

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ

Кафедра психології

На правах рукопису

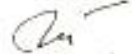
ЗАВ'ЯЛОВ ДМИТРО ІГОРОВИЧ

ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Спеціальність 053 Психологія  
(код) (назва спеціальності)

Освітня програма Психологія  
(назва)

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник:   
Пріснякова Людмила Макарівна,  
кандидат психологічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри

№ 10 від 15.01.2024

Завідувач кафедри

  
(підпис)

Людмила  
ПРИСНЯКОВА  
(ім'я, прізвище)


Нормоконтроль

  
(підпис) Наталія СЕРПІЄНКО  
(ім'я, прізвище)

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології  
Освітній ступінь магістр  
Спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма «Психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**  
Завідувач кафедри психології  
 Людмила ПРІСНЯКОВА  
« 14 » \_\_\_\_\_ 2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ  
ЗАВ'ЯЛОВА Дмитра Ігоровича**

1. Тема роботи: «Інтелект як складова креативності особистості».
2. Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Людмила Макарівна Пріснякова. Затверджені наказом вищого навчального закладу від « 01 » 11 2023 року № 127-02
3. Строк подання роботи на кафедру: 12.02. 2024 р.
4. Мета кваліфікаційної роботи полягає в аналізі теоретичного матеріалу та конкретизації понять; отримання показників інтелектуального розвитку як показника сформованості мислення;
5. Завдання кваліфікаційної роботи:
  1. Провести теоретичний аналіз сучасного стану проблеми мислення.
  2. Методологічно обґрунтувати дослідження сфери творчого мислення як фактору вибору професійного спрямування.
  3. Проаналізувати поняття вродженого та набутого рівня креативності.
  4. Виявити взаємозв'язок між особистісними рисами та вибору професійного спрямування студентів.
  5. Побудувати схему дослідження, підібрати методичний інструментарій.

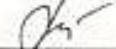
6. Провести емпіричне дослідження та виявити зв'язок отриманих результатів з показниками креативності та з певними професійним типами, та проаналізувати їх.

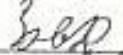
7. Обробити та проаналізувати підсумки отриманих результатів дослідження.

8. Встановити подальші перспективи дослідження

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|-------------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1.    | Вступ                               | 07.11.2023 р.                 | виконано |
| 2.    | I Розділ                            | 29.11.2023 р.                 | виконано |
| 3.    | II Розділ                           | 29.12.2023 р.                 | виконано |
| 4.    | III Розділ                          | 29.01.2024 р.                 | виконано |
| 5.    | Робота в цілому                     | 01.02.2024 р.                 | виконано |

Науковий керівник \_\_\_\_\_  Людмила ПРИСНЯКОВА

Здобувач вищої освіти \_\_\_\_\_  Дмитро ЗАВ'ЯЛОВ

Дата видачі завдання 16.09.2023 р.

## АНОТАЦІЯ

Метою державної політики України в останні роки є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку та підтримки обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві.

В Україні вивчення феномена творчості пов'язується насамперед з іменами таких психологів, як О. М. Веселовський, П. К. Енгельмейер, В. О. Моляко, В. А. Романець, М. А. Холодна, В. В. Клименко, О. Л. Музика, П. П. Горностай, Н. В. Артюхіна та ін.

**Об'єкт дослідження:** когнітивна сфера особистості в процесі професійного становлення.

**Предмет дослідження:** інтелект, як показник сформованості креативного мислення молоді.

**Мета дослідження:** аналіз теоретичного матеріалу та конкретизація понять; отримання показників інтелектуального розвитку, як показника сформованості мислення;

### **Завдання:**

Провести теоретичний аналіз сучасного стану проблеми мислення.

Методологічно обґрунтування дослідження сфери творчого мислення, як фактору вибору професійного спрямування.

3. Проаналізувати поняття вродженого та набутого рівня креативності.

4. Виявити взаємозв'язок між особистісними рисами та вибору професійного спрямування студентів.

Побудувати схему дослідження, підібрати методичний інструментарій.

Провести емпіричне дослідження та виявити зв'язок отриманих результатів з показниками креативності та з певними професійним типами, та проаналізувати їх.

Обробити та проаналізувати підсумки отриманих результатів дослідження

8. Встановити подальші перспективи дослідження

**Гіпотеза:** гіпотезою нашого дослідження є припущення про існування взаємозв'язку інтелекту і креативного мислення особистості

**Методи дослідження:** в дослідженні використано три групи методів:

- **теоретичні методи;** - **емпіричні методи:** 1. Методика Дж. Брунера в модифікації Г. Резапкіної «Тип мислення» 2. Методика Е. Е. Тунік «Психодіагностика творчого мислення» 3. Методика Р. Б. Кеттела «16-ти факторний особистісний опитувальник» (фактор В-показник інтелектуальної культури). 4. опитувальник креативності Джонсона (ОК). 5. методика В. Н. Бузина, Е. Ф. Вандерлика КОТ (короткий особистісний тест) 6. Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій Басса – Дарки. -**математико - статистичні методи.**

**Наукова новизна дослідження:**

1. Отримані показники, залежно від рівня спрямованості професіоналізму, залежать від розвитку мислення, як когнітивного процесу та креативності особистості.

2. Зафіксований та досліджений зв'язку між мисленням та розвитком внутрішньої мови.

3. Отримані результати можуть використовуватися при формуванні творчих здібностей студентської молоді (при психологічному супроводі, при формуванні освітнього простору студентів ВНЗ).

**Практична значущість:** роботи визначається в тому, що вона має цінність до роботи, направленої на аналіз особливостей особистості, щодо вибору професії, здатність вирішувати складні питання та розробляти варіанти щодо їх вирішення. Результати дослідження можуть бути використані у практиці роботи психолога, у психологічній консультації, а також можуть бути корисні в практиці психокорекції.

**База проведення дослідження:** В емпіричному дослідженні прийняло участь 120 осіб 1 курсу ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет».

## ANNOTATION

The goal of the state policy of Ukraine in recent years is to create favorable conditions for the development of the creative potential of the Ukrainian people, the search for and support of gifted children and youth, and the self-realization of creative individuals in modern society.

In Ukraine, the study of the phenomenon of creativity is primarily associated with the names of such psychologists as O. M. Veselovskyi, P. K. Engelmeyer, V. O. Molyako, V. A. Romanets, M. A. Kholodna, V.V. Klymenko, O. L. Music, P.P. Ernostay, N. V. Artyukhina, and others.

**Study object:** the cognitive sphere of the individual in the process of professional development.

**Study subject:** intelligence, which shows the formation of creative thinking in youth.

**Study purpose:** analysis of theoretical material and specification of understanding; disabling displays of intellectual alerts as an indicator of formed thoughts.

### **Tasks:**

1. Conduct a theoretical analysis of the current state of the problem of thinking.
2. Methodological substantiation of the study of the sphere of creative thinking as a factor in professional choice.
3. Analyze the concept of innate and acquired levels of creativity.
4. To identify the relationship between personality traits and the choice of professional direction of students.
5. Construct a research scheme, select methodological tools.
6. Conduct an empirical study and identify the connection between the results obtained and indicators of creativity and with certain professional types and analyze them.
7. Develop and analyze the results of the research obtained.

8. Establish further prospects for research.

**Hypothesis:** the hypothesis of our research is the assumption of the existence of a relationship between intelligence and creative thinking of an individual.

**Research methods:** three groups of methods were used in the research:

**theoretical methods;**

**empirical methods:** 1. Methodology Methodology of J. Bruner modified by G. Rezapkina "Type of thinking" 2. Methodology of E.E. Tunik "Psychodiagnostics of creative thinking" 3. Methodology of R.B. Cattell's "16-factor personality questionnaire" (factor B – an indicator of intellectual culture). 4. Johnson's Creativity Inventory (JC). 5. method V.N. Buzina, E.F. Wonderlica CAT (short personality test) 6. Bass-Darkie questionnaire for diagnosing aggressive and hostile reactions.

**mathematical and statistical methods.**

**Scientific novelty of the research:**

1. The obtained indicators, depending on the level of professionalism, depend on the development of thinking as a cognitive process and the creativity of the individual.
2. A documented and researched connection between thinking and the development of internal language.
3. The results obtained can be used in the formation of the creative abilities of students (with psychological support, in the formation of the educational space of university students).

**The practical significance** of the work is determined by the fact that it has value in work aimed at analyzing personality characteristics, choosing a profession, the ability to solve complex issues and develop options for their solution. The results of the study can be used in the practice of work of a psychologist, psychological consultation, and can also be useful in the practice of psychocorrection.

**Base for the research:** 120 people of the 1st year of the HPEI, Dnipro, "Dnipro Humanitarian University" took part in the empirical study.



## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| ВСТУП .....  | 11  |
| РОЗДІЛ 1. МИСЛЕННЯ ЯК ВИЩИЙ КОГНІТИВНИЙ ПРОЦЕС У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГІВ.....   | 16  |
| 1.1. Феномен мислення. Види мислення. Процес мислення .....  | 16  |
| 1.2. Теоретичні підходи до вивчення креативного мислення.....  | 26  |
| 1.3. Поняття інтелекту. Проблема визначення інтелекту .....  | 34  |
| 1.4. Особливості когнітивної сфери студентської молоді .....   | 59  |
| Висновки до першого розділу.....   | 65  |
| РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....   | 67  |
| 2.1. Поняття симптомокомплекса та роль у житті людини.....   | 67  |
| 2.2. Методи і методика дослідження.....  | 81  |
| 2.3. Учасники емпіричного дослідження .....  | 83  |
| Висновки до другого розділу.....   | 85  |
| РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .   | 86  |
| 3.1. Результати дослідження за методикою Методика Дж. Брунера «Тип мислення».....                          | 86  |
| 3.2. Результати дослідження за методикою Е. Е. Тунік «Психодіагностика творчого мислення».....             | 89  |
| 3.3. Результати дослідження за методикою Р. Кеттела «16-ти факторний особистісний опитувальник».....       | 93  |
| 3.4. Результати дослідження за опитувальником креативності Джонсона (ОК) .....                             | 101 |
| 3.5. Результати дослідження методики В.иН. Бузина, Е. Ф. Вандерлика КОТ (короткий особистісний тест) ..... | 103 |
| 3.6. Результати дослідження опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій Басса – Дарки .....     | 105 |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Висновки до третього розділу ..... | 108 |
| ВИСНОВКИ.....                      | 115 |
| ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ .....     | 118 |
| ДОДАТКИ .....                      | 124 |

## ВСТУП

Сучасне суспільство потребує гармонійно розвинутих творчо мислячих особистостей. Це зумовлюється, в першу чергу, накопиченням у світі безлічі економічних, екологічних, політичних та суспільних проблем, вирішення яких вже не може спиратися на традиційні, усталені підходи. Індивідуальна своєрідність та творча ініціатива кожної людини, що реалізується в усіх життєвих сферах, є основним джерелом розвитку людства і фактором соціального прогресу.

### **Актуальність теми**

Метою державної політики України в останні роки є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку та підтримки обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві. З іншого боку, прискорення процесів розвитку суспільства ставить кожну людину в принципово нову ситуацію. Реальність рухається надзвичайно швидко, тому виникає нагальна потреба у новому типі людини, що здатна жити у безперервно мінливому світі і відчуває себе комфортно при перемінах. Сучасна особистість повинна вміти мислити творчо, бути здатною впевнено зустріти непередбачену ситуацію, визначати проблеми та інноваційні шляхи їх рішення.

Сучасна психологія творчої активності фактично народилася у 50-х роках минулого століття в працях американського психолога Дж. Гілфорда. Суттєвий внесок в розробку креативності внесли такі західні вчені як Е. П. Торренс, К. Тейлор, Ф. Баррон, Р. Дж. Стернберг, Д. К. Саймонтон, Л. Хеллінгзуорт, Дж. Уїт-мор, К. Хеллер, Дж. Фрімен, А. Маслоу та ін.

В Україні вивчення феномена творчості пов'язується насамперед з іменами таких психологів, як О. М. Веселовський, П. К. Енгельмейер, В. О. Моляко, В. А. Романець, М. А. Холодна, В. В. Клименко, О. Л. Музика, П. П. Горностаї, Н. В. Артюхіна та ін.

Передумови до формування теоретичної бази, на якій будувалася система уявлень про зв'язок внутрішньої та зовнішньої мови в процесі мислення, були сформовані в роботах І. П. Павлова, І. М. Сеченова. Надалі ця теорія отримала свій розвиток в роботах П. П. Блонського, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Н. І. Жинкіна, В. П. Зінченко, О. Н. Леонтьєва, М. М. Муканова, В. Ф. Нечипоренко, С. Л. Рубінштейна, О. М. Соколова, П. Я. Гальперіна та ін.

- Таке бачення природи інтелекту дало підстави ґрунтовно дослідити механізми інтелектуальної активності с певних концептуальних позицій, а саме: **соціо-культурного підходу** (Брунер Дж., Леві-Брюль Л., Леві-Стросс К., Лурія О. Р., Виготський Л. С. та ін.);

- **генетичного підходу** (Чарлсворз В., Піаже Ж.) ;

- **процесуально-діяльнісного підходу** (Рубінштейн С. Л., Брушлинський А. В., Тализіна Н. Ф., Тихомиров О., Абульханова-Славська К. О. та ін.);

- **освітнього підходу** (Менчинська М. А. та ін.).

- **структурно-рівневого підходу** (Ананьєв Б. Г., Дворяшина М. Д., Степанова О. І. та ін.).

Та все ж на сьогодні жодна теорія інтелекту не дає вичерпного пояснення природи інтелекту. З'ясування цієї проблеми потребує подальших досліджень.

У руслі психогенетичних досліджень інтелекту проаналізовано проблему співвідношення вродженого-набутого в структурі інтелекту. Спрощений погляд на природу інтелекту відходить у минуле, і акцент в дослідженнях переноситься на визначення ваги вродженого та середовищного факторів і їх взаємодії в прояві інтелектуальних можливостей людини.

Трактування інтелекту як психічної властивості, що має в своєму складі вроджені компоненти, які проявляються, розвиваються і стабілізуються в складних активних взаємозв'язках з оточуючим світом вході онтогенезу людини, видається перспективним для подальшого з'ясування природи інтелекту та механізмів його функціонування. У кожній людини індивідуальний діапазон можливого розкриття інтелектуальних потенцій, пов'язаний з

вродженими задатками в сфері інтелектуальної активності (Цуканов Б. Й.), що реалізуються через збагачення та ускладнення власного ментального досвіду особистості (Холодна М. О.).

**Об'єкт дослідження:** когнітивна сфера особистості в процесі професійного становлення.

**Предмет дослідження:** інтелект як показник сформованості креативного мислення молоді.

**Мета дослідження:** аналіз теоретичного матеріалу та конкретизація понять; отримання показників інтелектуального розвитку, як показника сформованості мислення.

**Завдання:**

Провести теоретичний аналіз сучасного стану проблеми мислення.

Методологічно обґрунтувати дослідження сфери творчого мислення як фактору вибору професійного спрямування.

3. Проаналізувати поняття вродженого та набутого рівня креативності.

4. Виявити взаємозв'язок між особистісними рисами та вибору професійного спрямування студентів.

Побудувати схему дослідження, підібрати методичний інструментарій.

Провести емпіричне дослідження та виявити зв'язок отриманих результатів з показниками креативності та з певними професійним типами, та проаналізувати їх.

Обробити та проаналізувати підсумки отриманих результатів дослідження

8. Встановити подальші перспективи дослідження

**Гіпотеза:** гіпотезою нашого дослідження є припущення про існування взаємозв'язку інтелекту і креативного мислення особистості

**Концептуальна гіпотеза:** існують певні особливості вивчення мислення, креативності та їх конструктів, котрі впливають на професійне самовизначення студентів.

**Емпірична гіпотеза:**

1. Високий показник креативності супроводжується вибором типу мислення «предметно-дійове»

2. Низький показник креативності супроводжується високим показником ризику та низьким рівнем уваги.

3. Високі показники рівня інтелектуальної культури (генетично обумовлені фактори) пов'язані з набутими показниками креативного мислення.

4. Рівень креативності впливає на загальні здібності.

**Методи дослідження:** в нашому дослідженні використано три групи методів:

- **теоретичні методи** (аналіз, синтез, узагальнення наукових досліджень та літературних джерел);

- **емпіричні методи** (психодіагностика при допомозі слідуєчих методик:

1. Методика Дж. Брунера в модифікації Г. Резапкіної «Тип мислення».

2. Методика Е. Е. Тунік «Психодіагностика творчого мислення».

3. Методика Р. Б. Кеттела «16-ти факторний особистісний опитувальник» (фактор В- показник інтелектуальної культури).

