивності та згуртованості первинних студентських колективів як психологічних чинників, на основі яких розглянуто феномени розвитку інтелектуальної компетентності особистості та змістовно-функціональні особливості психологічних чинників у визначенні інтелектуальної компетентності.

Аналіз поняття «психологічний чинник» дає підстави розглядати його як психологічну властивість, психологічну особливість, психологічну умову. Поняття «групова рефлексивність» дуже близьке поняттю «рефлексивне освітнє середовище» як таке, що сприяє здійсненню особистістю та групою самодослідження й самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів (М.Ю. Варбан, М.О. Васильєва, М.І. Найдьонов, О.П. Палазолла, О.О. Резван, І.М. Семенов). Групова рефлексивність розглядається як: сукупність групових процесів, які забезпечують усвідомлення цілей, способів і результатів сумісної діяльності (М.А. Вест, К.Є. Вік, А.Л. Журавльов, А.В. Карпов, Г.П. Щедровицький, М.С. Шіперс); стадія групової динаміки, певний груповий стан, який характеризується емоційною й когнітивною спрямованістю групи на осмислення самої себе та своєї діяльності в тій чи іншій ситуації (А.А. Бодальов, Г. Вернер, В.І. Моросанова); групова компетентність, у яку входить здатність групи до аналізу своєї діяльності, а також відношення до самої рефлексії, в тому числі й готовність використовувати її результати в подальшій сумісній діяльності (Є.В. Багдай, Л.В. Бондар, Я.М. Бугерко, В.Д. Дегтяр, Д. Тьосвальд).

Згуртованість колективу – міра єдності поведінки його членів. Основними ознаками цього є: підвищення взаємної інформованості та більш глибоке засвоєння, прийняття кожним цілей і задач, цінностей і норм поведінки, статусів і ролей, що діють у даному колективі (К.М. Гайдар, А.С. Макаренко, В.М. Марков); розвиток узгодженості реальної поведінки кожної людини в навчальній і суспільній сферах життя колективу

(В.В. Абрамова, В.М. Носуленко, С.В. Саричев); зростання почуття приналежності до свого колективу (С. Андерсен, А.С. Чернишов та ін).

Інтелектуальна компетентність розглядається як багаторівневе утворення, здатність особистості ефективно вирішувати проблемні ситуації в тій чи іншій предметно-пізнавальній сфері, спираючись на спеціальним чином сформовану базу знань. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складових і глибинних властивостей особистості, таких як цінності, потреба у спілкуванні, впевненість у собі, що базуються на основі рефлексивної самооцінки (Г.А. Балл, Дж. Брунер, І.А. Дзюбенко, І.О. Зимняя, В.О. Моляко, Д. Равен, М.Л. Смульсон, У. Снайдер, Т.М. Тихомирова, М.О. Холодная, М.В. Чепелєва, Ю.М. Швалб, В.М. Шмаргун, О.М. Яригін). Аналіз наукових робіт показав, що в проекції професійного становлення базовою виступає саме інтелектуальна компетентність, формування якої забезпечує фундамент для освоєння людиною усіх освітніх галузей без винятку. Саме в ній отримують концентроване втілення всі компоненти загально-предметного змісту освіти: загальнокультурні знання про досліджувані явища, загально-навчальні навички, вміння, способи діяльності.

Проте існуюча система навчання та виховання недостатньо стимулює зростання у студентів креативності, рефлексивності мислення. Нині, на жаль, у навчанні домінує інформаційна трансляція окремих кластерів знань без забезпечення інтеграції (за допомогою рефлексії) цілісних уявлень. На цьому, в цілому, безрефлексивному тлі особливу зацікавленість викликають освітні міні-середовища, зокрема навчальні студентські групи, в яких відбувається формування професійної компетентності та особистісного становлення майбутнього фахівця. Водночас в навчально-виховному процесі простежується цілий ряд протиріч між: високими вимогами суспільства до вміння особистості й колективу працювати єдиною згуртованою командою і недостатнім формуванням цих якостей.

На сьогодні в системі української освіти пріоритетним напрямом державної політики є компетентнісний підхід, який передбачає формування компетенцій майбутніх фахівців. Основою компетентності є інтелектуальні здібності завдяки яким відбувається усвідомлене й якісне формування інтелектуальної компетентності та які самі виступають як універсальні механізми постановки і вирішення професійних завдань. Інтелектуальну компетентність в освіті можна представити як сукупність двох блоків здібностей і вмінь студентів: блок пізнавальної діяльності (уміння ставити мету, планувати, аналізувати й оцінювати) й блок творчої діяльності (уміння самостійно здобувати знання, оволодівати прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем). Стратегія інтелектуальної компетентності в освіті спрямована на одне – «уміти вчитися», тобто володіти вміннями й навичками самостійно шукати, аналізувати і відбирати інформацію, організовувати, зберігати й передавати її.

Слід зазначити, що практика роботи сучасної вищої освітньої установи набуває значних змін: вимоги до організації навчального процесу, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін тощо. Але найсуттєвіше в цих

змінах – це зміна цільової парадигми – від парадигми «пасивного знання» до «знань активних, творчо-розвивальних» – з передбачуваним, безумовно, обов'язковим моментом «уміння». За таких умов студент самостійно має «видобувати» собі знання, а викладачі повинні допомогти йому набути вміння навчатися. У ситуації, що склалася у вищих навчальних закладах країни, саме вміння навчатися має пріоритетне значення в набутті професійної компетентності і, на нашу думку, включає дві складові: рефлексивну – здатність визначати, яких саме знань і вмінь не вистачає, й пошукову – здатність знаходити й засвоювати відсутні знання і вміння. Безумовно, виникає необхідність визначення критеріїв вимірювання в студента обох складових уміння навчатися.

