



Тесты интеллекта, особенно так называемые тесты структуры интеллекта (тест Амтхауэра, *GATB*, ДАТ и т. д.), широко используют в целях профессионального отбора и распределения кадров. Данные тестирования общего интеллекта коррелируют с успешностью деятельности: для разных профессий  $-0,10 < r < 0,85$ . Для большинства профессий корреляция равна 0,60 (тест *GATB*).

Накопленные к 1960-м годам результаты, характеризующие связь показателей тестирования интеллекта при профессиональном отборе с характеристиками успешности профессионального обучения и профессиональной деятельности, позволили сделать весьма нетривиальный вывод. Одним из первых теорию «порога интеллекта» для профессиональной деятельности предложил Д. Н. Перкинс. Согласно его концепции, для каждой профессии существует нижний пороговый уровень развития интеллекта. Люди с *IQ* ниже определенного уровня не способны овладеть данной профессией. Если же *IQ* превышает этот уровень, то между уровнем достижений в профессиональной деятельности и уровнем интеллекта нельзя проследить никакой существенной корреляционной связи. Успешность профессиональной деятельности начинают определять мотивация, личностные черты индивида, система ценностей и т. д.

Таким образом, успешность деятельности как бы «ограничена снизу» — индивид не способен трудиться, если его *IQ* меньше некоторого «интеллектуального порога», специфичного для данной профессии.

Одно из последних исследований связи интеллекта и профессиональных достижений опубликовано в 1993 году У. Шнейдером [12]. Оно касается изучения особенностей интеллекта «экспертов» — лиц, компетентных в какой-то определенной сфере деятельности. Как правило, «эксперты» обладают интеллектом средним или не ниже среднего. Шнейдер также считает, что для каждой деятельности есть свой интеллектуальный «порог». Индивид не в силах овладеть деятельностью, если его интеллект ниже этого порога. Если же его интеллект превышает пороговое значение, то реальные достижения индивида определяют не когнитивные способности, а его настойчивость, увлеченность, темпераментальные особенности, поддержка семьи и т. д.

Если интеллектуальный порог деятельности невысок, индивид может иметь и сверхвысокие, и средние значения интеллекта, но в любом случае это не отразится на его профессиональных достижениях.

Можно привести еще ряд концепций, которые обобщают накопленный на сегодняшний день эмпирический материал и являются модификациями модели «нижнего интеллектуального порога», в соответствии с которой каждая деятельность характеризуется определенным уровнем требований, предъявляемых к интеллекту индивида.

Существует ли «верхний» интеллектуальный порог? Иными словами: ограничены ли возможности индивида в определенной профессиональной деятельности уровнем его интеллекта?

Если делать вывод по аналогии с результатами, показывающими связь интеллекта и обучаемости, то предел продуктивности профессиональной деятельности может быть выражен неравенством:

$$P_i \leq P(IQ_i)$$

С другой стороны, нижний уровень достижений, порог вхождения в деятельность, задается уровнем интеллекта, минимально необходимым для овладения профессией.

Следует отметить, что прогностичность тестов интеллекта выше для успешности профессионального обучения, нежели для продуктивности профессиональной деятельности. Очевидно, практическая деятельность менее контролируема, чем учебная, а ее результат зачастую менее жестко оценивается, не определен или очень отдален во времени.

## **2. Гуманная педагогика и антипедагогика.**

Понятие «**гуманно-личностная педагогика**» сложилось в нашем поиске и практике как одна из вариаций на тему гуманной педагогики, которая, как Чаша Мудрости, есть источник для неограниченного количества педагогических систем и подходов. К сожалению, открытий в этой сфере мало, ибо современная педагогическая мысль, в силу инерции, ведёт поиск путей усовершенствования авторитарной педагогики теперь уже с учётом развития технократического мышления и плодов его развития.

Теория гуманно-личностной педагогики, как и классическая педагогика, строится на допущениях, на аксиоматических началах. И по сути своей они те же самые, что и для классики. На вопрос «Что является незыблемым первоисточником для классического педагогического мышления, которым пронизаны все выводы, обоснования и который стремится направить практику?» мы получаем однозначный ответ: духовно-философские учения, возникшие на началах религиозности. В частности, все российские и европейские классики педагогики, все величайшие мыслители строят свои учения и взгляды на основе Учения Христа и христианской философии. По тому же пути развивается педагогическая мысль в других региональных культурах.

В основу гуманно-личностной педагогики кладутся следующие допущения и выводы из них:

- признаётся реальность, действительность Высшего Мира, Высшей Силы, Логоса, Бога, Абсолюта, Творца;
- признаётся бессмертие души человека, её устремлённость к вечному самоусовершенствованию и восхождению;
- земная жизнь принимается как отрезок пути вечного самоусовершенствования и восхождения души человека.

Из этих допущений делаются выводы в отношении сути ребёнка, сути человека:

- каждый ребёнок (человек) есть явление в нашей земной жизни;
- каждый ребёнок есть носитель своего предназначения на Земле, своей миссии;
- в каждом ребёнке заключена неограниченная энергия его духа.

Эти допущения и выводы из них составляют духовно-философскую основу гуманно-личностной педагогики. Их развёрнутое содержание впитывает в себя в качестве источников Святые Писания Основных религий, духовно-философские учения (Бердяев, Соловьёв, Флоренский, Ильин, Рерих, Мамардашвили, Никандров и другие), классические педагогические учения.

Эту общую идею мы именуем четвёртым измерением педагогического мышления, духовным измерением, духовной природой человека. Она является основополагающей для осмысления всех важнейших теоретических и практических аспектов образования.

Наряду с духовной природой, душой, ребёнок есть носитель своей земной природы, откуда мы выделяем ту часть, которая называется психологией. Если судить по тем знаниям о природе ребёнка, которые накоплены психологической наукой, и если считать, что наши выводы соответствуют этим достижениям, то получится, что в ребёнке природа проявляет себя в трёх основных силах, законы движения которых должны составить научную основу образовательного процесса. Этими силами (страстями) являются:

- страсть ребёнка к развитию;
- страсть ребёнка к взрослению;
- страсть ребёнка к свободе.

Данное обобщение сделано нами на основе фундаментальных трудов Пиаже, Выготского, Узнадзе, Рубинштейна, Ананьева, Хачапуридзе, Эльконица, Давыдова, Занкова, Фельдштейна и других.

**АНТИПЕДАГОГИКА** - течение в педагогике стран Западной Европы и США 2-й половины XX века, обосновывающее отказ от воспитания как целенаправленного процесса формирования личности. Антипедагогика исходит из культурно-атропологических представлений о разобщённости поколений как неизбежной болезни современной цивилизации. Между «отцами» и «детьми» возникает пропасть, т. к. вследствие быстрых социокультурных изменений взрослые не могут передать детям тот тип культуры, который служил бы для молодого поколения реальной опорой в жизни. Представители антипедагогика делают вывод, что институт воспитания не оправдывает себя и поэтому от него следует отказаться. Воспитание, утверждают они, вызывает патогенные для самосознания личности процессы, разрушает психическое здоровье молодого поколения вследствие предъявляемых ему непосильных требований цивилизации.

Общий вывод: Ребёнок есть единое целое со своей духовной и земной природой, в котором духовное начало ведёт земное.