4. Опитувальник креативності Джонсона(ОК).

5. Методика В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика КОТ ( короткий особистісний тест).

6. Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій Басса – Дарки.

-**математико - статистичні методи** (метод середніх значень, метод узагальнення, метод кореляційного аналізу).

**Наукова новизна дослідження:**

4. Отримані показники, залежно від рівня спрямованості професіоналізму, залежать від розвитку мислення, як когнітивного процесу та креативності особистості.

5. Зафіксований та досліджений зв'язку між мисленням та розвитком внутрішньої мови.

6. Отримані результати можуть використовуватися при формуванні творчих здібностей студентської молоді (при психологічному супроводі, при формуванні освітнього простору студентів ВНЗ).

**Теоретична значущість:** полягає у розширенні концепцій, щодо зв'язку особливостей креативного мислення та емоційності студентів з їх професійними вподобаннями.

**Практична значущість:** роботи визначається в тому, що вона має цінність до роботи, направленої на аналіз особливостей особистості, щодо вибору професії, здатність вирішувати складні питання та розробляти варіанти щодо їх вирішення. Результати дослідження можуть бути використані у практиці роботи психолога, у психологічній консультації, а також можуть бути корисні в практиці психокорекції.

**Особистісний внесок здобувача:** Зав'ялов Д. І. ІНТЕЛЕКТ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНОСТІ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ. А-43 Актуальні проблеми юриспруденції та психології: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпро, 15 грудня 2023 р.). Дніпро: ВВПЗ «Дніпровський гуманітарний університет».

**База проведення дослідження:** В емпіричному дослідженні прийняло участь 120 осіб 1 курсу ВВПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», серед них 40 студентів кафедри «Право», 40 студентів кафедри «Туризму та готельно-ресторанної справи» та 40 студентів кафедри «Психології».

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, переліку джерел посилання та додатків. У роботі розміщено 23 таблиці та 13 рисунків. Перелік джерел посилання включає 56 найменувань. Загальний обсяг роботи 151 сторінка.

## РОЗДІЛ 1

# МИСЛЕННЯ ЯК ВИЩИЙ КОГНІТИВНИЙ ПРОЦЕС У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГІВ

### 1.1. Феномен мислення. Види мислення. Процес мислення

**Мислення** є найбільш узагальненою і опосередкованою формою психічного відображення, яка створює зв'язки і відносини між об'єктами, що впізнаються. Відомо, що людина, яка виросла в повній ізоляції від людської культури, ніколи не навчиться мислити правильно, з нашої точки зору.

**Процес мислення.** Мислення часто розгортається як процес розв'язання завдання. Процеси аналізу, прогнозування та передбачення досліджував учений О. В. Брушлінський. Учений зазначав: «Мислення - це завжди пошук і відкриття суттєво нового». Ці завдання можуть належати до сфери природи, суспільного життя або до самої людини, до її власного мислення. Завдання можуть виникати під час виконання тієї чи іншої практичної діяльності (наприклад, при зустрічі з перешкодами) або створюватися свідомо: навчальні завдання та ігри. В обох випадках завдання постає як об'єкт, як предмет розумової праці людини. Як правило, йдеться не про окрему тему, а про всю ситуацію. Завдання має певну об'єктивну структуру, одним із параметрів якої є складність. Особливості структури завдання впливають (звичайно неоднозначно) на діяльність по його виконанню, тому психологу важливо їх враховувати. Завдяки мисленню людина отримує розуміння предметів і явищ, обов'язку, честі, гідності, відповідальності, політики, економіки, сенсу свого життя, своєї Батьківщини тощо.

Розуміння - це складна аналітико-синтетична діяльність інтелекту, метою якої є розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, усвідомлення відображених у ній зв'язків, відношень і залежностей.

Залежно від характеру пізнавального завдання та його змістової структури розуміння може виявлятися у відношенні нового об'єкта до відомого,



що має спільні ознаки, у поясненні причини явища, у визначенні називають основні принципи та логічні основи розуміння дійсності, в усвідомленні підтексту мовних висловлювань, мотивів, сенсу та сенсу вчинків людини тощо.

Необхідна умова розуміння будь-яких фактів - достатні знання та життєвий досвід людини, які є ключовими компонентами цього процесу. Критерієм розуміння є сформульована в слові думка, яка відображає знання істотних ознак предмета чи явища. Уміння охарактеризувати словами те, що осмислюється, свідчить про правильне розуміння.

Розвиток мислення вимагає того, щоб у цьому процесі було враховано й дотримано всіх психологічних умов, від яких залежить його продуктивність. Мислення починається там, де перед людиною постає щось нове, невідоме, коли вона починає аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Такі питання виникають за умов проблемної ситуації.

Проблемна ситуація характеризується наявністю суперечностей між реальним рівнем знань та об'єктивно необхідним для успішного розв'язання поставленого завдання.

### **Основні форми мислення:**

**Поняття** - форма мислення, що відбиває істотні властивості предметів і явищ.

**Судження** - форма мислення, що відбиває зв'язки між предметами і явищами.

**Висновок** - форма мислення, при якій на основі суджень робиться певний висновок.

### **Операції мислення :**

**-аналіз** (уявний розподіл) - виділення в об'єкті тих або інших його сторін, елементів, властивостей, зв'язків, стосунків і так далі; це розчленовування пізнаваного об'єкту на різні компоненти.

**-синтез** (уявне об'єднання) - розумова операція, що дозволяє в єдиному аналітико-синтетичному процесі мислення переходити від частин до цілого.

**-узагальнення** (уявне об'єднання в клас або категорію) - об'єднання багатьох предметів або явищ за якоюсь загальною ознакою.

**-порівняння** - операція, що полягає в зіставленні предметів і явищ, їх властивостей і стосунків один з одним і у виявленні спільності або відмінності між ними.

**-абстрагування** (виділення одних ознак і відокреплення від інших) - розумова операція, заснована на відверненні від несуттєвих ознак предметів, явищ і виділенні в них основного, головного.

**-класифікація** - систематизація супідрядних понять якої-небудь області знання або діяльності людини, використовується для встановлення зв'язків між цими поняттями або класами об'єктів.

**-категоризація** - операція віднесення одиничного об'єкту, події, переживання до деякого класу, яким можуть виступати вербальні і невербальні значення, символи і тому подібне.

### **Види мислення**

Мислення людини включає в себе розумові операції різних видів і рівнів. Перш за все, досить різним може бути їх пізнавальне значення.

У **наочно-образному** мисленні перетворення наочних умов розумової діяльності полягає насамперед у перекладі їх перцептивного змісту на «мову» семантичних знаків, на мову смислів.

**Образне мислення** - це форма творчого відображення людиною дійсності, яка дає результат, якого немає ні в самій дійсності, ні в суб'єкті в даний момент. Людське мислення також можна розуміти як творче перетворення ідей і образів, наявних у пам'яті.

У психології виділяють і досліджують теоретичну, практичну і ряд проміжних видів діяльності, що містять у собі і ті й інші операції. Мислення підрозділяється на теоретичне і практичне. У свою чергу теоретичне може бути понятійним і образним, а практичне - наочно-образним і наочно-дієвим.

**Теоретичне понятійне мислення** - це таке мислення, користуючись яким людина в процесі виконання завдання безпосередньо не звертається до

досвідченого вивчення дійсності. Вона не отримує сам необхідні для мислення емпіричні факти, не робить практичних дій, спрямованих на реальне перетворення дійсності. Він обговорює і шукає вирішення завдання з самого початку і до самого кінця в розумі, користуючись готовими знаннями, вираженими в поняттях, судженнях, умовиводах.

Образне теоретичне мислення відрізняється від концептуального тим, що матеріалом, який ми використовуємо для вирішення завдання, є не поняття, судження чи висновки, а уявлення та образи. Вони або виникають безпосередньо під час сприйняття дійсності, або витягуються з пам'яті. У результаті виконання завдання ці ментальні образи трансформуються так, що людина в новій ситуації може безпосередньо побачити рішення завдання, що цікавить. Образне мислення – це вид розумової діяльності, який найчастіше зустрічається у творчості письменників, художників і артистів.

Особливістю іншого виду мислення - **наочно-образного мислення** є те, що розумовий процес у ньому безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям навколишньої дійсності мислячою людиною і не може відбуватися без нього. Коли людина образно мислить, людина пов'язана з дійсністю, а необхідні для мислення образи представлені короткочасною і оперативною пам'яттю (навпаки, образи для теоретичного образного мислення виникають з довготривалої пам'яті). Найбільш повно і складно таке мислення виявляється у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а у дорослих – у людей, які займаються практичною роботою.

Нарешті, останній тип мислення, який ми зазначили, є наочно-активним. Його особливість полягає в тому, що сам процес цього мислення є практичною перетворювальною діяльністю, яка здійснюється людиною з реальними предметами. Цей тип мислення широко представлений серед людей, які масують, займаючись дійсно продуктивною працею, що призводить до створення конкретного матеріального продукту.

Різниця між теоретичним і практичним типом мислення за Б. М. Теплова, полягає в тому, що «вони по-різному пов'язані з практикою. Робота

практичного мислення спрямована в основному на вирішення приватних конкретних завдань, тоді як робота теоретичного мислення в основному спрямована на пошук загальних закономірностей. І теоретичне, і практичне мислення в кінцевому підсумку пов'язані з практикою, але у випадку практичного мислення цей зв'язок більший.

**Абстрактне** або **словесно-логічне** мислення насамперед спрямоване на пошук загальних закономірностей у природі та людському суспільстві. Абстрактне, теоретичне мислення відображає загальні зв'язки і відносини. У ньому в основному використовуються поняття та широкі категорії, а зображення та презентації відіграють допоміжну роль.

Якщо розглядати мислення в процесі його розвитку у дітей, то можна сказати, що спочатку виникає конкретно-діяльне мислення, потім конкретно-образне і, нарешті, абстрактно-логічне. Але особливості кожного з особливих видів мислення у дітей дещо відрізняються, їх поєднання простіше.

Сам спосіб мислення є соціальним у тому сенсі, що він зумовлений об'єктивним становищем людини в цій дійсності, а остання має специфічно історичний, соціокультурний характер. Фермер, прив'язаний до землі нескінченною працею, не може осягнути своєю свідомістю ту теоретичну реальність, яку А. Ейнштейн побудував своєю свідомістю і втілив у своїй теорії. Ця позиція, спочатку соціально-практична, визначає точку зору, яка утворює головну вісь його свідомості. Ця точка зору, яку Ж. Піаже називає дитячим егоцентризмом, являє собою різновид «егоцентризму», пов'язаного з позицією дорослого. Цей «егоцентризм» визначається цілою (сукупністю) життєвих потреб, реалізація яких потребує «роботи» свідомості. Цей «егоцентризм», який точніше було б назвати епіцентризмом «Я», з якого щоразу виходить і повертається свідомість того, хто відповів чи не відповів на його запитання.

Мисленням, що забезпечує створення образів простору та їх функціонування в процесі розв'язування різноманітних завдань, є просторове мислення. Просторове мислення є локальним витвором. Його формування відбувається в системі загально психічного розвитку, при оволодінні людиною

предметним світом, у процесі спілкування, в рамках спеціального навчання, в якому найкраще пізнаються просторові властивості і співвідношення в їх загальних і правильних зв'язках. У процесі онтогенезу просторове мислення проходить кілька нормальних фаз свого становлення: спочатку воно влітається в інші види мислення, а в найбільш розвинених і самостійних формах проявляється у вигляді просторових образів. Оскільки просторове мислення формується головним чином на наочному матеріалі, то багато дослідників відносять його до різновиду «візуального» мислення (Р. Арнхейм, А. Родван, Д. Хебб та ін.). Основною оперативною одиницею просторового мислення є образ, в якому представлені переважно просторові характеристики об'єкта: форма, величина, взаємовідношення складових його елементів, розташування їх на площині, в просторі щодо будь-якої заданої точки відліку. Цим просторове мислення відрізняється від інших форм образного мислення, де виділення просторової характеристики не є центральним моментом.

Просторове мислення – вид розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів та їх функціонування в процесі розв'язання практичних і теоретичних завдань. Це складний процес, який включає не тільки логічні операції (зрозумілі вербально), але й багато перспективних дій, без яких неможливе мислення, а також розпізнавання об'єктів, представлених у реальності або зображених різними графічними засобами, створення відповідних зображень і маніпулювання ними відповідно до презентації. Будучи різновидом образотворчого мислення, просторове мислення зберігає всі свої основні ознаки і цим відрізняється від вербальних і дискурсивних форм мислення.

Як підкреслюють численні дослідження (Л. Л. Гурова, Д. Н. Завалишина, В. Н. Пушкін та ін.), в образному мисленні сам рух мислення, пошуку і знаходження рішень відбувається у вигляді чергування образів, їх трансформації, придбання нових, причому все це часто відбувається одночасно, хоча й згорнуто, без детальних словесних міркувань.

Отже, просторове мислення, володіючи усіма характерними особливостями образного мислення, виконує специфічну функцію в пізнанні і навчанні. Воно дозволяє виокремлювати з реальних об'єктів, теоретичних (графічних) моделей просторові властивості і відносини, робити їх об'єктом аналізу і перетворення. Основною оперативною одиницею просторового мислення є просторові образи, в яких відображаються не всі властивості, ознаки предметного світу, а лише просторові властивості і відносини. Просторове мислення у своїх найбільш розвинених формах формується на графічній основі, тому провідними для нього є зорові образи.

Широкого поширення набула теорія формування і розвитку інтелектуальних операцій, запропонована П. Я. Гальперіним. У своїх роботах П. Я. Гальперін виділив етапи інтеріоризації зовнішніх дій і визначив умови, що забезпечують успішне переведення зовнішніх дій у внутрішніх. У основу теорії П. Я. Гальперіна було покладене уявлення про генетичну залежність між внутрішніми інтелектуальними операціями і зовнішніми практичними діями. Він вважав, що розвиток мислення дитяти на ранніх етапах його розвитку безпосередньо пов'язаний з наочною діяльністю, з маніпулюванням предметами і так далі.

Проте переведення зовнішніх дій у внутрішніх з перетворенням їх в певні розумові операції відбувається не відразу, а поетапно. На кожному етапі перетворення заданої дії здійснюються лише по ряду параметрів. Згідно з думкою Гальперіна, вищі інтелектуальні дії і операції не можуть складатися без опори на попередні способи виконання тієї ж самої дії, а ті, у свою чергу, спираються на попередні їм способи виконання даної дії. І зрештою всі дії в основі своїй спираються на наочно-дієві способи.

На думку В. Д. Шадрикова, поняття «властивість» і «здатність» виступають як тотожні. Зокрема, здатність може бути визначена як властивість (або сукупності властивостей) речі (системи), що виявляється в процесі її функціонування (Шадриков). Іншими словами, пізнавальна здатність – це властивість деякої психічної реальності (за Шадрикову – «функціональної

системи»), яке виявляє себе в ситуації виконання людиною певного завдання і фіксується у вигляді показників ефективності цього виду діяльності

На думку П. Я. Гальперіна, існує чотири параметри, по яких перетворюється дія. До їх числа відносяться: рівень виконання; міра узагальнення; повнота фактично виконуваних операцій; міра освоєння. При цьому перший параметр дії може знаходитися на трьох підрівнях: дії з матеріальними предметами; дії в плані зовнішньої мови; дії в думці. Три останні параметри характеризують якість сформованої на певному підрівні дії: узагальненість, скороченість, освоєність. Процес формування розумових дій, відповідно до концепції П. Я. Гальперіна, має наступні етапи:

Перший етап характеризується формуванням орієнтовної основи майбутньої дії. Основним моментом даного етапу є ознайомлення на практиці із складом майбутньої дії, а також з вимогами, яким зрештою воно (дія) повинне відповідати.

Другий етап формування розумової дії пов'язаний з його практичним освоєнням, яке здійснюється з використанням предметів.

Третій етап пов'язаний з продовженням освоєння заданої дії, але вже без опори на реальні предмети. На даному етапі відбувається перенесення дії із зовнішнього, наочно-образного плану у внутрішній план. Головною особливістю даного етапу є використання зовнішньої (гучною) мови як заміник маніпулювання з реальними предметами. П. Я. Гальперін вважав, що перенесення дії в мовний план означає перш за все мовне виконання певної наочної дії, а не його озвучування.

На четвертому етапі освоєння розумової дії відбувається відмова від зовнішньої мови. Здійснюється перенесення зовнішньо мовленого виконання дії цілком у внутрішню мову. Конкретна дія виконується «про себе».

На п'ятому етапі дія виконується повністю у внутрішньому плані, з відповідними скороченнями і перетвореннями, з подальшим відходом виконання даної дії з сфери свідомості (тобто постійного контролю над його виконанням) в сферу інтелектуальних умінь і навиків.