Аналіз літературних джерел та особистий досвід доводить, що забезпечуючи продуктивність різних видів навчально-професійної діяльності студентів, ключові компетенції базуються на інтелектуальних уміннях, що сприяють самостійному набуттю знань. Тому поняття будь-якої компетентності обов'язково містить у собі інтелектуальну складову як одну з найважливіших по відношенню до процесів сприйняття інформації й застосування розумових стратегій у процесі навчання. Інтелектуальна компетентність – це єдність логічних прийомів розумової діяльності, інтелектуальних здібностей, креативності й здатності до самоосвіти й самовиховання. Процес формування інтелектуальної компетентності значно складніший, ніж отримання «академічних» знань. Компетентності не можна навчити, її не можна вивчити, як формулу або теорему. Компетентність цілеспрямовано формується в процесі навчання. Формування інтелектуальної компетентності – цілеспрямований процес, який передбачає кількісні й якісні зміни в її структурі.

Другий розділ **«Методологічні засади та організація дослідження психологічних чинників інтелектуальної компетентності»** презентує сутнісні характеристики психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів: надана система методологічних принципів і передумов вивчення поставленої проблеми; представлено схему формування інтелектуальної компетентності; наведено процесуальні аспекти розвитку групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як психологічних чинників інтелектуальної компетентності; пояснено організацію та методики дослідження.

Упровадження в психологічну науку системного підходу як регулятиву, покликаного розкрити системність пізнавального об'єкта (Б.Ф. Ломов), та вчення про функціональні системи (П.К. Анохін) уможливило розгляд інтелектуальних функцій як системних утворень, що реалізуються за певними системними принципами, правилами. Виходячи з останніх, дослідження передбачає розгляд психічних явищ як системи ієрархічно організованих рівнів (А.В. Брушлінський), як багаторівневих (С.Д. Максименко), де основою у встановленні міжсистемних відношень є системотвірний чинник (Б.Ф. Ломов), який визначає особливості психічного відображення предмета, характер діяльності, рівні та динаміку її регуляції.

У форматі системного підходу реалізуються такі напрями як когнітивно-компетентнісний, рефлексивно-діяльнісний та суб'єктно-комунікативний, оскільки ядром, центром концептуальної моделі в психології є людина як суб'єкт – стрижень психічної організації. При дослідженні розумових здібностей студентів також виходимо з принципу розвитку як основного принципу культурно-історичного підходу. Вивчення розвитку системної організації суб'єкта, його детермінант і еволюції в онтогенезі буде сприяти в подальшому інтегрованому, цілісному аналізу психіки людини.

Когнітивно-компетентнісний напрям передбачає оволодіння інтелектуальними здібностями як «стратегічним матеріалом» пізнання картини чи образу світу. Когнітивна психологія пояснює поняття психіки та всі психічні процеси як опосередковані пізнавальними (когнітивними) чинниками. Набуття молоддю знань умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвиткові особистості, формуванню вмінь швидко реагувати на запити часу. Слід підкреслити, що продуктивність різних видів освітньої діяльності базується на інтелектуальній компетентності студентів, на їх умінні набувати нових знань. Тому поняття будь-якої компетентності обов'язково містить у собі інтелектуальну складову як одну з найважливіших по відношенню до процесів сприйняття інформації й застосування розумових стратегій у процесі навчання.

Рефлексивно-діяльнісний напрям полягає в усвідомленні й регулюванні своєї поведінки, у цілеспрямуванні й проектуванні власних дій на основі аналізу минулого досвіду, у встановленні адекватних вимог до себе на основі співвіднесення пропонованих ззовні вимог і власних переконань. Оскільки головним орієнтиром педагогічного процесу є розвиток особистості суб'єктів, а розвиток є процесом внутрішнім, то оцінку такого розвитку й дозволяє зробити рефлексія як акт самоаналізу й самоусвідомлення. У психолого-педагогічному процесі рефлексивні вміння дозволяють його суб'єктам (педагогу і студенту) організовувати й фіксувати результат феноменів розвитку, саморозвитку, відстежувати чинники позитивної й негативної динаміки даного процесу. Наразі рефлексія виступає тут системотвірним чинником між розумовим процесом і регуляцією змісту діяльності на предметному й операційному рівнях.

Суб'єктно-комунікативний напрям забезпечує спілкування як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів сумісної навчальної діяльності, де відбувається взаємодія людей, їх адаптація в новому освітньому середовищі та згуртованість колективу, навчання, виховання й розвиток студентів. У процесі активного спілкування в сумісній навчальній діяльності та поза нею створюються умови для узгодження особистих позицій із груповими, коли ініціативи та дії окремих суб'єктів співвідносяться поміж собою, з'являються загальні правила й норми діяльності.

Спільна навчально-професійна діяльність є імпульсом, що народжує спільність, згуртованість. Загальна захопленість сприяє виникненню колективно значущих цінностей, загальної цільової спрямованості. При цьому надається також увага педагогічному спілкуванню та взаємодії педагога й

студентів з виходом у загальний рефлексивний простір. Емпіричні показники дослідження рефлексивності встановлювались за допомогою методики визначення показників самопізнання М. Лешінські, Л. Кеіс; методики визначення показників рефлексивності А.В. Карпова; методики А.С. Шарова «Рефлексивність людини у життєдіяльності». При дослідженні показників розвитку згуртованості академічних груп студентів використовувалася «стратометрична методика виміру згуртованості та активності» А.В. Петровського.