Розвиток мислення дитяти надає вплив не лише на одночасний розвиток його мови, але і обумовлює розвиток інших психічних пізнавальних процесів, у тому числі і розвиток представлення.

**Конвергентні здібності.** Конвергентні здібності виявляються в показниках ефективності процесу обробки інформації, насамперед у показниках правильності та швидкості пошуку єдино можливої (нормативної) відповіді відповідно до вимог даної ситуації. Таким чином, конвергентні здібності характеризують адаптованість індивідуального інтелекту з точки зору успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах функціонування.

Конвергентні здібності представляють три характеристики інтелекту. Властивості рівня інтелекту – характеризують досягнутий рівень розвитку когнітивних психічних функцій (вербальних і невербальних), що становлять основу для процесів когнітивного відображення (таких як сенсорне розрізнення, швидкість сприйняття, функціонування просторових образів, обсяг оперативної діяльності та довготривалої пам'яті, концентрації та розподілу уваги

Комбінаторні властивості інтелекту характеризують здатність ідентифікувати різні типи контекстів, зв'язків і закономірностей. У широкому розумінні слова – це вміння поєднувати елементи проблемної ситуації та власні знання в різноманітних комбінаціях. Процедурні властивості інтелекту – характеризують елементарні процеси обробки інформації, а також операції, методи та стратегії інтелектуальної діяльності.

У діагностиці інтелекту акцент став зміщуватися на оцінку того, як людина виконує ту чи іншу задачу, як вона вирішує ту чи іншу задачу. При цьому, однак, зберігався погляд на інтелект як на конвергентну здатність, оскільки дослідників цікавили причини індивідуальних відмінностей в успішності інтелектуальної діяльності, але переглядали на основі нормативних завдань, що регламентують дії та реакції предметів.



Конвергентні інтелектуальні здібності – у вигляді рівневих, комбінаторних та процесуальних властивостей інтелекту – характеризують один з аспектів інтелектуальної активності, спрямованої на пошук єдино правильного (нормативного) результату відповідно до заданих умов і вимог діяльності.

**Теорія особистісних конструктів включає в себе:**

- А) системність конструктор так як взаємопов'язані і взаємозалежний;
- Б) горизонтальні зв'язки між конструктами одного рівня -констелятивні;
- В) вертикальні зв'язки;
  - субординантні
  - суперординантні
  - Конструкти, що знаходиться у відносній хімплікації (якщо А, то Б....)

Конструкт – біполярна об'єктивна та вимірювальна шкала, що реалізує одночасно – функції (узагальнення-установлення схожість... протиставлення-встановлення та відмінностей)

Г) зв'язку між пів систем конструктів

Успішність діяльності традиційно прийнято співвідносити зі здібностями. Відповідно інтелектуальна здатність визначається як індивідуально-своєрідна властивість особистості, що є умовою успішності вирішення певної задачі (проблеми): здатність розкривати значення слів, вибудовувати просторову фігуру з заданих елементів, виявляти закономірність у ряду чисел і геометричних зображень, пропонувати безліч варіантів використання заданого об'єкта, знаходити протиріччя, проблемної ситуації, формулювати новий підхід у вивченні будь-якої предметної області і т. д.

## 1.2. Теоретичні підходи до вивчення креативного мислення

Творчість – велика тема, вивчення якої важливо для розуміння механізмів індивідуального та суспільного розвитку. На особистому рівні креативність необхідна як у вирішенні проблем на роботі, так і в повсякденному житті. На соціальному рівні творчість є проявом нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттів і нових соціальних програм.

Хоча креативність є дуже важливою проблемою в психології, існує багато перешкод для її розвитку. Зупинимося на шести типах таких перешкод і коротко розглянемо підходи до розуміння творчості, а саме: містичний, комерційний, когнітивний, соціально-особистісний, психоаналітичний і психометричний, що склалися в західній психології. Сьомий підхід (що з'явився пізніше) – т. зв інвестиційна теорія творчості.

**Дивергентні здібності (або креативність)** – здатність генерувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей у нерегульованих умовах функціонування. Творчість у вужчому розумінні слова – дивергентне мислення (а точніше – операції дивергентної продуктивності за Дж. Гілфордом), характерною рисою якого є прагнення представити багато однаково правильних уявлень про один і той же об'єкт. Креативність у широкому розумінні слова – це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі здатність вносити нове в досвід (Ф. Баррон), здатність генерувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах). В якості критеріїв креативності доцільно розглядати комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності:

- 1) швидкість (кількість ідей, що виникають в одиницю часу);
- 2) оригінальність (здатність виробляти рідкісні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей);
- 3) сприйнятливність (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко переключатися з однієї ідеї на іншу);
- 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, "неможливому" контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні

засоби для вираження своїх думок, а також вміння у простому бачити складне і, навпаки, у складному – просте).

У свій час П. Джексон і С. Мессік виділили наступні критерії креативного продукту, підкресливши тим самим необхідність комплексної процедури його опису: 1) оригінальність (статистична рідкість); 2) змістовність (наприклад, рідкісний спосіб використання "канцелярської скріпки" – "скріпку можна з'їсти" - креативним не є); 3) трансформація (ступінь перетворення вихідного матеріалу на основі подолання конвенціональних обмежень); 4) об'єднання (освіта єдності і зв'язності елементів досвіду, що дозволяє висловити нову ідею в концентрованій формі).

Містика і таємниця творчості. Джерела дослідження креативності походять з містицизму та віри в духовне походження, і з цих джерел виникла традиція дослідження креативності, яка не має нічого спільного з науковими підходами, а може їй суперечити їм. Представниками цього підходу були Б. Чизелін і Р. Кіплінг.

### **Прагматичний (комерційний) підхід**

Вивчати творчість. Прагматичний підхід до креативності створює враження, що вивчення креативності ведеться виключно з комерційних міркувань. Хоча це може спрацювати, наразі це не має жодної психологічної основи. Крім того, цей підхід ніколи не вивчався в рамках методології, визнаної науковою психологією. Найвидатнішими представниками цього підходу були Едуард де Боно, А. Осборн, В. Гордон, пізніше Д. Адамс і фон Ек.

### **Психоаналітичний підхід**

Вивчення креативності можна вважати найбільш раннім з основних креативних підходів ХХ століття до вивчення креативності (З. Фрейд, П. Вернон, Е. Кріс, Л. Кубі. Психоаналітичні роботи з вивчення креативності вказують на важливість як первинних процесів (несвідоме проникнення в свідомість), так і вторинних (ретельний аналіз інформації в свідомості). Немає сумніву, що психоаналітичний підхід дозволив глибоко зрозуміти певні аспекти

творчості, але психоаналіз не Посівши центральне місце в науковій психології з 1950-х років, більшість запропонованих у ній ідей ніколи не розвивалися.

Творчість як надзвичайний результат звичайних процесів. Вчені М. Воллах, Н. Коган, Р. Вайсберг та інші розглядали креативність як надзвичайний результат, отриманий у результаті функціонування звичайних когнітивних процесів чи структур, унаслідок чого ігнорувалась необхідність спеціального вивчення креативності.

### **Міждисциплінарне бачення творчості**

Такий підхід передбачає, що творчий процес є предметом вивчення не однієї, а багатьох дисциплін. При цьому креативність вважається предметом дослідження як когнітивної, так і соціально-особистісної психології. Незалежно один від одного когнітивний і соціоособистісний підходи внесли свій внесок у вивчення креативності.

Однак досліджень, які одночасно досліджують когнітивні та соціально-особистісні аспекти творчості, буде недостатньо, щоб зробити точні висновки. Навпаки, досить характерним є те, що когнітивні дослідження творчості ігнорують або недооцінюють роль особистості творця та соціальної системи, в якій вона існує, а соціально-особистісні підходи не приділяють достатньої уваги явищам і психологічним процесам, що лежать в основі творчості. Отже, стан дослідження творчості можна описати словами притчі про сліпого та слона: «Ми всі торкалися однієї тварини, але в різних місцях. «Слон схожий на змію», – сказав той, хто тримав його за хвіст. «Слон схожий на стіну», – сказав той, хто торкнувся його боків. Подібно до ситуації, описаної в цій притчі, завдяки фрагментарному підходу до вивчення творчості ми маємо змогу торкнутися лише частини цілого, і в результаті цих фрагментарних «дотиків» отримуємо неповну картину творчості. явище, яке ми намагаємося зрозуміти. Представники цих напрямків: П. Ленглі, Х. Гоух, М. Боден, Х. Симон, Г. Бредшо, Д. Зітков, Т. Амабейль, Ф. Баррон, Г. Айзенк, , Д. Мак Кіннон, Х. Вернер, Д. Мадьярі-Бек, М. Кшикжентмихалий.

### **Інтегративний підхід**

Інтегративні теорії креативності пропонують відносно новий і перспективний підхід до дослідження креативності. Вони не мають нічого спільного з містиком, базуються на психологічній теорії і легко сприймають експериментальні перевірки, застосовують концепції основного напряму психологічної теорії та досліджень; не намагайтеся думати про творчість як про окремий випадок звичайних ідей чи процесів; і що найважливіше, вони мають міждисциплінарний характер і спираються на ресурси різних аспектів психології.

Однією з таких теорій є інвестиційна теорія креативності Р. Стернберга і Т. Любарта. Згідно з цією теорією, творчі люди – це особистості, які готові і здатні «купувати ідеї за найнижчою ціною і продавати за найвищою». «Купувати за мінімальною ціною» означає розробляти ідеї, які ще не відомі та ще не популярні, але мають потенціал підвищення ціни. Коли такі ідеї вперше представлені суспільству, вони часто зустрічають опір. Творча людина все одно «продає їх високо», переходить до наступної нової ідеї. Згідно з теорією інвестування, креативність потребує шести специфічних, але взаємопов'язаних ресурсів: інтелектуальних здібностей, знань, стилю мислення, особистих характеристик, мотивації та середовища.

**Інтегративні теорії** – не єдиний напрямок сучасного психологічного дослідження, однак, на наш погляд, вони є найбільш перспективним напрямком для майбутніх досліджень, спрямованих на досягнення мети розуміння явища творчості в цілому. Представники цього підходу Х. Гарднер, Є. Григоренко, Х. Грубер, Т. Любарт, Р. Стернберг, Т. Тардиф та ін.

Історія розвитку досліджень творчості в побутовій психології, починаючи з дореволюційного періоду, пройшла ряд етапів, відповідних соціальним потребам суспільства і рівню розвитку психологічних наук. Ці дослідження охоплюють всю систему проблем і завдань, включаючи теоретичні проблеми розумової творчості, проблеми діагностики, принципи і методи розвитку і виховання творчих дітей.

Дослідження початкового дореволюційного і першого післяреволюційного етапів увійшли в систему міжнародних і європейських досліджень, залишилися на рівні світової науки, а деякі з них відзначалися достатньою мірою оригінальності (наприклад, Г. І. Россолімо).

Різносторонній інтерес до психології творчості характерний для середини 30-х років, але з тих пір згас. Сьогодні крива цього інтересу знову пішла вгору.

На основі досліджень асоціативної психології на початку ХХ століття були розроблені діагностичні завдання та методи вимірювання індивідуальних відмінностей дітей і дорослих, засновані на оцінці рівня основних психологічних функцій і когнітивних здібностей людини.

Найбільш повна система діагностики була створена Г. І. Россолімо. Вона вимірює п'ять основних функцій: 1) увагу; 2) волю; 3) здатність до сприйняття; 4) запам'ятовування; 5) асоціативні процеси, відповідні уявленням асоціативної психології про мислення. Автор визначив найбільш важливі три групи процесів: увагу й волю, точність і міцність сприйняття, мимовільну пам'ять і систему асоціативних процесів (мислення).

Розроблена система діагностики використовувалася для різного віку (від 5,5 до 32 років) з метою дослідження «типів психологічних індивідуальностей», для дослідження розвитку особистості в різні періоди її життя, діагностики розумової норми, наднорми і розумової відсталості.

На початку століття робилися спроби точної оцінки рівнів здібностей на основі діагностики когнітивних процесів і оцінки їх рівня. Незважаючи на вузьку основу, багато з розроблених діагностичних завдань згодом були використані іншими творцями діагностичних методик або послужили зразками для їх розробки. Подальший розвиток діагностики креативності базується на комплексному погляді на когнітивні процеси та їх розвиток.

Життєвою педагогічною практикою діагностики креативності залишилася необхідність цілісного підходу до розуміння талантів.

Труднощі у вирішенні теоретичних, експериментальних і практичних проблем психології творчості полягали втому, що вона мала за свої джерела

сформовану до початка нашого століття загальну психологію, диференціальну психологію і надалі дитячу психологію чи психологію розвитку.

На основі даних цих трьох галузей психологічного знання необхідно було визначити найістотнішу характеристику інтелектуальної (розумової) обдарованості, що дозволяє одночасно вирішувати завдання диференціальної, загальної і дитячої психології.

### **МЕТОДИ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ:**

Універсальна технологія креативного мислення, на жаль, поки не придумана. Однак існують різні варіанти його розвитку:

**1. Метод пошуку альтернатив і аналогій.** Характеризується спонтанним мисленням з безліччю різних завдань і рішень. Він не вимагає конкретної роботи над кожним варіантом, який народився в голові. Таким чином, він дозволяє знайти рішення, використовуючи весь накопичений за життя досвід.

**2. Вгадування.** Іноді бувають ситуації, в яких неможливо продумати хід своїх дій. Саме в цьому випадку для вирішення невизначеності найкраще довіритися своєму мозку і діяти за натхненням. Іншими словами – довіритися інтуїції.

**3. Мозковий штурм.** Цей популярний метод виник у 1930-х роках. Його особливістю є заборона на критику, тобто вона буде відокремлена від створення думок. Наприклад, група складається з 10 учасників, протягом 40 хвилин вони повинні висловити свої думки на задану тему. Дозволені будь-які фантазії: від смішних до фантазійних і неправильних (критикувати не можна, всі ідеї вітаються). У якийсь момент починається азарт, під час якого в учасників мимоволі виникають ідеї, а мозок починає висувати найнеймовірніші гіпотези. Мозковий штурм завершується детальним аналізом та оцінкою запропонованих учасниками варіантів. Головною перевагою цього методу є досвід нестандартного мислення, який отримує кожен учасник.

Ментальні карти. Чудова техніка творчого мислення, яку можна використовувати для прийняття рішень, запису нової інформації або

впорядкування думок у вашій голові. Цей прийом допомагає намалювати схему підключення, запам'ятати важливі моменти проблеми і відновити візуальний образ завдання, яке необхідно вирішити.

Таким же чином можна вирішувати будь-яке завдання з дитячого підручника з математики. А надалі і будь-яку непросту життєву задачу. Головне – навчитися не звертати уваги на шаблонність мислення, бути впевненіше і вірити в силу власної думки!

### **Рівні креативного мислення особистості.**

«Креативність» (від англійського слова «creativity») – рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що є відносно постійною рисою особистості. Креативність – це здатність творити, створювати, привносити в цей світ щось нове. В останні роки цей термін став загальноприйнятим у домашній психології. Щоб краще зрозуміти це, необхідно ввести поняття та ще кілька термінів:

«Креативність» (творчі здібності) властива кожній нормальній людині. Вона так само нерозривно пов'язана з людиною, як здатність мислити, говорити і відчувати. При цьому цінність результату творчої діяльності не має особливого значення, головне, щоб результат був новим і значущим для самого «творця». Самостійне, оригінальне вирішення завдання, з відповіддю, буде творчим актом, а його самого слід оцінювати як творчу особистість.

Проблема креативності відноситься до недостатньо дослідженої та дослідженої сучасної проблеми як психології, так і педагогіки. Увага до цієї проблеми в психолого-педагогічній науці не зменшується протягом усього періоду її розвитку. присвятили себе дослідженням провідних вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів, серед яких: П. Блонський, Л. Виготський, В. Давидов, А. Занков, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Менчинська, М. Шардаков та ін.

Незважаючи на численні дослідження, ще не встановлено можливості та методи творчості, недостатньо вивчено прояви продуктивного мислення на всіх



вікових етапах, недостатньо досліджено роль навчальної діяльності у розвитку творчого інтелекту студентів.

Із загальнотеоретичних позицій науковці обґрунтували необхідність та механізми формування вмінь у навчально-виховному процесі. При цьому їх розвиток є більш ефективним, якщо враховувати як генетичні фактори, так і соціокультурні впливи середовища. Загальновизнано, що здібності розвиваються діями. Проте в сучасних дослідженнях значна увага приділяється специфіці психічної організації суб'єкта, тобто потенційним резервам особистості, від яких залежать творчі досягнення.

Енциклопедія філософії визначає творчість як акт створення «чогось нового, ніколи раніше не відомого».

Термін «творчість» також можна визначити ширше. Філософ Г. Батіщев визначає творчість як необхідну умову розвитку матерії, виникнення її нових форм, з появою яких змінюються самі форми творчості.

Поняття природи творчості філософи розуміють у зв'язку з питанням про критерії творчої діяльності. Творчість можна розглядати в різних аспектах: продуктом творчості є те, що створено; творчий процес – як він створюється; процес підготовки до творчості – як розвивати креативність.

З точки зору психології та педагогіки особливо цінним є сам процес творчої праці, вивчення процесу підготовки до творчості, виявлення форм, методів і засобів розвитку творчості. Творчість розвиває дитячу схильність до свободи і відкриттів, до пригод і оригінального вираження. О. Кульчицька виділяє такі властивості творчої особистості:

- виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки;
- зосередження на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності;
- велика працездатність;
- підпорядкованість творчості духовній мотивації;

-стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захоплення роботою.

Так Дж. Гілфорд і його співробітники виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них:

**швидкість** (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу);

**гнучкість** (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу);

**оригінальність мислення** (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих);

**допитливість** (підвищена чутливість до проблем, що не викликає інтересу у інших);

**іррелевантне** (логічна незалежність реакцій від стимулів).

Основні показники творчих здібностей: творча продуктивність; оригінальність; гнучкість думки; допитливість; фантазія, вигадка; висока вразливість; інтуїція.

Критерії здібностей учнів не характеризуються якоюсь однією конкретною здібністю. Основною ознакою творчої особистості вважають її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання.

### 1.3. Поняття інтелекту. Проблема визначення інтелекту

**Інтелект** (від лат. intellectus – розуміння, осмислення) – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Інтелект ототожнюють із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем і под.

За своїм психологічним змістом інтелект належить до «нечітких» понять. Поняття «інтелект» у психологічній літературі має щонайменше 3 значення:

1. Загальна здатність до пізнання й вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей.

2. Система всіх пізнавальних здібностей людини (від відчуття до мислення).

3. Здатність до вирішення проблем без зовнішніх спроб і помилок (у думці), протилежна здатності до інтуїтивного пізнання.

Зараз інтелект розглядається як загальна розумова здатність узагальнення поведінкових характеристик, пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов.

Інтелект часто ототожнюють з мисленням, підкреслюючи, що мислення є процесом, а інтелект є властивістю цього процесу. Критеріями якості є: оперативність, простота щодо пізнавального навантаження, вміння знаходити нестандартні рішення.

### **Теорії інтелекту:**

#### **1. Тестологічні теорії до дослідження інтелекту**

Протягом тривалого періоду часу монополія у вивченні інтелектуальних можливостей людини належала тестології, у рамках якої поняття інтелекту оформилося як наукова психологічна категорія.

У загальному розумінні інтелектуальна обдарованість – це стан індивідуальних психологічних ресурсів (насамперед, психічних), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно та об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів у розвитку проблематики, чутливість до ключових, найперспективніших напрямків пошуку рішень у тій чи іншій тематичній сфері, відкритість до всіх інновацій тощо.

У межах різних дослідницьких підходів можна виділити принаймні шість типів інтелектуальної поведінки, пов'язаних із проявом інтелектуальної обдарованості:

1) особи з високим рівнем розвитку «загального інтелекту», що мають показники IQ > 135-140 одиниць; виявляються за допомогою психометричних тестів інтелекту («кмітливі»);

2) особи з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень; виявляються за допомогою критеріально-орієнтованих тестів («блискучі учні»);

3) особи з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей у вигляді показників швидкості і оригінальності породжуваних ідей; виявляються на основі тестів креативності («креативи»);

4) особи з високою успішністю у виконанні тих чи інших конкретних видів діяльності, що мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній предметній області («компетентні»);

5) особи з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення у деяких реальних, об'єктивно нових, в тій чи іншій мірі загальноновизнаних формах («талановиті»);

6) особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою і прогнозом подій повсякденного життя людей ("мудрі").

Таким чином, інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди проявляється в надвисоких показниках інтелектуальної діяльності.

Вперше питання про наявність індивідуальних відмінностей у розумових (інтелектуальних) здібностях порушив Ф. Гальтон у книзі «Дослідження здібностей людини та їх розвитку». Ф. Гальтон вважав, що інтелектуальні здібності закономірно зумовлені особливостями біологічної природи людини і принципово не відрізняються від її фізичних і фізіологічних особливостей. Чутливість до сенсорного розпізнавання вважається показником загальних інтелектуальних здібностей. Перша дослідницька програма, розроблена і реалізована Ф. Гальтоном наприкінці XIX ст. в Лондоні, була спрямована на визначення здатності розрізняти розмір, колір, висоту звуку, час реакції на світло, поряд з визначенням маси тіла, зросту та інших суто фізичних характеристик піддослідних. У точній відповідності з поглядами Ф. Гальтона Дж. М. Кеттелл розробив ряд спеціальних процедур (званих «тестами»), що дозволяють вимірювати гостроту зору, слуху, больову чутливість, час рухової

реакції, колірні переваги і т. д. Таким чином, на початковому етапі інтелект ототожнювали з найпростішими психофізіологічними функціями, підкреслюючи природний (органічний) характер інтелектуальних відмінностей людей.

1905 рік став проривом у дослідженнях розвідки. Відтоді на розуміння природи інтелектуальних здібностей вплинули практичні дослідження. Комісія, створена наказом Міністерства освіти Франції для обговорення проблеми дітей, які відстають у розумовому розвитку і не можуть навчатися в звичайних школах, поставила перед собою завдання розробити об'єктивні критерії виявлення таких дітей з метою навчання їх у спеціальних школах.

Цю суто прикладну задачу спробували вирішити А. Біне і Т. Сімон, запропонувавши серію із 30 завдань (тестів), що вимірюють рівень розумового розвитку дитини. У шкалі розумового розвитку дитини Біне-Сімона (1911) тестові завдання були згруповані за віком.

Фактично з цього моменту почала формуватися тестологічна парадигма у вивченні інтелекту, яка на десятиліття визначила аналіз природи інтелектуальних здібностей людини.

Рівень інтелектуального розвитку оцінювався на основі співвідношення реального хронологічного віку дитини з її «розумовим віком».

Розумовий вік визначався як найвищий віковий рівень, на якому дитина здатна правильно виконувати всі запропоновані завдання. Отже, розумовий вік 6-річної дитини, яка правильно виконала всі завдання для дітей 6, 7, 8 років, становив 8 років. Розбіжність між розумовим і хронологічним віком вважалася показником розумової відсталості (розумовий вік нижче хронологічного) або розумової обдарованості (розумовий вік вище хронологічного). Пізніше мірою розвитку інтелекту було запропоновано вважати коефіцієнт:

**розумовий вік**  $\times$  **100%**, **хронологічний вік**

яке одержало назву «коефіцієнт інтелекту» (intelligencequotient) чи IQ.

На відміну від Ф. Гальтона, що розглядав інтелект як сукупність природжених психофізичних функцій, Біне-Сімон визнавали вплив

навколишнього середовища на особливості пізнавального розвитку. Тому інтелектуальні здібності оцінювалися ним з урахуванням не тільки сформованості певних пізнавальних функцій, у тому числі й таких більш складних пізнавальних процесів, як запам'ятовування, просторове розрізнення, уява і т.д., але й рівня засвоєння соціального досвіду (поінформованості, знання значень слів, володіння деякими соціальними навичками, здатності до моральних оцінок і т.д.).

Виявилося, що зміст терміна «інтелект» розширено як за переліком його проявів, так і за факторами, що його формують. Біне-Сімон вперше заговорив, зокрема, про можливість «психічної ортопедії» (серії освітніх процедур, використання яких дозволить підвищити якість інтелектуальної діяльності). Однак у контексті цього підходу інтелект визначається не стільки як здатність до пізнання, скільки як досягнутий рівень психічного розвитку, який виявляється в показниках розвитку конкретних когнітивних функцій, а також у показниках від ступеня засвоєння знань і вмінь.

З початку ХХ ст. у тестологічній парадигмі існують дві прямо протилежні з точки зору кінцевого теоретичного результату лінії тлумачення природи інтелекту: одна пов'язана з визнанням загального фактора інтелекту, представленого тим чи іншим ступенем на всіх рівнях інтелектуального функціонування (Ч. Спірмен), другий - із запереченням будь-якого загального початку інтелектуальної діяльності та підтвердженням існування багатьох самостійних інтелектуальних здібностей (Л. Терстоун). Ці два теоретичні підходи працювали з однаковими початковими емпіричними матеріалами (результатними характеристиками інтелектуальної діяльності), тими самими типами процедур вимірювання (тести вербального та невербального інтелекту), тією ж технікою обробки даних (процедури кореляції та факторного аналізу), але інтерпретував ці дані іншим способом.

Теорія інтелекту Ч. Спірмена базувалася на факті наявності позитивних кореляційних зв'язків між результатами виконання різних інтелектуальних тестів. Якщо в якому-небудь дослідженні відзначалася відсутність таких

зв'язків, то Ч. Спірмен пояснював це помилкою вимірювання. На його думку, зв'язки, що спостерігаються, завжди нижче теоретично очікуваних, і ця розбіжність є функцією надійності тестів, які корелюються. Якщо відкоригувати цей ефект «ослаблення», то величина зв'язків буде прагнути до одиниці. Основою зв'язку виконання різних тестів, на його думку, є наявність у кожному з них деякого загального початку, що одержав назву «загального фактора» (*g*, *generalfactor*). Крім фактора *g*, був виділений і фактор *s*, що характеризує специфіку виконання кожного конкретного тестового завдання. Тому дана теорія одержала назву «двофакторної теорії інтелекту».

Ч. Спірмен вважав, що фактор *g* – це й є власне інтелект, сутність якого зводиться до індивідуальних розбіжностей у «розумовій енергії». Проаналізувавши тести, що найбільш яскраво представляли загальний фактор інтелекту, Ч. Спірмен дійшов висновку, що рівень розумової енергії проявляє себе в здатності виявляти зв'язки й співвідношення як між елементами власних знань, так і між елементами змісту тестових завдань.

Таким чином Ч. Спірмену вдалося відокремити ознаки рівня інтелекту (показники сформованості базових сенсорно-перцептивних і вербальних функцій) від комбінаторних ознак (показників здатності сприймати зв'язки, опосередковано детерміновані в тому чи іншому змісті). Інакше кажучи, вперше була поставлена проблема репродуктивної та продуктивної сторін інтелектуальної діяльності.

Пізніше цей напрямок досліджень (розпізнавання загального інтелекту) отримав розвиток у працях Р. Кеттелла, Ф. Вернона, Л. Хамфріса та ін. Таким чином, використовуючи великий набір тестів і процедуру факторного аналізу, Кеттелл отримав ряд первинних факторів. Він використав ці дані як основу для факторного аналізу другого порядку. Зрештою, йому вдалося описати 5 другорядних факторів. Два з них характеризували *g*-коефіцієнт Спірмена, але він уже розділений на дві складові: – «кристалізований інтелект», який представлений словниковим запасом і тестами на читання з урахуванням соціальних норм, і *g*-коефіцієнт – «текучий інтелект», який представлений за

тестами, розпізнавати правильність послідовності символів і цифр, обсяг оперативної пам'яті, просторові операції тощо.

На думку Р. Кеттелла, **кристалізований інтелект** є результатом освіти та різноманітних культурних впливів, а його головною функцією є збір і систематизація знань і навичок. **Рідкий інтелект** характеризує біологічні здібності нервової системи, його основне завдання полягає в швидкій і точній обробці поточної інформації. Замість одного (загального) інтелекту виникли два інтелекти з кардинально різними механізмами.

У рамках теорії інтелекту Л. Терстоуна можливість існування загального інтелекту відкидалася. Він прокорелював результати виконання випробуваними 60 різних тестів, призначених для виявлення самих різних сторін інтелектуальної діяльності, та, одержав більше 10 групових факторів, 7 із яких були ним ідентифіковані й названі «первинними розумовими здібностями»:

- S – «просторові» (оперування просторовими відношеннями);
- P – «сприймання» (деталізація зорових образів);
- N – «обчислювальні» (виконання основних арифметичних дій);
- V – «вербальне розуміння» (розкриття значення слів);
- F – «швидкість мови» (підбір слів за заданим критерієм);
- M – «пам'ять» (запам'ятовування й відтворення інформації);
- R – «логічне міркування» (виявлення закономірностей у ряді букв, цифр, фігур).

Встановлено, що індивідуальний інтелект неможливо описати одним показником IQ, але індивідуальні інтелектуальні здібності необхідно описати профілем рівня розвитку первинних розумових здібностей, які виникають незалежно одна від одної і відповідають за чітко визначену групову інтелектуальну здатність. . операції. Тому цю теорію назвали «багатофакторною теорією інтелекту».

Яскравим прикладом подальшого розвитку концепції набору інтелектуальних здібностей Л. Терстоуна є структурна модель інтелекту Дж.



Гілфорда. На відміну від теорії Л. Терстона, в якій факторний аналіз використовувався для визначення «базових здібностей», у теорії Дж. Гілфорда факторний аналіз служив для підтвердження раніше розробленої теоретичної моделі інтелекту, згідно з якою існувало 120 вузькоспеціалізованих, незалежних здібностей.

При побудові «структурної моделі інтелекту» Дж. Гілфорд спирається на три основні критерії, які дозволяють йому описати і визначити три аспекти інтелектуальної діяльності:

### **1. Тип виконуваної розумової операції:**

- 1) **пізнання** – упізнання і розуміння пред'явленого матеріалу;
- 2) **конвергентна продуктивність** – пошук в одному напрямку при одержанні єдиної правильної відповіді (узагальнити одним словом кілька понять);
- 3) **дивергентна продуктивність** – пошук у різних напрямках при одержанні декількох рівною мірою правильних відповідей (назвати всі можливі способи використання знайомого предмета);
- 4) **оцінка** – судження про правильність (логічність) заданої ситуації (знайти фактичну або логічну невідповідність у картинці);
- 5) **пам'ять** - запам'ятовування та відтворення інформації (запам'ятати й назвати ряд цифр).

### **2. Зміст інтелектуальної діяльності:**

- 1) **конкретний** (реальні предмети або їх зображення);
- 2) **символічний** (букви, знаки, цифри);
- 3) **семантичний** (значення слів);
- 4) **поведінковий** (вчинки іншої людини й власні вчинки).

### **3. Різновиди кінцевого продукту:**

- 1) **одиниці об'єктів** (уписати відсутні букви в слова);
- 2) **класи об'єктів** (розсортувати предмети на групи);
- 3) **відносини** (встановити зв'язки між об'єктами);
- 4) **системи** (виявити правило організації декількох об'єктів);

5) **трансформації** (змінити й перетворити заданий матеріал);

6) **імплікації** (передбачати результат у рамок ситуації «що буде, якщо...»).

**«Кубічна модель інтелекту»** – куб Гілфорда містить 120 окремих здібностей (5x4x6). Для визначення істинного рівня інтелектуального розвитку конкретної людини у всій повноті її інтелектуальних можливостей необхідно, таким чином, використовувати 120 тестів. З позицій здорового глузду така витівка свідомо безперспективна.

Розглядаючи типи здібностей за змістом, Гілфорд дійшов висновку, що можна говорити про 4 типи інтелекту:

- **«конкретний інтелект»** – пов'язаний з конкретними речами та їх властивостями;

- **«абстрактний інтелект»**, що може бути «символічним» або «семантичним»;

- **«соціальний інтелект»** – розуміння власної поведінки й поведінки інших людей.

Надалі уявлення про існування безлічі самостійних інтелектуальних здібностей знайшло своєрідну реалізацію поза рамками тестології в теорії «безлічі інтелектів» Г. Гарднера, що описав кілька незалежних типів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньо особистісний.