У якості методик визначення показників розвитку інтелектуальної компетентності була використана методика Дж. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності; методика виміру інтелекту Дж. Равена, прогресивні матриці; методика виміру інтелекту Д. Векслєра для дорослих (WAIS). Остання методика дозволяла визначати вербальний, невербальний та загальний інтелектуальний показник IQ досліджуваних. Схема формування інтелектуальної компетентності наведена на рис.1.

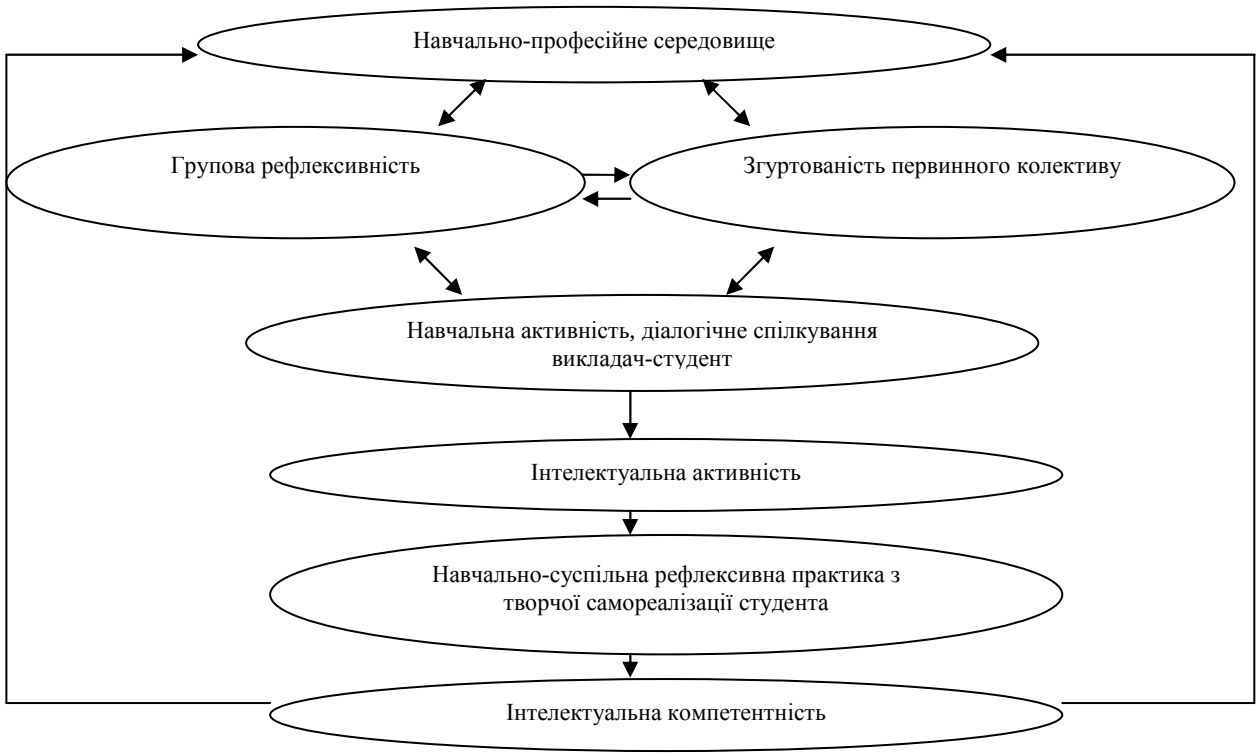

Рис. 1. Схема формування інтелектуальної компетентності студентів

У третьому розділі **«Формування інтелектуальної компетентності студентів»** надано результати експериментального дослідження процесу формування групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як критеріїв ефективного навчання та формування розумових здібностей студентів. Висвітлено динаміку показників інтелектуальної компетентності та психологічних чинників її формування в експериментальних групах.

У дослідженні брали участь 77 студентів спеціальності «Соціальна робота»: дві дослідні групи (кількісний склад 23 та 15 осіб) та дві контрольні (25 та 14 осіб). Аналіз одержаних результатів дослідження проводився за двома

зведеними групами: дослідна – 38 осіб (29 дівчат та 9 юнаків), та контрольна – 39 осіб (27 дівчат та 12 юнаків).

Програма формувального експерименту включала два спецкурси «Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі» (1-2 семестри) та «Основи комунікації» (3-4 семестри). Мета спецкурсу «Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі»: ознайомити студентів із психологічними особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності в сучасному суспільстві; сформувати уявлення про самореалізацію особистості, роль якостей рефлексивності в цьому процесі; розповісти про систему потреб особистості; розкрити основні психологічні концепції рефлексивності та творчості, основні підходи до вивчення творчої особистості; навчити методам розвитку творчих здібностей та творчого мислення як основи формування інтелектуальної компетентності; розкрити роль рефлексії в творчому процесі; підвищити рівень розвитку творчих здібностей за допомогою спеціально підібраних вправ.

Метою спецкурсу «Основи комунікації» було: ознайомлення студентів з основними аспектами психології спілкування; розвиток навичок спілкування та взаємодії; формування способів ефективнішого отримання знань гуманітарного циклу в процесі навчання. Програма передбачала використання інтерактивних та тренінгових форм навчання як ефективних засобів впливу, спрямованих на розвиток знань, умінь і досвіду в галузі міжособистісних відносин; рефлексію як основу розвитку професійної позиції, самоорганізації, пізнавальної й професійної мотивації; моніторинг засвоєння знань за допомогою наступних форм контролю: оцінка активності студентів на заняттях, письмові роботи студентів (есе), колоквіум, контрольна роботу, усний залік.

На початковому етапі експерименту було проведено тестування студентів за показниками групової рефлексивності, згуртованості та загального інтелекту. На підсумковому етапі проведено другий зріз цих показників, а також показників креативності та успішності у навчанні. Зроблено порівняльний аналіз за цими показниками студентів дослідної та контрольної груп.

Інформація щодо особливостей самопізнання та самоусвідомлення досліджуваних (Методика М. Лешінські, Л. Кеіс) дала можливість побачити, наскільки добре знають себе студенти. При початковому опитуванні серед студентів переважали ті, хто відчували, що знають себе не так добре, як би їм хотілося. Вони хотіли б мати повне розуміння власного життя й конкретних цілей, щоб досягти своєї мети, але їм властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. У студентів дослідної групи відбулися вірогідні зміни за показниками самопізнання та самоусвідомлення, зокрема у діапазоні 75 - 112 балів на початковому етапі було 67 % досліджуваних, на підсумковому етапі – 28,6 %, у контрольній групі відповідно 61,3 % та 57,4 %, рівень значущості ($p<0,01$). У діапазоні 38 - 74 бали у дослідній групі було 14,2 % стало 45,3 %, у контрольній групі відповідно 13,1 % та 16,0 % досліджуваних, різниця значуща ($p<0,01$).

Однією з важливих характеристик самопізнання, від якої багато в чому залежить регулятивна функція самосвідомості, є рефлексивність. У студентів

дослідної групи в порівнянні з початковим виміром (методика А.В. Карпова) відбулися такі зміни: в діапазоні від 7 стенів початковий показник становив 31,2 % підсумковий 57,6 % (зростання на 26,4 %), у контрольній відповідно 32,3 % - 41,7 %. Різниця значуща ($p<0,05$). Значуща різниця була в дослідній групі й на середньому рівні (від 4 до 7 стенів, 48,2 % - 31,4 %, $p<0,05$). У досліджуваних контрольної групи, незважаючи на певну динаміку, все ж суттєвих змін за цим показником протягом дослідження не відбулося. Водночас, тоді як переважна більшість студентів дослідної групи протягом дворічного експерименту вийшла на високий рівень розвитку рефлексивності, представники контрольної групи за цими показниками залишилися на середньому, частина з них навіть на низькому рівні. Можна робити висновок, що в студентів дослідної групи краще розвинені такі процеси самопізнання, як самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз і, як результат, самоосмислення. Вони мають більш об’єктивні знання про себе, ніж студенти контрольної групи.

Дослідження показників рефлексивності студентів у життєдіяльності на основі методики А.С. Шарова показало, якщо під час початкового тестування студенти дослідної та контрольної груп за рівнем розвитку всіх трьох рефлексивних ознак суттєво не відрізнялися, то в підсумкових вимірах виявлена значуща різниця між групами в зростанні рівня зорганізованості (20,7 % - 31,4 % у дослідній групі та 21,2 % - 24,7 % у контрольній, $p<0,05$). За показниками осмисленості різниця теж значуща (11,8 % - 18,5 % у дослідній групі та 12,3 % - 15,3 % в контрольній, $p<0,05$). Динаміка розгортання такої ознаки як обґрунтованість виявилася незначною в обох групах. Це вказує на те, що за відсутності відповідного рефлексивного середовища не може відбуватися зростання рефлексивності студентів як інтегрально-особистісної якості. Емпіричні дані вказують, що дія експериментальних рефлетехнологій протягом тривалого періоду суттєво вплинула на формування якостей рефлексивності.

Аналіз літературних джерел та особисті дослідження дозволяють окреслити основні психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку рефлексивності та враховуються в навчально-пізнавальному процесі. Серед внутрішніх (психологічних) це передусім індивідуально-психологічні особливості студента: прагнення до усвідомлення, осмислення, дійсності; наявність уявлень про сутність, структуру рефлексивної діяльності, її цілі, завдання; сформованість інтелектуальних операцій – операційної бази рефлексивних дій; сприйняття себе як активного суб’єкта рефлексивного акту. Зовнішні (педагогічні): процес спеціально організованої рефлексивно-навчальної діяльності студентів; зв’язок освітнього процесу та рефлексивного досвіду студентів, особистісної рефлексії, що розвивається тільки в людини яка орієнтована на саморозвиток; рефлексивне навчання з виходом особистості в активну дослідницьку (рефлексивну) позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як її суб’єкта.

У процесі експериментального дослідження згуртованості академічних груп одержані дані, наведені в табл. 1. Із таблиці видно: якщо при первісному вимірі згуртованість контрольних і дослідних груп була порівняно однакова, то

при підсумковому вимірі дослідні групи істотно відрізнялися від контрольних за цими показниками. Принагідно слід відмітити, що більш висока згуртованість груп за показниками коефіцієнтів згуртованості (Рр) тісно пов'язана із дисперсією індивідуальних коефіцієнтів кореляції (Рδ) та показниками варіації (V %).