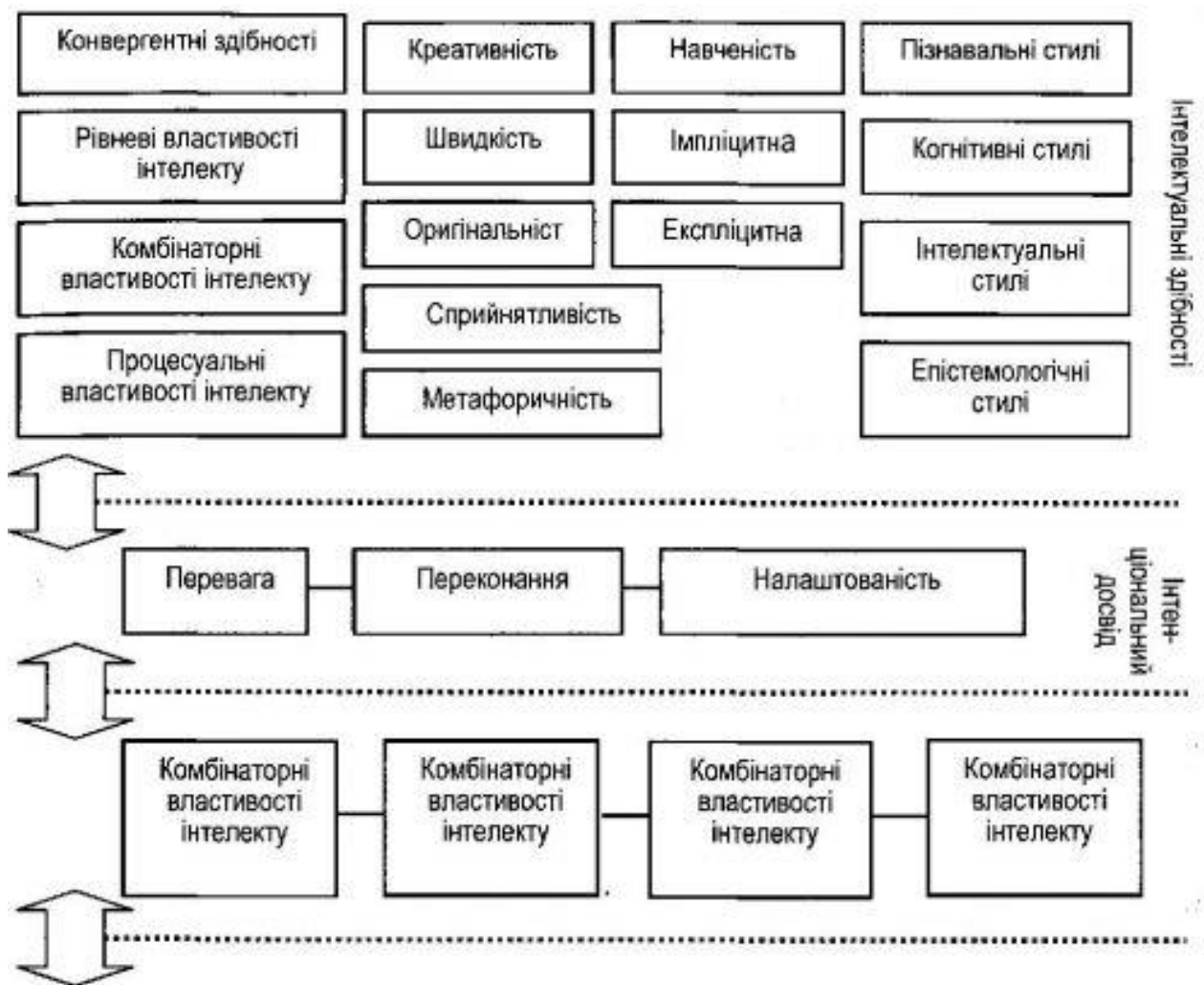


Рисунок 1.1 – Модель психічного інтелекту

Отже, у всіх тестологічних теоріях інтелекту (двофакторній, багатофакторній, ієрархічній, кубічній, радіально-рівневій) у різному виді варіює уявлення про так звані фактори інтелекту в діапазоні від 1 до 120.

Наявний рівень теоретичних й емпіричних матеріалів свідчить про сформовану в тестології кризову ситуацію, суть якої: «інтелект зник».

М. О. Холодна (2002) виділяє три підстави, що обумовили ілюзію «зникнення» інтелекту:

- **методична** підстава, обумовлена протиріччями тестового методу діагностики інтелектуальних здібностей;
- **методологічна**, пов'язана з прийнятим у тестології розумінням інтелекту як деякої психологічної (інтелектуальної) риси, що виявляє себе в певній «задачі» ситуації;

- **змістовно-етична**, обумовлена неможливістю однозначного пояснення індивідуальних результатів тестового виконання й відповідно неправомірністю інтерпретації інтелектуальних можливостей конкретної людини в термінах «низький–високий» рівень інтелектуального розвитку.

## **2. Експериментально-психологічні теорії інтелекту**

Своєрідною реакцією на неконструктивізм тестологічних теорій інтелекту стали експериментально-психологічні теорії, що розвивалися в рамках різних зарубіжних і вітчизняних підходів і були зосереджені на виявленні механізмів інтелектуальної діяльності.

У межах **генетичного підходу** інтелект розуміється як результат комплексного пристосування до вимог середовища в природних умовах взаємодії людини з навколишнім світом.

Розвиток інтелекту – це спонтанний процес дозрівання операційних структур (схем), підпорядкованих своїм специфічним законам, які поступово впливають із суб'єктивного та життєвого досвіду дитини. Відповідно до теорії Піаже, у цьому процесі є 5 етапів (фактично 5 етапів створення операції):

### **1. Стадія сенсомоторного інтелекту (від народження до 1,5 року).**

Дитина намагається зрозуміти новий об'єкт шляхом його використання, застосовуючи засвоювані сенсо-моторні схеми (струснути, ударити, посмикати і под.).

### **2. Символічний чи допонятійний інтелект (від 1,5 – 2 до 4 років).**

Головне на цій стадії – засвоєння вербальних знаків рідної мови й перехід до найпростіших символічних дій.

### **3. Стадія інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7–8 років).**

Особливості цієї стадії багаторазово продемонстровані Піаже в експериментах “на збереження”, у яких виявляють себе наочно-інтуїтивні схеми, що вибудовують причинні зв'язки в логіку очевидних наочних вражень.

### **4. Стадія конкретних операцій (від 7–8 до 11–12 років).**

З'являються, операціональні схеми конкретного порядку, що лежать в основі розуміння реальних процесів у конкретній предметній ситуації.

## **5. Стадія формальних операцій або рефлексивний інтелект (від 11–12 до 14–15 років).**

У цьому віці формуються формальні (категоріальні та логічні) закономірності, які дозволяють будувати гіпотетико-дедуктивні міркування на основі формальних передумов, без необхідності звертатися до конкретної реальності. Ефектом наявності таких закономірностей є здатність до комбінаторики (зокрема здатність комбінувати судження з метою перевірки їх істинності чи хибності), дослідницька пізнавальна установка.

Отже, інтелектуальний розвиток – це розвиток операційних структур інтелекту, в ході якого розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей: координації (поєднання і узгодженості багатьох операцій), оборотності (здатності в будь-який момент повернутися до початку мислення), перехід до розгляду об'єкта з прямо протилежних сторін тощо), автоматизація (мимовільне використання), стислість (згортання окремих посилянь, «миттєвість» оновлень).

Завдяки формуванню розумових операцій стає можливою повна інтелектуальна адаптація підлітка до того, що відбувається, а це означає, що «мислення звільняється від реального світу» (Ж. Піаже). На думку Ж. Піаже, найбільш яскравою ілюстрацією цієї форми адаптації є математична творчість.

У розвитку інтелекту можна виділити дві основні лінії. Перший пов'язаний з інтеграцією оперативних когнітивних структур, другий – з підвищенням інваріантності (об'єктивності) індивідуального сприйняття дійсності. Щоб адаптуватися до реальності, необхідно уявити її такою, яка вона є. Ж. Піаже послідовно підкреслював, що перехід від ранніх до пізніх стадій відбувається шляхом інтеграції всіх попередніх когнітивних структур, які складають органічну частину наступних. Інтелект по суті є когнітивною структурою, яка послідовно «поглинає» (інтегрує) всі інші, попередні форми когнітивних адаптацій.

Якщо мова йде про підвищення стійкості уявлень дитини про світ, то загальний напрямок їх розвитку – від центру до децентралізації. Центрування

(егоцентризм) – специфічна неусвідомлена когнітивна позиція, при якій побудова когнітивного образу диктується власним суб'єктивним станом або випадковою деталлю ситуації, що привертає увагу («реальним є тільки те, що я відчуваю і бачу»).

Децентралізація, тобто можливість звільнення концентрації уваги на особистісному аспекті або на приватному аспекті ситуації, означає перебудову пізнавального образу в бік підвищення його об'єктивності, зближення безлічі різних поглядів на нього, а також набуття теорії відносності.

Тому в якості додаткового критерію розвитку інтелекту в теорії Ж. Піаже виступає ступінь інтеграції операційних структур (подальше набуття всіх необхідних властивостей за допомогою розумових операцій) і ступінь об'єктивації окремих когнітивних образів (здатність мати децентралізовану когнітивну структуру). Імідж, образ і ставлення до подій вважаються додатковими критеріями розвитку інтелекту.

У **когнітивній психології** розвивається інформаційний підхід до інтелекту. Під останнім розуміють сукупність елементарних процесів обробки інформації.

Елементарні інформаційні процеси – це мікроопераційні пізнавальні акти, пов'язані з оперативною обробкою поточної інформації. Наприклад, форма кодування інформації про зовнішній вплив, характер збереження нової інформації при її надходженні в довготривалу пам'ять і т.д.

**Р. Стернберг** провів експериментальне дослідження в рамках методу когнітивних компонентів, мета якого полягала в тому, щоб ретельно проаналізувати сам процес виконання конкретного інтелектуального тесту (наприклад, тесту вербальної аналогії), щоб з'ясувати, як відмінності в експресивності кожного з обраних виникають компоненти. процес обробки інформації впливає на індивідуальний успіх у виконанні цього тесту. Наприклад:

**Вашингтон: 1 = Лінкольн (а – 5, б – 10, в – 15, г – 20), потрібно вибрати правильну відповідь, у даному випадку – а).**

Процес пошуку правильної відповіді включає 5 більш елементарних інформаційних мікропроцесів:

- **декодування** – переведення завдання у внутрішню ментальну репрезентацію у вигляді розгортання значень основних слів (Вашингтон – американський президент, зображений на банкноті 1 долар і т.д.; Лінкольн – президент, зображений на банкноті 5 доларів і т.д.);

- **умовивід** – знаходження можливого зв'язку між першим і другим елементами першої половини аналогії (Вашингтон – це перший президент);

- **порівняння** – знаходження правила, що пов'язує дві половини аналогії (і Вашингтон, і Лінкольн – президенти, обоє зображені на банкнотах і т.д.);

- **перевірка** – оцінка відповідності виявлених зв'язків стосовно до другої половини аналогії (Лінкольн – 16-й президент);

- **побудова відповіді** (Вашингтон – на банкноті в 1 долар, Лінкольн – 5 доларів).

Виділення цих 5 когнітивних мікропроцесів (по суті, п'яти фаз у русі думки) дозволило Стернбергу встановити два цікавих факти. По-перше, час, витрачений випробуванням на процес вирішення, розподілявся в такий спосіб: 54% – декодування, 12% – умовивід, 10% – порівняння, 7% – перевірка і 17% – відповідь. Таким чином, фаза побудови ментальної репрезентації, судячи з обсягу витраченого часу, явно відігравала особливу роль в організації процесу пошуку рішення. По-друге, досліджувані, що мали більш високі оцінки за тестами інтелекту, були більш швидкими на останніх чотирьох фазах, але повільнішими на фазі декодування.

У цілому в рамках цього напрямку було доведено, що високий інтелектуальний потенціал припускає інший тип організації когнітивних процесів.

У теорії структурного рівня інтелект розглядається як система багаторівневих когнітивних процесів. Б. Г. Ананьев висунув ідею про те, що інтелект – це складна психічна діяльність, яка являє собою єдність пізнавальних функцій на різних рівнях. Слідуючи позиції Л. С. Виготського про те, що в

основі психологічного розвитку лежить перетворення зв'язків між різними психологічними функціями, в рамках цієї теорії була створена теза про інтелект як результат міжфункціональних зв'язків основних когнітивних процесів на різних рівнях когнітивного відображення. Емпіричні дослідження вивчали такі когнітивні функції, як психомоторика, увага, пам'ять і мислення, які вважалися компонентами інтелектуальної системи.

Відповідно до оригінальної теоретичної концепції структура інтелекту була описана на основі виявлення за допомогою кореляційних процедур і факторного аналізу характеру зв'язків між різними властивостями окремої когнітивної функції, наприклад, обсягом, розподілом, перемиканням, вибірковістю і стійкістю уваги («внутрішньофункціональні зв'язки»), а також між когнітивними функціями різного рівня («міжфункціональні зв'язки»).

У підсумку був зроблений висновок, що загальна спрямованість інтелектуального розвитку залежно від віку характеризується єдністю процесів **когнітивної диференціації** (зростанням виразності властивостей окремих пізнавальних функцій) і **когнітивної інтегрованості** (посиленням міжфункціональних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня), що задають архітектуру цілісної структури інтелекту.

### **Види інтелекту та їх підходи:**

- **Вербально-лінгвістичний**

Серед тих, хто добре вчився в школі, багато людей з вербально-лінгвістичним інтелектом. Вони люблять читати, цитують напам'ять відомих письменників і добре пишуть. У бізнесі такі люди можуть проявити себе в сфері права.

- **Логіко-математичний**

Ці люди люблять мати справу з числами і вирішувати математичні задачі. Вони можуть перетворювати дроби в десяткові в голові швидше, ніж за допомогою калькулятора. У школі зазвичай вчать на «відмінно», а потім вступають до вишів. Багато хто стає вчителем, професором і науковцем. Зазвичай вони працюють в університетах, великих корпораціях і державних



установах. Люди з математичними здібностями охоче обирають такі сфери бізнесу, як фінанси, комп'ютерне програмування та технічні сфери.

- **Тілесно-кінестетичний**

Більшість спортсменів мають такий тип інтелекту. Найталановитіші з них займаються професійним спортом або хореографією, а деякі знаходять свій шлях у бізнесі, пов'язаному з оздоровленням і відпочинком.

- **Візуально-просторовий**

Люди з таким типом інтелекту люблять мистецтво, відвідують художні школи і навіть стають успішними художниками. Вони також часто випускають архітекторів, дизайнерів, графічних дизайнерів і веб-розробників.

- **Музичний**

Люди з таким типом інтелекту часто мріють стати рок-музикантами або співаками. Деякі люди хочуть грати в симфонічному оркестрі. Вони швидко опановують музичні інструменти, люблять слухати музику і добре розбираються в нотах. Такі люди чудово почуваються на сцені і зазвичай пов'язують свою кар'єру з музикою.

- **Міжособистісний**

Цей вид інтелекту особливо важливий для тих, хто спілкується з людьми офіційних професій: політиками, священиками, продавцями, рекламниками. Люди з такими здібностями легко знайомляться, будують стосунки і дружать. Вони почуваються в суспільстві як риба на воді.

- **Інтраперсональний**

Якщо міжособистісний інтелект потрібно для спілкування з оточуючими, то інтраперсональний (внутрішньо особистісний) це вміння спілкуватися з самим собою. Люди, що володіють таким інтелектом, добре контролюють власну розумову діяльність. Такий інтелект ще називають емоційним.

### **Основні підходи до вивчення інтелекту**

При трактуванні природи інтелекту розроблено такі підходи: соціокультурний (розглядає інтелект як результат процесу соціалізації та впливу культури); генетичний (інтерпретує інтелект як наслідок комплексного

приспосовування людини до вимог середовища в природних умовах); процесуальність і діяльнісність (вивчення інтелекту як особливої форми діяльності людини); освітня (досліджує інтелект як продукт керованого навчання); інформаційний (дослідження інтелекту як сукупності елементарних процесів обробки інформації); феноменологічний (інтерпретує інтелект як особливу форму змісту свідомості); структурний рівень (вивчення інтелекту як системи багаторівневих когнітивних процесів); регулятивний (вивчення інтелекту як фактора саморегуляції психічної діяльності).

### **Соціокультурний підхід**

Він полягає у міжкультурних дослідженнях пізнавальних процесів (К. Леві-Строс, О. Лурія та ін.). Людина як культурно-історична істота формується, засвоюючи під час життєдіяльності матеріальні і духовні цінності, створені іншими людьми (попередниками і сучасниками). Соціокультурні фактори (мова, освіта, сім'я, звичаї, традиції) є детермінантами рівня і темпів психічного (інтелектуального) розвитку людей.

Міжкультурні дослідження виникли на основі порівняльного аналізу особливостей інтелектуальної діяльності представників різних культур (найчастіше технократичних і традиційних). Основна тенденція культурних змін у сприйнятті, пам'яті, уяві тощо пов'язана з появою абстрактного ставлення до дійсності: пізнавальна діяльність створює можливість вийти за межі безпосереднього практичного досвіду у сферу логічних міркувань. Під час навчання розвивається вміння робити категоричні узагальнення.