Таблиця 1

Показники згуртованості дослідних та контрольних груп до і після експерименту

№*	Перше вимірювання			Кількість членів групи	Заключне вимірювання			Кількість членів групи
	Рр	Рδ	V (%)		Рр	Рδ	V (%)	
Дослідні групи								
1	0,288	0,230	77,0	15	0,750*	0,136	17,0	15
2	0,310	0,254	82,0	23	0,614*	0,191	31,0	23
Контрольні групи								
1	0,284	0,220	89,0	15	0,553*	0,195	35,0	14
2	0,290	0,244	84,0	24	0,372	0,227	61,0	25

* істотність різниці між контрольними і відповідними дослідними групами

При визначенні міри згуртованості груп ці обставини мали важливе значення. Порівнюючи ступінь згуртованості експериментальних груп при підсумковому тестуванні, враховувались не тільки коефіцієнти згуртованості, але й показники дисперсії та варіації, що давало можливість бачити не лише коефіцієнти згуртованості, а й міру розпорошення думок членів групи навколо середнього значення. З метою більш повного уявлення щодо міри згуртованості досліджуваних груп будувалося графічне зображення рівня згуртованості, що дозволяло наочно порівнювати динаміку процесу. Співставлення коефіцієнтів згуртованості з особливостями розпорошення коефіцієнтів кореляції та їх графічного відображення дозволяло більш глибоко дослідити особливості формування згуртованості досліджуваних груп. Усебічний аналіз згуртованості контрольних і дослідних груп доводить, що порівняно з початковим рівнем вона значно зросла протягом двох років як у дослідних, так і в контрольних групах. Очевидно, це може пояснюватися інтенсивністю спілкування й характером внутрішньо-групової діяльності студентів, що специфічно для вищих навчальних закладів.

У дослідженні вивчалася й суб'єктивна думка кожного студента про свій колектив, його згуртованість, ступінь задоволення навчанням у ньому, а також об'єктивні показники згуртованості досліджуваних груп студентів з показниками їх навчальної успішності та дисципліни. Ця інформація збиралася за допомогою анкетного опитування студентів, а також опитування кураторів та викладачів, які заповнювали картки-характеристики ділових якостей та навчальної активності студентів.

Опитування доводить, що в групах з більш високим рівнем реальної згуртованості більша кількість студентів висловлюються про свій колектив як про дружний, згуртований. Загалом між реальним рівнем згуртованості

студентського колективу і суб'єктивними оцінками членами групи цього рівня спостерігаються міцні зв'язки (X^2 = 7.11 < 9.49 при p=0,05). Порівнюючи показники абсолютної успішності навчання (за шкалою ECTS) студентів виявлено, що ці показники в згуртованих колективах, як правило, вищі у порівнянні з менш згуртованими. Середньо-групові показники абсолютної успішності навчання протягом чотирьох семестрів у дослідних групах становили 84,46 %, у контрольних 81,29 %. Значущість різниці за критерієм t Стьюдента між середньоарифметичними величинами успішності навчання в групах складає t =1,10 при p=0,05.

Стосовно показників інтелектуального розвитку студентів, то однією з процедур, спрямованих на вимірювання рівня розвитку креативності та загального інтелекту, було визначення динаміки формування розумових здібностей досліджуваних за методикою Дж. Равена. Після переводу балів за всіма серіями початкових та підсумкових тестувань у IQ показник, було одержано дані, що засвідчують суттєві зрушення рівня розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей студентів дослідної групи, тоді як у досліджуваних контрольної групи суттєвих змін за цими показниками не сталося. Середні показники загального інтелекту у дослідній групі при початковому тестуванні становили 109,48, при підсумковому – 114,43 (t=2,16, p <0,05). У контрольній групі при початковому вимірі показник інтелекту становив 107,80, а підсумковий – 109,07 (t=1,13, p>0,05).

При підсумковому тестуванні типів мислення та рівня креативності досліджуваних за методикою Дж. Брунера вставлено, що серед студентів дослідної групи за кількістю балів у показниках знакового та образного мислення виявлено високий рівень (інтервал від 10 до 15 балів). За показниками предметного мислення та креативності группа посідає середній рівень (інтервал від 6 до 9 балів). За показниками символічного мислення – низький рівень (інтервал від 0 до 5 балів). Для студентів контрольної групи високий рівень за всіма аналізованими показниками виявився недосяжним. За показниками предметного, знакового та образного мислення в цій групі відмічено середній рівень. Низький рівень був за показниками символічного мислення та креативності.

До порівняльного аналізу на основі методики Дж. Векслєра (WAIS) включалися показники загального, вербального та невербального інтелекту, а також рівень розвитку окремих пізнавальних функцій. Крім того, підраховувалися показники за трьома структурними компонентами, факторами, які були виділені при факторизації результатів дослідження. У процесі аналізу також враховувалися показники інтертестового розпорошення (варіації): у якості показника варіативності пізнавальних функцій використовувався коефіцієнт варіації, який прояснював особливості внутрішньоструктурної організації інтелекту.

Отже, аналізувалися такі показники: IQ загальний; IQ вербальний; IQ невербальний; успішність виконання кожного із 11 субтестів тесту Векслєра; показники фактора „Вербальне розуміння" (сума балів за субтестами обізнаність, тямучість, схожість, словник); показники фактора „Просторова

організація” (сума балів за субтестами кубики Косса, складання фігур, відсутні деталі, послідовні малюнки); показники фактора „Оперативна пам’ять/концентрація уваги” (сума балів за субтестами арифметика, цифрові ряди, кодування); коефіцієнти варіації (загальний, вербальний, невербальний). Ці показники були піддані кореляційному та факторному аналізу.