Культура впливає не на рівень інтелектуального розвитку, а на характер інтелектуальних переваг. Специфіка культурного середовища виявляється у вибірковій організації здібностей людини, тобто у розвитку пізнавального стилю особистості, що відображає вимоги культури суспільства, в якому живуть його представники. Американський студент, неписьменний селянин з узбецького села і африканський мисливець мають специфічні уявлення про світ, що робить їх інтелектуальну діяльність унікальною. Критерії оцінки інтелектуальних здібностей людини, сформульовані в рамках однієї культури

(наприклад, західний стандарт «інтелекту»), не можуть бути механічно перенесені в іншу культуру. Тому не варто вимірювати інтелектуальні здібності представників «Kpelle» з центральної Ліберії за допомогою завдань, призначених для студентів європейських університетів.

Практичне застосування кроскультурних досліджень показало, що результат виконання завдання можна інтерпретувати не тільки в термінах «добре – погано», а й «перше – друге». Існування «інших» результатів підірвало значення терміну «хороший результат». А. Так, у своїх дослідженнях Лурія запропонував неписьменним жителям віддалених сіл Узбекистану правильну, на його думку, можливість категоріально групувати предмети. Однак вони заявили, що таке групування об'єктів не відображає їх істотних зв'язків, і той, хто робив таку класифікацію, нічого не зрозумів. На їхню думку, правильною була класифікація, в якій предмети групувалися відповідно до їх використання в типовій практичній ситуації.

Наявність культурно обумовлених властивостей інтелекту не виключає існування інтелектуальних універсалій, джерелом яких є загальні потенційні можливості людей і подібний спосіб життя. Це означає, що характерною рисою інтелектуальної діяльності представників різних культур є різноманітний вияв універсальних закономірностей будови людського розуму.

Деякі соціокультурні середовища стимулюють інтелектуальний розвиток швидше, раніше і протягом тривалого періоду життя людини, ніж інші. Рання стабілізація інтелекту в культурно збідненому середовищі означає, що людина не досягла найвищого рівня розвитку своїх когнітивних здібностей.

Завдяки засвоєнню словесно-логічних засобів інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід поглиблюється в досвід загальнолюдський, що розширює світогляд людини, але цей процес має й регресивний елемент.

Наприклад, з підвищенням освіченості часто збільшується кількість оптико-геометричних ілюзій і збіднюється словник назв колірних відтінків. Орієнтуючись на безпосереднє ставлення до світу, деякі люди не знаходили в сприйнятті геометричних фігур жодних ознак відповідності законам

структурного сприйняття, описаним у гештальтпсихології. Тому вони назвали трикутник, зображений хрестами, «зірками», а квадрат, утворений крапками, — «намисто». На думку Лурія, тенденція завершувати візуальні структури до завершеної форми є культурним результатом засвоєння геометричних понять.

Культурний контекст не тільки створює, але й обмежує (іноді фатально) інтелектуальні можливості. Критерій їх розвитку в цьому напрямку пов'язаний зі ступенем засвоєння суб'єктом змісту культури. Основні культурні фактори (традиційний спосіб життя, освіта, семантика мови) викликають ефект уніфікації (універсалізації) механізмів інтелектуальної діяльності.

### **Генетичний підхід**

У західній психології концепція генетичної обумовленості інтелекту має багато прихильників. Значна роль у поширенні ідеї спадковості інтелекту належить Ф. Гальтону. Відповідно до теорії спадкової детермінації інтелекту, приблизно 80% варіації зумовлено генетичними відмінностями між людьми (Г. Ю. Айзенк та ін.). Вирішальне значення має психометричне дослідження інтелекту однойцевих близнюків, які виховуються окремо (дослідження близнюків). Однак отримані дані, які свідчили про спадковість інтелекту, згодом піддалися різкій критиці.

Значний внесок у розвиток ідей Ф. Гальтона зробили Р. Кеттела, який став першопрохідцем у широкому застосуванні «ментальних тестів». Дослідження Р. Кеттел, багато європейських психологів і лікарів заклали основи сучасних тестів інтелекту, прототипом яких є шкала розумового розвитку Біне-Сімона, розроблена в 1905 році. Розвиток тестів інтелекту був стимульований статистичними роботами на початку 20 століття про природу інтелекту, метою якого було встановлення взаємозв'язків між показниками, отриманими від різних суб'єктів за допомогою різних тестів (Ч. Спірмен, Л. Терстоун).

Під впливом теорії генетичного детермінізму також робилися спроби створити тести для вимірювання інтелекту в «чистому» вигляді, які, однак, не увінчалися успіхом (culture-free intelligence test). Концепції генетичної

детермінації інтелекту вплинули на систему освіти в західних країнах і іноді служили «теоретичною» основою для расової та соціальної дискримінації.

Відповідно до етіологічної теорії інтелекту В. Чарльзворта, вивчення інтелекту слід починати з вивчення поведінки людини в природному середовищі, оскільки інтелект проявляється як спосіб пристосування живої істоти до вимог дійсності. Дослідження інтелекту з точки зору теорії еволюції довели, що глибинні механізми властивостей психіки, які називаються інтелектом, закладені у вроджених властивостях нервової системи.

**Операційна теорія інтелекту Ж. Піаже** ґрунтується на твердженні, що інтелект є найдосконалішою формою пристосування організму до середовища, яке становить єдність процесів асиміляції (відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і акомодатії (зміна когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Суть інтелекту полягає у можливості здійснювати одночасно гнучке і стійке пристосування до фізичної і соціальної дійсності, а його призначення – у структуризації (організації) взаємодії людини із середовищем.

Інтелект виникає в процесі дії. Дитина і навколишній світ опосередковують зорову діяльність, а зорові слова і образи самі по собі інтелект не розвивають. Для цього необхідні дії дитини, яка може активно маніпулювати та експериментувати з реальними предметами (речами, їх властивостями, формами тощо).

Збагачуючи досвід практичної діяльності з предметами, образотворча діяльність інтеріоризується (реалізується у внутрішньому плані уяви), тобто поступово перетворюється на розумові операції.

Формуючи операції, взаємодія дитини зі світом стає інтелектуальною. Згідно Піаже, інтелектуальний акт (пошук прихованого об'єкта чи прихованого значення художнього образу) включає низку дій у реальному або ментальному просторі та часі.

Тому представники генетичного підходу розуміють інтелект як вроджену здатність людини ефективно пристосовуватися до мінливих умов зовнішнього

середовища. Ці генетичні можливості можна діагностувати за допомогою тестування.

### **Процесуально - функціональний підхід**

Погляди на природу інтелекту були змінені експериментально-психологічними дослідженнями, які трактують кожне психічне явище як процес. Відповідно до цього бачення психічне життя є реальною діяльністю, що характеризується процесуальністю, динамічністю та безперервністю. У її процесі створюються механізми всієї психічної діяльності (в тому числі і інтелектуальної). Основним предметом дослідження процесно-дійового підходу є діяльність, яка опосередковує всі психічні процеси. У 30-х роках минулого століття сформувалися два підходи до розуміння природи активістського підходу в психології: С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості і свідомості людини. і дії; А. Леонтьєв спільно з представниками харківської психологічної школи розробляв проблему побудови спільноти внутрішніх і зовнішніх дій як сукупності дій, спрямованих на досягнення мети.

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом формування, узагальнення та закріплення основних розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення.

Аналіз процесно-динамічних особливостей інтелектуальної діяльності є пріоритетним напрямком дослідження природи інтелекту, але їх опис не вичерпує питання про механізми його функціонування. За Аристотелем, розум - це не діяльність, а здатність її виконувати.

### **Освітній підхід**

Теорії когнітивного навчання припускають, що природа інтелекту розкривається через процеси його набуття. Інтелект можна вивчати, досліджуючи розвиток когнітивних навичок у спеціально створених умовах під навмисним керівництвом навчання новим формам інтелектуальної поведінки.

У дослідженнях соціально-поведінкової орієнтації інтелект трактується як сукупність когнітивних навичок, оволодіння якими є необхідною умовою

інтелектуального розвитку. Так, А. Статс розумів інтелект як систему функціональних поведінкових навичок, що є результатом кумулятивного та ієрархічного навчання. На його думку, соціальний біхевіоризм розкриває загальний механізм інтелекту – інтелектуальні здібності, відповідні різним ситуаціям і потребам. Ми інтерпретуємо інтелект як базовий репертуар поведінки, який ми вивчаємо за допомогою спеціальних освітніх процедур.

Навчання дитини спеціальним інтелектуальним тестам не можна вважати умовою зміни її загального інтелекту. На думку Р. Фейєрштейна, інтелект є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому мірою його розвитку є мобільність (гнучкість, пластичність) поведінки особистості. Джерелом мобільності є так званий непрямий досвід навчання.

### **Інформаційний підхід**

Його основна позиція полягає в тому, що індивідуальні відмінності IQ безпосередньо зумовлені специфікою функціонування центральної нервової системи, яка відповідає за точність передачі інформації, закодованої у вигляді послідовності нервових імпульсів у корі головного мозку. Якщо ця передача в процесі обробки інформації від моменту стимулу до моменту створення відповіді відбувається повільно, з перервами і спотвореннями, то успішність розв'язування тестових завдань буде низькою. На думку Г.-Ю. Айзенк, I{ показники характеризують рівень розвитку індивідуального інтелекту. Недоліком IC} він вважав приблизну оцінку індивідуальних інтелектуальних можливостей. Г. Айзенк підкреслював, що інтелект – це наукове поняття, непомітність і непомітність якого не зменшує пізнавальної цінності його наукової інтерпретації. На його думку, інтелект має біологічну, психологічну та соціальну структуру.

Біологічний інтелект – це вроджена здатність обробляти інформацію, що стосується структур і функцій кори головного мозку. Вони є фундаментальним аспектом інтелекту. Біологічний інтелект – це генетична, фізіологічна, неврологічна, біохімічна та гормональна основа когнітивної поведінки,

пов'язана зі структурами та функціями кори головного мозку, без якої неможливі важливі дії.

Інтелект особистості, який формується в процесі соціалізації під впливом умов соціального середовища, називається соціальним інтелектом.

Між біологічним і соціальним інтелектом стоїть психометричний інтелект (в психодіагностиці – як фактор, (Г). Коефіцієнт G (g) – вимірюваний за допомогою тестів коефіцієнт, пов'язаний із розумінням зв'язків і залежностей між об'єктами та явищами дійсності, а також можливістю відтворення цих зв'язків за певною закономірністю, і визначає позитивні кореляції між усіма інтелектами. тести (успішність виконання тестових завдань).

Крім тестів Г. Айзенка, для вимірювання коефіцієнта «В» використовують прогресивні матриці Дж. Равена, тести інтелекту Р. Кеттела та ін.

### **Феноменологічний підхід**

Його передумовами були дослідження В. Келера, який розглядав ефекти структурування як критерії інтелектуальної поведінки тварин: поява рішення після набуття сприйняття нової структури, включаючи зв'язки між важливими елементами, проблемна ситуація, що складається з в безпосередній перебудові образу вихідної ситуації (інсайт). М. Вертгеймер, характеризуючи продуктивне мислення, звертав увагу на структурування змісту свідомості: групування, фокусування, реорганізацію наявних вражень.

Р. Мейлі, співвідносячи теоретичні положення гештальтпсихології (позиція, яка має ключове значення в процесі побудови образу ситуації) з ідеями та методами тестологічного дослідження (структурна модель інтелекту Дж.-П. Гілфорда), виділив і інтерпретував чотири фактори інтелекту: складність (здатність диференціювати та поєднувати елементи ситуаційного тесту), пластичність (здатність швидко та гнучко перебудовувати образи), глобальність (здатність будувати повний, розумний образ із неповного набору



образів). елементів), динамічність (здатність швидко виникати різні уявлення про вихідну ситуацію).

Застосовуючи до результатів тестування психометричні тести та процедури факторизації, Майлі сформулював гіпотезу щодо чотирьох аспектів процесу перебудови змісту свідомості під час вирішення завдань.

Значну роль у теорії гештальтпсихології відіграли дослідження К. Дункера, який описав розв'язування завдань крізь призму змін свідомості суб'єкта в процесі пошуку принципу (ідеї) розв'язку. Ключовою рисою інтелекту є проникливість, глибина якої впливає на ступінь сили реакції, інтелектуальності. Відповідно до теорії Дункера, всі люди наділені розумовими задатками, а здатність до інсайту, тобто здатність швидко реконструювати зміст пізнавального образу з метою виявлення головного протиріччя ситуації, є критерієм розвитку інтелекту.

### **Функціонально-рівневий підхід**

Ця теорія ґрунтується на припущенні, що інтелект – це складна психічна діяльність, яка поєднує в собі когнітивні функції: психомоторику, увагу, пам'ять, мислення, які є компонентами інтелектуальної системи. В основі психічного розвитку лежить перетворення зв'язків між різними психологічними функціями.

Загальна спрямованість інтелектуального розвитку в різні вікові періоди характеризується єдністю процесів когнітивної диференціації (вираження властивостей конкретних когнітивних функцій) і когнітивної інтеграції (посилення функціональних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня), які створюють цілісну структуру інтелектуального розвитку інтелекту.

### **Регуляційний підхід**

Він розглядає інтелект як фактор саморегуляції психічної діяльності. Твердження про те, що інтелект є не тільки механізмом обробки інформації, а й механізмом регуляції поведінки та розумової діяльності, сформулював і обґрунтував Л. Терстоун у 1924 році.

Ранній Терстоун говорив про відмінності між розумом як інтелектом (аналітична здатність) і розумом як мудрістю (здатність контролювати та регулювати). Він розглядав інтелект як прояв мудрості як здатність гальмувати імпульсивні імпульси або припиняти їх реалізацію до тих пір, поки початкова ситуація не буде осмислена в контексті найбільш прийнятної для особистості способу поведінки. Розумна поведінка включає:

1) здатність відкладати власну розумову діяльність на різних етапах підготовки поведінкового акту;

2) здатність мислити в різних напрямках, уявний вибір серед багатьох більш-менш придатних варіантів адаптивної поведінки;

3) здатність осмислювати ситуацію і власні мотивації на узагальненому рівні, спираючись на підключення понятійного мислення.

Сьогодні цей підхід знайшов своє втілення в теоріях емоційного інтелекту, який вважається важливою умовою життєвого успіху людини. Так, Д. Гольман вважає, що поняття «емоційний інтелект» є синонімом поняття «емоційна компетентність» і об'єднує показники емоційної компетентності в 5 груп: самосвідомість, саморегуляція, самомотивація, соціальна свідомість і соціальна навички. Емоційно компетентну людину характеризують врівноваженість, сумлінність, доброзичливість, комунікабельність і відкритість; людина, яка легко ладнає з оточуючими і «в мирі з собою», здатна контролювати власні емоції, правильно оцінювати їх характер і причину.

Емоційно компетентна людина ефективно долає перешкоди на шляху до мети, протистоїть фрустрації, створюючи необхідну самомотивацію; регулює прояви власного настрою і утримується від тривалого депресивного стану, не опускає руки при виникненні проблем, співпереживає іншим людям, стримує імпульсивні потяги до дії без достатнього урахування її можливих наслідків. Завдяки цьому навіть з помірним IQ така людина досягає набагато більших успіхів у житті, ніж людина з високим IQ, але низьким емоційним інтелектом.

М. Гарднер чітко виділяє два підтипи емоційного інтелекту: міжособистісний і внутрішньоособистісний. Перший здійснюється в

спілкуванні з іншими людьми, другий дає людині можливість залишатися «в гармонії з собою», тобто контролювати свої емоції і зберігати оптимістичний настрій.

Незважаючи на велику різноманітність, експериментально-психологічні дослідження інтелекту дозволяють зробити такі загальні висновки:

1. Розвиток і функціонування інтелекту залежить від впливу багатьох факторів.

2. Існують різноманітні функціональні характеристики інтелекту, які характеризують ті чи інші частково-психологічні механізми інтелектуальної діяльності і можуть в тій чи іншій мірі свідчити про рівень розвитку інтелектуальних здібностей суб'єкта.

#### 1.4. Особливості когнітивної сфери студентської молоді

Студентський вік – явище, безпосередньо пов'язане з розвитком вищої школи. К. Д. Ушинський називав цей вік «найрішучішим», оскільки саме цей період, визначаючи майбутнє людини, є дуже активним часом інтенсивної роботи над собою.

Л. Д. Столяренко характеризує студентство як особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. За визначенням В. А. Зимової, студентство включає людей, які цілеспрямовано, систематично опановують знаннями і професійними вміннями, що відрізняються найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації. Б. Р. Ананьєв вважає, що період життя від 17 до 25 років має важливе значення як завершальний етап формування особистості і як основна стадія професіоналізації. На думку Б. Р. Ананьєва, до 17 років у особистості створюються оптимальні суб'єктивні умови для формування навичок самоосвітньої діяльності.

Сучасний студент вузу – це, в першу чергу, молодий чоловік, який має всі можливості до подальшого розвитку. Будучи найважливішим інтелектуальним потенціалом суспільства, студент першого курсу — вчорашній школяр, який не має необхідного досвіду і відчуває гостру необхідність у його придбанні. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб викладач направив діяльність студента-першокурсника на як можна більш швидку адаптацію до самостійної роботи. Це передбачає розвиток пізнавальної діяльності. Треба дати зрозуміти студента, щоб він вів цю діяльність для оволодіння знаннями, вміннями і навичками, а не тільки для того, щоб успішно скласти іспити.

Студенту притаманні загальні вікові особливості: біологічна (тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу та ін); психологічна (єдність психологічних процесів, станів і властивостей); соціальна (суспільні відносини, якості, належність до певної соціальної групи тощо). Разом з тим, вивчаючи конкретного студента, необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного, особливості його психічних процесів і станів.

Роки студентства – своєрідний етап життєвого шляху. Основа цілком з'ясовна – навчання у відповідності з метою, завданнями, а головне – мотивацією, що зумовлена отриманням спеціальності в даному вузі.

У вищому навчальному закладі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, лабораторні роботи, практикуми), науково-дослідна та самостійна робота студентів, виробнича практика. Процес навчання супроводжується і завершується різними формами контролю.

**Лекція** (від латинського «lection» - читання) у вузі є провідною організаційною формою навчання. З неї починається перше знайомство студента з навчальною дисципліною. Саме лекція дозволяє оперативно актуалізувати навчальний матеріал дисципліни і закладає основу наукових знань. Слухати лекцію – це значить сприймати інформацію лектора, конспектувати і задавати питання.

**Конспект** (від лат. «conspectus» - огляд) – короткий виклад отриманої інформації. Суть конспектування – запис суті. На першому курсі студентам слід вчитися записувати думки викладача своїми знаковими системами. В кінці першого – початку другого семестру навчання критичного підходу до сприйманого матеріалу, осмислювати інформацію і записувати свої думки своїми знаковими системами.

Студент краще засвоїть лекцію і заощадить час, якщо:

- підготує «знаряддя праці» (ручку, олівець, зошит з полями, об'ємом на весь курс лекцій (з доповненнями) та практичних занять (розрахунок: 2-3 аркуші на годину програмного часу), невелику лінійку);

- сяде ближче, так, щоб бачити все інформаційне поле, що включає кафедру, стіл, дошку, екран.

- виробить установку слухати і бачити мова лектора, сприймати його думки;

- не чекає вказівки «запишіть», а працює самостійно.

**Лекція** – розмова лектора зі студентом в голос, а студента з викладачем – про себе.

Після лекції (не пізніше, ніж через 8-9 годин) переглянь її з програмою і підручником, зроби доповнення.

**Практичне заняття** – активна форма навчального процесу, що доповнює теоретичний курс або лекційну частину навчальної дисципліни і покликана допомогти студентам освоїтися в «просторі» (тематики) дисципліни, самостійно оперувати теоретичними знаннями на конкретному навчальному матеріалі.

Практичні заняття покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані на лекції, і сприяти виробленню навичок професійної діяльності. При підготовці до них слід звернути увагу на ті теоретичні положення в лекціях і підручниках, які пов'язані з практикою. Після цього виконати рекомендації та завдання викладача, дані на самостійну підготовку.

**Семінарське заняття** являє собою комплексну форму і завершальна ланка у вивченні певного розділу, передбачених навчально-тематичним планом проблем (тем) дисципліни. В ході його проведення поєднуються виступи студентів і викладача; розгляд обговорюваної проблеми і аналіз дискусійних позицій; обговорення думок учнів- і роз'яснення викладача; поглиблене вивчення теорії і придбання навичок її використання в практичній роботі.

Особливість семінарського заняття – можливість рівноправної та активної участі кожного студента в обговоренні питань, що розглядаються. Викладач – суддя і арбітр, секундант на дуелі.

**При підготовці до семінару необхідно:**

- проаналізувати рекомендовану літературу;
- доповнити конспект за підручником;
- вирішити завдання, виконати завдання, відпрацювати вправи;
- підготувати виступ, доповідь;
- підготувати наочні матеріали (презентацію).

**Лабораторні заняття** (від лат. «labor» - праця, робота, труднощі) – один із видів самостійної практичної роботи у вузі. Мають метою поглиблення і закріплення теоретичних знань, розвитку навичок самостійного експериментування.

**Курсові роботи (проекти)** виконуються на завершальному етапі вивчення навчального предмета або циклу дисциплін та дозволяють застосувати отримані знання у вирішенні комплексних завдань, пов'язаних зі сферою діяльності майбутнього фахівця. Курсові роботи (проекти) студенти виконують за індивідуальними темами під контролем наукового керівника протягом тривалого часу поряд з щоденної навчальною роботою, що вимагає особливо ретельної організації праці, планування особистого часу.

**Консультація** – допомога викладача студентіві в організації самостійної роботи; відповіді на запитання, які виникають у процесі навчання. Носить індивідуальний або груповий характер.

Під час проведення консультації студенту рекомендується:

- сміливо ставити запитання вчитель. Пам'ятай: Краще виглядаєш, коли задаєш питання викладачеві в семестрі, а на іспиті відповідаєш на заданий викладачем питання. Питання слід формулювати не розмито: «Я не зрозумів», а конкретно: «Мені не зрозуміла проблема...», «Я не усвідомив підходів до вирішення...».

- окреслити проблеми, з якими доводиться зустрічатися при роботі під час лекції і при самостійному вивченні матеріалу.

**Контроль.** У вузі не існує щоденного контролю знань студентів. Систему контролю утворюють іспити, заліки, усне опитування (співбесіда), письмові контрольні, реферати, семінари, курсові, проектні роботи та ін. Кожна з форм має свої особливості. Під час усного опитування контролюються не тільки знання, але і тренується усна мова, розвиваються комунікативні вміння. Письмові роботи дозволяють документально встановити рівень знання матеріалу. Курсові та дипломні роботи сприяють формуванню творчої особистості майбутнього фахівця.

**Екзаменаційна сесія** у вузі складається з двох етапів. На першому етапі студенти здають заліки, передбачені навчальним планом (залікова тиждень). Другий етап включає безпосередньо екзаменаційну сесію. Навчальним управлінням складається розклад консультацій та іспитів. На підготовку до іспиту виділяється від трьох до п'яти днів.

**Заліки** – форма перевірки рівня володіння студентом матеріалу, що вивчається. При проведенні заліку студенту виставляється підсумкова оцінка «зараховано» або «не зараховано». В якості основи такої оцінки використовуються результати поточного контролю з дисципліни (результати виконання лабораторних і контрольних робіт, результативність роботи на практичних та семінарських заняттях, результати виконання рефератів та домашніх завдань). Як підсумкова форма контролю залік застосовується і в період проведення практик, за результатами яких студенти отримують залік з диференційованою оцінкою. Студенти, які не отримали заліків, передбачених навчальним планом, до іспиту не допускаються.

**Іспити** (від лат. «examen» – дослідження, випробування) – одна з традиційних форм перевірки знань і умінь з якого-небудь навчального предмета. Іспит з конкретної дисципліни або її частини має на меті перевірити та оцінити роботу студента за курс (семестр), отримані ним теоретичні знання, їх міцність і рівень засвоєння, уміння синтезувати отримані знання і застосовувати їх при вирішенні практичних завдань. Екзамени проводяться в усній або письмовій формі по білетах (тестів), затвердженим завідувачем кафедри. При проведенні іспитів можуть бути використані технічні засоби. Якість навченості студента визначається балльно-рейтинговою системою, яка базується на підрахунку балів, зароблених студентом протягом семестру. Показники: результативність поточної (відвідування занять, доповіді, реферати, контрольні роботи тощо) і проміжної (залік, іспит) атестації, рівень участі у студентській науковій та поза-навчальній діяльності. За результатами балльно-рейтингової системи визначаються студенти, які можуть претендувати на іменну стипендію.

Таким чином у студентів є велика кількість різноманітних типів наuczіння і завдяки великому спектру вони отримують професійні знання, які потім використовують у своїй професійній діяльності.

### Висновки до першого розділу

У повсякденному житті люди використовують свої розумові здібності як частину знань про навколишній світ. Важко уявити сучасну дійсність без розуму, без уміння аналізувати та порівнювати предмети та явища. Завдяки своїй розумовій діяльності людина відкриває величезні можливості для саморозвитку та самовдосконалення. Якби не існувало такого поняття, як людський інтелект, ніхто б не зміг робити наукові відкриття, а такої діяльності, як мистецтво, не існувало б взагалі.

Розвинений інтелект дорослої людини є умовою її особистої волі та самодостатності і не допускає самоманіпуляції. Людина з розвиненим



інтелектом швидко приймає рішення, чітко висловлює свої думки, легко пристосовується до нових ситуацій і глибоко вбирає домінуючу систему цінностей.

Вивчення інтелекту дорослої людини включає з'ясування особливостей його структури та функціонування в умовах професійної діяльності (феномен «компетентності»), з винятковими інтелектуальними досягненнями (феномен «талановитості»), у літніх людей (феномен «компетентності», феномен «мудрості»). Воно не обмежується поясненням специфіки пізнавального процесу дорослої людини, а передбачає дослідження її розумових (розумових) переживань.

За основу були обрані наукові праці Чарльза Дарвіна про еволюцію. Характеристики інтелекту досліджували такі вчені як А. Біне, Ч. Спірмена, С. Колвін, Е. Торн – дайк, Дж. Петерсон, Ж. Піаже. Всі вони розглядали інтелект як поле безмежних можливостей людини. Завдання кожного конкретного індивіда полягає в тому, щоб реалізувати свій інтелект грамотно, з користю для себе і оточуючих. Насправді лише деякі розуміють своє істинне призначення і готові вкладати сили в розвиток здібностей.

Інтелект (від лат. «Розум, розум») – це високоорганізована система мислення індивіда, під час якої виникають нові продукти діяльності. Людський інтелект неминуче впливає на розумові здібності та всі когнітивні процеси. Під інтелектом розуміють узагальнену здатність людини раціонально поводитися і мислити, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом і здатність до відповідної адаптації. Інтелект визначається як вроджена здатність вчитися, мислити, міркувати, розуміти та вирішувати проблеми.

Інтелект – це прояв психічного розвитку людини, який виявляє силу розуму і залежить від вроджених здібностей мозку. Проте інтелектуальний показник містить інформацію про обізнаність з навколишньою дійсністю, поінформованість, здатність приймати самостійні рішення і свідчить про пряму залежність інтелекту від обставин, у яких виховувалась людина.

Інтелект не є постійною величиною, він може змінюватися протягом життя: зростати або знижуватися залежно від інтелектуального середовища, в якому перебуває людина, і факторів ризику, що виникають у дитинстві (поведінка матері, її уявлення про розвиток дитини, тривожні стани, її здоров'я). психічне здоров'я та рівень освіти, підтримка сім'ї, розмір сім'ї, стресові події в житті, соціальний статус сім'ї), тим ефективнішим є навчання та набуття розумової діяльності.

Дослідження мозку показують, що інтелект можна підвищити в правильному середовищі. Людина, яка в дитинстві виховувалась в атмосфері позитивних емоцій, спілкування з батьками, має велику кількість ігор та розвиваючих іграшок, має потенційно більші можливості для розвитку інтелектуальної сфери та здатності до навчання та творчого мислення. індивідуально.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1. Поняття симптомокомплекса та роль у житті людини

**Симптомокомплекс** (синонім синдром) – сукупність симптомів з загальною етіологією та патогенезом. У широкому сенсі синдром являє собою комплекс органічно пов'язаних між собою ознак, об'єднаних єдиним механізмом виникнення і розвитку даного явища, не обов'язково пов'язаного з патологією (захворюванням).

Симптомокомплекс – від грец. «symptom» - випадок, збіг і лат. «complexus» - зв'язок, поєднання) – сукупність показників, що використовуються при поліефекторному методі контролю функціонального стану оператора. Вибір конкретних показників, що входять до складу С, визначається цілями і завданнями контролю, умовами і можливостями його проведення, специфікою досліджуваної діяльності. Загальні рекомендації зводяться до того, щоб в його склад входили показники, які характеризують кожен з основних приватних комплексів: психомоторний (рухова активність людини), нейродинамічний (динаміка нервових процесів), вегетативний (протікання процесів обміну) та ін. Так, Реймонд Бернارد Кеттел створив свій 16-ти факторний опитувальник, де автор доцільно використовував аналіз не тільки вираженості окремих факторів, а й їх поєднань, що утворюють симптомокомплекс комунікативних, інтелектуальних, емоційних і регуляторних особистісних властивостей. При цьому слід враховувати не тільки полюсні значення факторів, а й середні, які досить часто зустрічаються в практиці роботи психолога.

Групу **комунікативних** властивостей утворюють такі фактори:

А - товарищівість

Н - сміливість

Е - домінантність

L – підозрілість

N – дипломатичність

Q2 - самостійність.

Високі показники  $A + H =$  товариські за своєю ініціативою з малознайомими людьми, взаємини поверхневі і нетривалі, впевнені в собі, авторитетні. Середні  $A + H =$  товариські, але самостійна ініціатива до спілкування невисока, вибірковий в колі комунікації, велика аудиторія вимагає подолання напруги. Низькі  $A + H =$  не товариські, вибагливі в контактах, уникають великих кіл спілкування.

Високі  $L + N =$  соціально проникливі, ясно бачать вирішення життєвих питань, емпатичні, компромісні. Середні  $L + N =$  тонко розбираються в людях, доброзичливі, важко вибудовують довірчі відносини, замкнуті, конфліктні, але не довгий час. Низькі  $L + N =$  доброзичливі, тримають дистанцію в спілкуванні

Високі  $E + Q2 =$  є лідерський потенціал, мають власну точку зору, критичні до думки інших, самостійні у вирішенні питань. Середні  $E + Q2 =$  присутня власна точка зору, не нав'язується оточуючим, помірно витриманий творчий потенціал, враховує чужу думку і може змінити свою під тиском групи.

Низькі  $E + Q2 =$  низький лідерський потенціал, легко підпорядковуємо, не відповідальний, відчуває напругу при необхідності самостійно долає перешкоди.

До групи **інтелектуальних** іq властивостей входять наступні фактори:

V - інтелектуальність

M - мрійливість

N – дипломатичність

Q1 - сприйнятливості до нового.

Високі показники  $V + M =$  висока інтелектуальність, швидко вирішують важкі задачі та будують причинно-наслідкові зв'язки, розвинута фантазія та образне мислення, логічні, високий рівень узагальнення. Середні показники  $V + M =$  творчі, можуть самостійно вирішувати не важкі життєві проблеми. Низькі показники  $V + M =$  конкретне мислення, у вирішенні питань орієнтуються на здоровий сенс, вирішення абстрактних питань потребує великої кількості часу та зусиль.

Високі показники  $N + Q1$  = гнучке мислення, швидко приймають рішення та знаходять сенс у проблемі, люблять експериментувати. Середні показники  $N + Q1$  = швидко орієнтуються у проблемних ситуаціях, проте не завжди можуть знайти правильне рішення, зважено підходить до вирішення питань. Низькі показники  $N + Q1$  = погано орієнтуються у вирішенні складних питань, важко знаходять шляхи вирішення проблемної ситуації, до нового відносяться з обережністю.

У групі **емоційних** властивостей об'єднуються такі фактори:

C - емоційна стійкість

F - безтурботність

H - сміливість в соціальних контактах

I - емоційна чутливість

O – тривожність

Q4 – напруженість.

Високі показники C+ низькі показники I = реалістичне сприйняття оточуючого, почувають себе захищено, легко вирішують труднощі, емоційні, на власні почуття орієнтуються рідко, орієнтовані на розум. Середні показники C+I = емоційно стабільні, у разі несподіваного подразники тривожаться, емоційно реагують у разі зачіпання актуальних потреб. Низькі показники C та високі показники I = емоційність висока, рівень емоційності різноманітний

Високі показники H + F = оптимістичні, великий рівень ризику. Середні показники H + F = шукають позитив у житті, має віру в удачу, рівень ризику зважений. Низький показник H + F = любить драматизувати, понижений настрій не ризикований.

Високі показники O + Q4 = тривожаться до невдач, незадоволені собою, почуває себе завжди винним, не любить критику, похвалу сприймає з недовірою, постійно концентрується на неприємних ситуаціях. Середні показники O + Q4 = висока тривожність, об'єктивно сприймає оточуючі проблеми та людей, важко досягає поставлених цілей. Низькі показники O +

Q4=критично сприймає оточуючу реальність, не переймається через майбутнє, легко сприймають критику, в конфліктах обвинувачують оточуючих.