У дисертації наведені середні значення основних показників у досліджуваних групах та рівні значущості різниці (за t-критерієм Стьюдента) при підсумкових тестуваннях. Досліджувані дослідної групи загалом з високим рівнем достовірності відрізняються від студентів контрольної за рівнем психометричного інтелекту (загальний, вербальний, невербальний), це ж стосується і ряду субтестів. Показники прояву трьох структурних компонентів інтелектуального виконання ілюструють і таку тенденцію: переважними в інтегральній складовій загального інтелекту є вербальні здібності й суттєво нижчими – за фактором „просторова організація” та „оперативна пам’ять/концентрація уваги”.

Відмітимо й таку закономірність: у досліджуваних контрольної групи в порівнянні з дослідною значно більшою мірою виражена варіативність пізнавальних функцій. Встановлено, що висока варіативність знаходиться в прямому співвідношенні з низькою продуктивністю як за загальним, вербальним, невербальним IQ, так і за окремими субтестами. За показниками середніх значень коефіцієнтів варіації студенти обох груп відрізняються між собою суттєво.

Стосовно динаміки можна стверджувати, що найбільші зміни показників загального, вербального та невербального інтелекту за вказаний період відбулися в дослідній групі. Найбільш значуща різниця відмічена в шкалах “загальна обізнаність”, “схожість”, “словник”, “тямущість”. Саме за цими вербальними шкалами найбільше відрізняються студенти дослідної та контрольної груп. Що стосується невербальних функцій, то найбільші відмінності в показниках серед порівнюваних груп спостерігаються в субтестах “кубики Кооса”, “складання фігур”, “відсутні деталі”, тобто перцептивними показниками. У дослідній групі позитивна динаміка спостерігалася також у показниках перцептивних навичок та вмінь ($p<0,039$), та в здібностях, які характеризують оперативну пам’ять та увагу ($p<0,048$). Відмітимо також, що позитивні зрушення в показниках, віднесених до блоку „просторова організація” та „оперативна пам’ять/концентрація уваги”, виявлені і в студентів контрольної групи, відповідно $p>0,078$ і $p<0,040$.

ВИСНОВКИ

Аналіз проблеми психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів у процесі навчально-професійної підготовки вказує на те, що й дотепер ця проблема залишається актуальною в теоретичних і емпіричних психологічних дослідженнях, оскільки її сутність в науковій психолого-педагогічній літературі вивчена недостатньо. Поняття «психологічний чинник» розглядається як психологічна властивість, психологічна особливість, психологічна умова. Одержані результати

дослідження підтверджують припущення щодо ролі визначених психологічних чинників у формуванні інтелектуальної компетентності студентів. Підводячи підсумки викладених у дисертації результатів дослідження, окреслимо найважливіші узагальнення й факти:

1. Теоретичний аналіз міждисциплінарної концепції взаємодії рефлексивно-гуманітарної психології та рефлексивно-діяльнісної педагогіки, її реалізація в організації навчально-виховного процесу та навчально-професійної діяльності сприяє активізації основних аспектів розвитку рефлексивності мислення й самосвідомості особистості студентів з метою підготовки до професійної діяльності. Це може здійснюватися за допомогою системи рефлетехнологій в психолого-педагогічному забезпеченні вищої освіти, зокрема, шляхом створення умов для розвитку творчого рефлексивного мислення та інтелектуальних здібностей у рефлексивно-освітніх середовищах.

2. Як показує дослідження, рефлексивні техніки дозволяють достатньо радикально змінювати, переструктуровувати вихідні психічні структури при розробці інноваційних технологій психолого-педагогічного забезпечення розвитку рефлексивно-знаннєвого й особистісно-професійного потенціалу людини. Наскрізною домінантою цього напряму є проектування психолого-педагогічних умов формування продуктивного мислення, рефлексивних здібностей та активізації самосвідомості особистості студентів і викладачів як носіїв рефлексивно-середовищних впливів. Доведено, що створення рефлексивного середовища в навчальному процесі вищого навчального закладу дозволяє спрямовувати студентів до спеціальним чином організованої рефлексії навчально-професійної діяльності відповідно до зіставлення її з реальною професійною практикою, що сприяє усвідомленню ними можливості перенесення рефлексивного досвіду в професійну сферу.

Групова рефлексивність формує рефлексивну компетентність, як невід’ємний компонент структури інтелектуальної компетентності, завдяки чому адекватно утворюються відносини внутрішньої й зовнішньої реальностей. Вона постає в якості одного з механізмів адаптації та розвитку людини в мінливому середовищі, який дозволяє усвідомити необхідність трансформації індивідуальної самосвідомості та реалізувати її в цілях продуктивної діяльності. Спецкурс розвитку групової рефлексивності сприяв засвоєнню нових моделей поведінки, для яких характерна активність, гнучкість, що дозволяє доповнювати теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників. Це розвиває значущі особистісні якості студента, потрібні для вирішення складних проблемно-навчальних ситуацій.

3. Проведене дослідження виявило також позитивний вплив згуртованості колективу на успішність навчання. Важливо відзначити, що студенти другого курсу в порівнянні зі студентами першого, відрізняються більш високим рівнем згуртованості, що, безсумнівно, пов’язане з утворенням спільних інтересів і формуванням єдиного кола спілкування в процесі спільного навчання. Значущим моментом у поліпшенні успішності студентів є спільне соціальне функціонування за межами навчального процесу. Отже, упровадження нових психолого-педагогічних технологій (рефлетехнологій), сприяло згуртованості

студентських колективів, що й позначилося на показниках успішності студентів у навчанні. Згуртування студентської групи в навчально-виховному процесі відбувається успішніше, якщо визначені можливості педагогічної підтримки в згуртуванні; виявлені механізми згуртування; апробовані дослідно-експериментальним шляхом організаційно-педагогічні умови згуртування групи.

4. Визначення типів мислення та рівнів креативності досліджуваних, тестування показників інтелекту студентів порівнюваних груп засвідчило факт істотного зростання показників інтелекту у студентів дослідної групи. Студенти цих груп значуще відрізняються за показниками загального, вербального та невербального інтелекту. Формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі з позицій когнітивно-компетентнісного, рефлексивно-діяльнісного, суб'єктно-комунікативного напрямів можливо на основі відповідних їм принципів педагогічної діяльності: мотивації та гуманізації навчання; єдності й несуперечливості педагогічних дій, які визначають педагогічні умови ефективного перебігу розвитку досліджуваного; забезпечення демократичного стилю спілкування викладача зі студентами та врахування їх індивідуальних особливостей; підтримки викладачем інтелектуальної діяльності студентів.

5. Упроваджені в практику спецкурси «Основи комунікації» та «Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі» сприяли позитивним змінам у показниках групової рефлексивності та згуртованості студентських колективів. Це сприяло формуванню інтелектуальних здібностей як складової інтелектуальної компетентності студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти розглянутої проблеми, а пропонує один зі шляхів її вирішення. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з дослідженням й інших психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності, що сприятиме створенню її цілісної структури для наукових пошуків у цій царині знань.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Філіпович В.М. Вивчення групової згуртованості в контексті розвитку інтелектуальних здібностей студентів у сумісній навчальній діяльності / В.М. Філіпович // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Вип.24. – С.702-709.

2. Філіпович В.М. Розвиток інтелектуальної компетентності особистості в навчальній діяльності / В.М. Філіпович // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Вип.25. – С.497-505.

3. Філіпович В.М. Інтелект як форма адаптації людини до середовища / В.М. Філіпович // Вісник Національного університету оборони України. Зб. наук. праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип.5 (42). – С. 344-347.

4. Дем'яненко Ю.О., Мазур Т.В., Філіпович В.М. Дослідження впливу професійної взаємодії на емоційні стани соціального працівника // Вісник

Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – Вип.128. − С.91-94.

5. Філіпович В.М. Взаємодія освітнього середовища й інтелекту в процесі навчально-професійної підготовки студентів / В.М. Філіпович // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: збірник наукових праць. / За ред. Камишина В.В. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2016. – Вип.16. – С. 143-149.

6. Філіпович В.М. Експериментальне вивчення згуртованості студентських груп у сумісній навчальній діяльності / В.М. Філіпович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. − № 5. − С. 21-24.

7. Філіпович В.М. Групова рефлексивність у контексті розвитку професійних здібностей студентів / В.М. Філіпович // Науковий вісник НУБіП України. − 2016. − № 233. − С. 383-389.

8. Філіпович В.М. Інтелектуальна компетентність і психологічні чинники її формування в освітньому процесі студентів // SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION. Pedagogy and Psychology, № 1 (43), Issue: 88. − Budapest, 2016. − С. 68-72. Режим доступа: http//www.scaspee.com/all-materials/intellectual-competence-and-factors-of-its-formation-in-the-educational-process-of-students-filipovic-v

9. Філіпович В.М. Групова рефлективність та згуртованість як психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності / В.М. Філіпович // Інсайт: Зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – Вип. 13. – С. 339-343.

10. Філіпович В.М. Формування професійної компетентності в рефлексивно-освітньому середовищі / В.М. Філіпович // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р. – К.: Міленіум, 2016. – С. 317-319.

11. Мазур Т.В., Філіпович В.М. Особливості взаємозв’язку копінг-стратегій саморегуляції у соціальних працівників. / Т.В. Мазур, В.М. Філіпович // Перспективні напрями наукових досліджень-2015: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. – В. 2 т. – Т.1. – К.: Вид-во. «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 140-142.

12. Філіпович В.М. Інтелектуальні здібності як професійно-значущі якості ментального досвіду та інтелектуальної компетентності людини в контексті її загального особистісного розвитку // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. – Чернігів: ЧНТУ, 2015. – №1(5). – С.61-65.

13. Філіпович В.М Інтелектуальні особливості особистості / В.М. Філіпович // Проблеми громадянського поступу українського суспільства: філософсько – правові та соціально – психологічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф (м. Чернігів, 21 січня 2015 р.). – Чернігів: ЧНТУ, 2015. – С. 460-466.

14. Філіпович В. М. Причини та чинники девіантної поведінки: теоретичний аспект. Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія: збірник / Черніг. держ. технол. ун-т. − Чернігів: ЧДТУ, 2013. − № 1 (2). − С. 136-139.

15. Філіпович В.М. Соціально-психологічні особливості формування «Я-концепції» молоді як основи її життєвого самовизначення / В.М. Філіпович // Вісник Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки) [Текст]: щоквартальний науковий збірник. − Чернігів: ЧДІПСП, 2011. − №1. − С. 182-183.

16. Філіпович В.М**.** По той бік самореалізації / В.М. Філіпович // Вісник Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки): щоквартальний науковий збірник. − Чернігів: ЧДІПСП, 2010. − №4. – С. 290-292.

17. Філіпович В.М. Внутрішньоособистісний конфлікт: дисфункція чи спосіб життя? // Вісник Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки) [Текст]: щоквартальний науковий збірник. − 2010. − №2. − Чернігів: ЧДІПСП, 2010. − С. 292-294.

АНОТАЦІЇ

Філіпович В.М. Психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2016.

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та експериментальне розв’язання наукової проблеми психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів у процесі навчання, що виявляється в розкритті таких факторів впливу на цей процес, як групова рефлексивність та згуртованість студентських груп. Названі чинники, як одні з теоретичних конструктів концепції системогенезу, визначаються як усвідомлення індивідом засобів і способів власної та групової діяльності, причин і наслідків, досягнутих у ній успіхів і невдач. Встановлено, що рефлексуючи щодо конкретної діяльності, індивід та група виявляє здатність усвідомлено набувати і відтворювати досвід, оволодівати ним, перетворювати його в узагальнений спосіб дії в конкретній проблемній ситуації. Доведено, що рефлексивно-психологічні впливи (рефлетехнології), що доповнювали стандартний навчальний процес, мали суттєве значення у формуванні групової рефлексивності та згуртованості групи. Це суттєво вплинуло на зростання показників успішності навчання та інтелектуальної компетентності студентів. Визначено та узагальнено динаміку інтелектуальних показників у сумісній навчальній діяльності студентів у взаємозв’язку і взаємозалежністю з розвитком групової рефлексивності та згуртованості академічних груп. Результати дослідження мають практичну значущість для оптимізації навчального процесу, інтелектуального розвитку студентів та формування їх інтелектуальної компетентності.

Ключові слова: рефлексивне освітнє середовище, групова рефлексивність, згуртованість первинного студентського колективу (групи), психологічні чинники, сумісна навчальна діяльність, рефлексивні технології, інтелектуальні показники IQ, інтелектуальна компетентність.

Филипович В.Н. Психологические факторы формирования интеллектуальной компетентности у студентов гуманитарного профиля. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, 2016.

В диссертации приведены теоретическое обобщение и экспериментальное решение научной проблемы психологических факторов формирования интеллектуальной компетентности студентов в процессе обучения, что проявляется в раскрытии таких факторов влияния на этот процесс, как групповая рефлексивность и сплоченность студенческих групп. Названные факторы, как одни из теоретических конструктов концепции системогенеза, определяются как осознание индивидом средств и способов собственной и групповой деятельности, причин и последствий, достигнутых в ней успехов и неудач. Установлено, что рефлексируя по отношению к конкретной деятельности, индивид и группа проявляют способность осознанно принимать и воспроизводить опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной проблемной ситуации. Доказано, что рефлексивно-психологические воздействия (рефлетехнологии), которые дополняли стандартный учебный процесс, имеют существенное значение в формировании групповой рефлексивности и сплоченности группы. Это существенно повлияло на рост показателей успеваемости и интеллектуальной компетентности студентов.

Осуществлен обзор взглядов основных научных школ на роль образовательной среды в формировании интеллектуальных и профессиональных качеств будущих специалистов, в частности рефлексивной среды; особенностей интеграции студенческой группы как «проводника» знаний и личностно-формирующего окружения; психолого-ориентированные феномены развития интеллектуальной компетентности индивида. Определена и обобщена динамика интеллектуальных показателей в совместной учебной деятельности студентов во взаимосвязи и взаимозависимости с развитием групповой рефлексивности и сплоченности академических групп.

Доказано, что феномен интеллектуальной компетентности имеет надпредметных характер, который проявляется в том, что ее формирование возможно при изучении любой учебной дисциплины в процессе профессиональной подготовки. Интеллектуальная компетентность будущих специалистов на этапе обучения в университете формируется эффективнее, если реализуется единство теоретической и практической подготовки; целенаправленно создается эмоционально-положительное отношение студентов к постоянному самосовершенствованию. Результаты исследования имеют практическую значимость для оптимизации учебного процесса, интеллектуального развития студентов и формирования их интеллектуальной компетентности.

Ключевые слова: рефлексивная образовательная среда, групповая рефлексивность, сплоченность первичного студенческого коллектива (группы), психологические факторы, совместная учебная деятельность, рефлексивные технологии, интеллектуальные показатели IQ, интеллектуальная компетентность.

Filipovich V. M. Psychological factors of intellectual competence development of students of humanitarian specialties. – The manuscript.

Dissertation for a Candidate of Science in Psychology, specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2016.

In the dissertation there is the theoretical generalization and experimental solution of scientific problem the place and role of psychological factors in the students intellectual competence development during the educational process, manifested in the disclosure of such factors of influence on this process, like group reflexivity and student groups cohesion. These factors, as some of the theoretical constructs of the system genesis concept, defined as the process of realization by the individual of means and methods of own and group activities, causes and consequences, achieved success and failures. It is established that on reflection regarding the specific activities, individual and group shows ability to consciously acquire and reproduce the experience, to master it, to turn it into a generalized mode of action in a particular problem situation. It is proved that the reflexive-psychological effects, supplemented the standard educational process had a significant role in the development of group reflexivity and group cohesion. This had a significant impact on the growth indicators of the success in education and intellectual competence of students. The author has identified and summarized the dynamics of intellectual performance in students co-curricular activities in interconnection and interdependence with the development of group reflexivity and cohesion of the academic groups. The results of the study are of practical importance for optimization of educational process, the intellectual development of students and development of their intellectual competence.

Key words: reflective educational environment, group reflexivity, cohesion of the primary student group, psychological factors, joint educational activities, reflective technologies, the development, IQ indicators, intellectual competence.