До групи **регуляторних** властивостей особистості входять такі чинники:

Q3 – самодисципліна

G - моральна нормативність

У загальній психології, психології особистості, психології праці, соціальної психології (і соціології) поняття симптомокомплексу використовується ще в більш широкому сенсі – для характеристики сукупності психічних властивостей і їх проявів, поєднань їх певних ознак. Л. С. Виготський висунув ідею, згідно з якою в психології, як і в медицині, для опису особливостей психіки дитини слід використовувати не перелік окремих показників (симптомів), а більшу одиницю – синдром (симптомокомплекс). Поняття «особистісні синдроми» використовує А. Маслоу при вивченні самоповаги і захищеності особистості. Е. Фромм пише про «синдром росту». Т. Адорно використовує поняття синдрому для опису типів особистості, зокрема, авторитарна особистість. А. Л. Венгер використовує поняття синдрому при аналізі несприятливих варіантів психічного розвитку дитини, емоційного вигорання в професійній діяльності; він же запропонував загальну схему взаємозв'язків між симптомами, яка забезпечує стійкість симптомокомплексу і напрямок його зміни. Поняття «стокгольмський синдром» вийшло за межі вживання в психології і отримало широку популярність.

У психології праці синдромний підхід використовується при вивченні індивідуального професіоналізму. Професіоналізм людини при цьому розглядається не як сукупність ознак (симптомів), а як більш складну одиницю – симптомокомплекс, або синдром, що об'єднують ці взаємозалежні ознаки. Перевага синдромного підходу (в порівнянні з «симптоматична») тут визначається тим же, що і в медицині: можливістю формулювати «діагноз» (становлення професіоналізму, а також розвиток його професійних деформацій) в термінах, які задають спрямованість психологічної корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Феномен соціальної взаємодії є предметом багатьох наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів та освітян. Зокрема з різних теоретико-методологічних позицій досліджено категорійно-понятійне поле піднятої проблематики (Г. М. Андреева, М. С. Каган, В. М. М'ясищев та ін.), особливості взаємодії в контексті активності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, В. О. Татенко та ін.), процеси взаємодії в діяльності людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему сумісних дій (А. І. Донцов, Б. Ф. Ломов, М. М. Обозов та ін.), закономірності впливу групи на індивідуальну діяльність людини (В. П. Казміренко, А. В. Петровський, Я. О. Пономарьов, В. С. Мухіна та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії (Г. О. Ковальов, К. Роджерс та ін.), взаємодію як форму суб'єкт, суб'єктних взаємин (С. С. Аверінцев, Л. К. Гребенкіна, А. Л. Журавльов, Б. Ф. Ломов, О. М. Матюшкін, В. П. Панюшкін, Е. Фромм, А. У. Хараш, Г. А. Цукерман та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (І. Д. Бех, О. О. Бодальов, О. М. Леонт'єв, В. О. Моляко, В. П. Москалець, Р. С. Немов, Т. Д. Щербан та ін.), проблеми взаєморозуміння та діалогічної взаємодії (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, Г. Я. Буш, Л. В. Загуліна, Ю. М. Лотман, А. Маслов, Р. Мей, К. Роджерс, В. А. Семиченко, Т. О. Флоренська та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (О. В. Киричук, А. В. Фурман та ін.), підготовка майбутніх фахівців до професійної взаємодії (І. С. Булах, Л. В. Долинська, Г. С. Костюк, В. О. Сластьонін, С. К. Шандрук та ін.), підготовка викладача до педагогічної взаємодії (Л. В. Байбородова, Л. К. Велитченко, А. О. Вербицький, В. Я. Ляудіс, О. В. Матвієнко, О. Є. Фурман та ін.), конфліктні ситуації та конструктивна взаємодія в освітньому процесі (Ю. О. Костюшко, М. М. Рибакіна та ін.). Також наявні наукові розвідки, що присвячені окремим видам взаємодії: соціальній (М. Вебер, О. Хайрулін та ін.), інформаційній (В. В. Кириченко, Т. В. Чаплі та ін.), педагогічній (Ю. К. Бабанський, С. Л. Єфремов, О. І. Мещеряков та ін.),

соціально-політичній (М. Ф. Головатий, Дж. Мід та ін.), міжкультурній (Д. Т. Асланова, М. Я. Данилевський та ін.).

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

а) вітакультурна парадигма освіти та програма фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно розвивальної системи в освітніх закладах України (Я. М. Бугерко, М. І. Дробноход, В. О. Комісаров, Л. З. Ребуха, І. С. Ревасевич, А. В. Фурман, О. Є. Фурман (Гуменюк), С. К. Шандрук);

б) теорія вчинку В. А. Роменця в контексті інтеракційно-феноменологічної візії психологічних витоків колективної суб'єктності та новітні наукові дискурси, що розширюють русло вчинкового підходу (В. О. Васютинський, М. С. Гусельцева, І. В. Данилюк, П. А. М'ясоїд, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко);

в) раціо-гуманістичний підхід у психології, котрий покликаний подолати абсолютизацію раціоналізму шляхом апелювання до гармонійного інтелекту (мудрості), ознаками якого є усунення змістових і просторово-часових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на зняття суперечностей і приученість до вершинних культурних цінностей (Г. О. Балл, С. І. Болтівець, А. Маслов, В. В. Рибалка, К. Роджерс, Е. Фромм);

г) тематизми діяльнісного підходу, представники котрого розглядають взаємодію та активність як вихідне підґрунтя філософсько-методологічного аналізу співвідношення діяльності і психіки, діяльності і свідомості, дії та образу, а діяльність суб'єкта тлумачать як специфічну активність, що охоплює як зовнішні, так і внутрішні процеси (А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, М. С. Каган, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн);

г) ідеї системного підходу, в контексті якого людина пізнається у системі її соціальних відносин як частина соціосистеми, а розвивальна взаємодія розглядається як цілісний психосоціальний процес, складовими якого є суб'єктні акти-впливи, що диференціюються на похідні елементарні



компоненти (П. К. Анохін, В. П. Казміренко, О. В. Киричук, Г. О. Ковальов, Б. Ф. Ломов);

д) концепти та система теоретичних положень комунікативно-діяльнісного підходу, згідно з яким особистість розглядається як продукт і результат спілкування з іншими людьми. Власне метою діалогу (інтра-, чи інтер суб'єктного) як особливої форми партнерської взаємодії є не критика, а досягнення порозуміння та спільного просування до більш гармонійного стану всіх суб'єктів-учасників (колективних чи індивідуальних) паритетної взаємодії (І. Д. Бех, Є. П. Ільїн, Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, Р. С. Немов, В. А. Семиченко). Відтак мовиться про міждисциплінарність піднятої наукової проблематики, що охоплює аспекти педагогічної та вікової психології, соціальної психології, конфліктології, психології управління та психологічної герменевтики.

В руслі науково-дослідного проєкту нами створена модель конструктів системокомплексів, в яку входять наступні сфери (когнітивна сфера, мотиваційна сфера, емоційна сфера, комунікативна сфера, регуляторна сфера).

У нашому розумінні когнітивна сфера відіграє фундаментальну роль у побудові моделі світу. Когнітивні процеси включають чуттєвість і сприйняття, пам'ять, мислення й уяву, увагу. Науково-психологічний підхід вимагає аналітичного розгляду когнітивних процесів, але в реальному психічному житті всі ці процеси пов'язані, єдині і залежать від структури і змісту особистості людини, її мотивів, глобальних цілей тощо (М. В. Гамезо, І. А. Домашенко). Людина здійснює пізнавальну діяльність, тому що активно ставить мету і намагається її досягти. Пізнання не є пасивним процесом, воно завжди передбачає перетворення відомого. У Познані є дві сцени – т. зв чуттєве відображення та абстрактно-теоретичне відображення. Перший рівень включає спостереження, безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи чуття.

**Мотиваційна сфера** – сукупність мотивів, які спонукають, спрямовують і регулюють дії, створюючи мотиваційну сферу особистості. Мотиваційна сфера представлена:

- реальні мотиви, що реально підтримують дію;

- потенційні мотиви, що виникають, але не проявляються в дії.

Але слід пам'ятати, що мотиваційна сфера людини динамічна і мотивація може як зростати, так і знижуватися. Ієрархія та стабільність тем може змінюватися. У мотиваційній сфері виділяють три мотиваційні зони:

1. Центральна зона, в межах якої незадоволені потреби, що виявляються у вигляді високозначущих мотивів, викликають активну, напружену діяльність працівника;

2. У зоні мотивації, яка пов'язана з потребами, які можна постійно і легко задовольняти, людина часто недооцінює їх значення, але втрата відразу виявляє високу особистісну цінність;

3. Зона мотивації, яка базується на потребах, які ще не можуть бути задоволені і не можуть бути викликані відповідною діяльністю.

**Емоційна сфера** – це знання людини, спрямовані на відображення об'єктивних властивостей і закономірностей дійсності. Результат – образ, думка і знання.

Дійсність по-різному відображається в емоційних і вольових процесах. Їх унікальність полягає в тому, що почуття відображають важливість предметів для життя людини у формі досвіду. Враховуючи важливість предметів, людина регулює свою діяльність за допомогою волі: уникає шкідливого і приймає корисне. Емоційно-вольові процеси також називають афективною сферою особистості (А. В. Петровський, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн).

**Комунікативна сфера** спілкування досить різноманітна. У деяких із них (наприклад, архітектура, музика) досить важко розділити комунікаційний континуум на окремі одиниці. Сфери спілкування різною мірою привертають увагу дослідників. Сфера домашнього спілкування (переважно міжособистісного) вважається досить традиційною. За кордоном галузь промислової комунікації відносно добре відома (переважно в рамках організаційної комунікації). У зв'язку зі стрімким розвитком ринкових відносин сфера ділового спілкування та ділового спілкування відокремилася від сфери виробництва. Сфера комунікації визначається рівнем соціально-економічного

та культурного розвитку суспільства Основним критерієм класифікації сфер комунікації є інформаційне поле дискурсу, допоміжним критерієм є спосіб і спосіб вираження інформації. Застосовується до сфер домашнього, ділового, наукового, професійного та художньо-творчого спілкування (П. В. Симонов)

Дослідження регулятивної сфери особистості охоплює широке коло питань, пов'язаних з ініціацією дій, свідомим вибором цілей і мотивів, можливостями суб'єкта в подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, процесами оцінки, контролю і корекції особистості. параметри власних дій тощо. Дослідження регулятивної сфери особистості в сучасній психології представлені в таких аспектах: породжувально-ініціюючий активність – мотиваційний підхід; свідомий вибір цілей і мотивів – підхід «свободи вибору»; оволодіння особистістю через власну діяльність – регулятивний підхід; свідомий, самосуб'єктний вплив на волонтерську діяльність - волонтерське самоврядування. У контексті регулятивного підходу досліджується регулятивна сфера особистості з урахуванням її управлінських, регулятивних, виконавчих функцій, які контролюють функції щодо реалізації волонтерської діяльності (В. Селіванов, С. Л. Рубінштейн, В. І. Моросанова А. А. Конопкін).

Згідно зі сформованою гіпотезою та з визначеною метою та завданнями дослідження нами проведено емпіричне дослідження, яке дозволяє отримати кількісні і якісні показники. Для проведення дослідження була побудована емпірична модель, яка дозволяє зв'язати особистісні якості учасників дослідження та зовнішні, тобто умови соціуму, рівень інтелектуальних здібностей в соціумі. Особистісні якості залежать від вікових особливостей, гендерних та соціальних.

Нами було проведено емпіричне дослідження на виявлення інтелектуальних проявів, які впливають на дивергентне мислення та розвиток особистості, які допомагають розвинути у студентів креативне мислення у різних сферах діяльності.

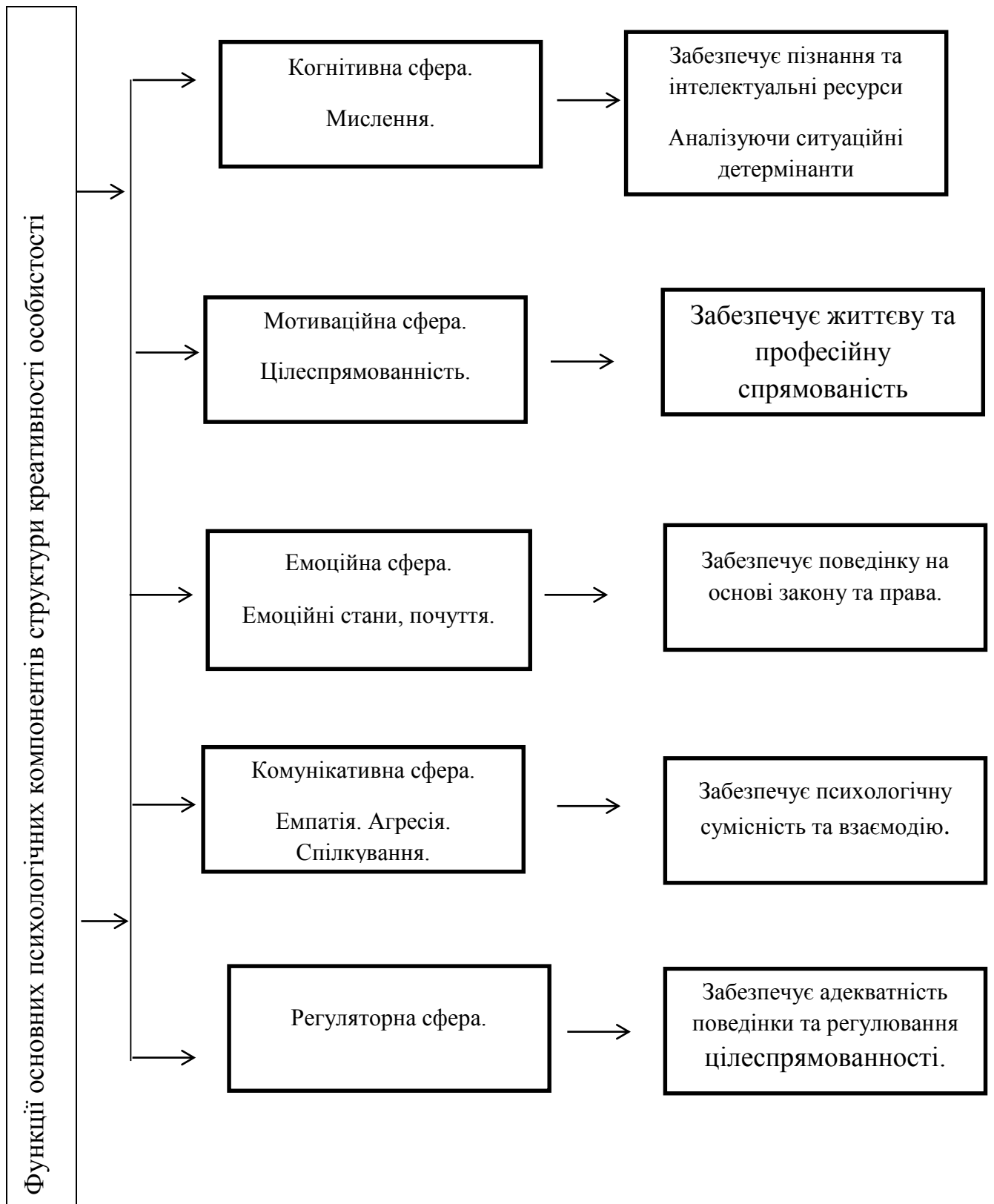


Рисунок 2.1 – Конструкти симптомокомплексів креативності особистості

З метою з'ясування особливостей впливу інтелекту на розвиток креативності нами обрані наступні методи та методики дослідження:

1. Методика Дж. Брунера « Тип мислення».
2. Методика Е. Е. Тунік « Психодіагностика творчого мислення».
3. Методика Р. Б. Кеттела«16-ти факторний особистісний опитувальник» (фактор В-показник інтелектуальної культури).
4. Опитувальник креативності Джонсона (ОК).
5. Методика В. Н. Бузина, Е. Ф. Вандерлик КОТ ( короткий особистісний тест).
6. Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій Басса – Дарки.

Коротка характеристика методик:

1. **Методика «Тип мислення»** вперше була створена у 1977 році американським психологом і педагогом , найбільшим фахівцем в області дослідження когнітивних процесів. Президентом Американської психологічної асоціації Джером Брунером, проте була модифікована Г. Резапкіною (філолог, психолог, старший науковий співробітник Центру практичної психології освіти Академії соціального управління, викладач Інституту практичної психології особистості і Московського інституту відкритої освіти) у 2006 році. Дана методика дає змогу виявити який домінує тип мислення, а саме один із чотирьох базових факторів: предметно-дієвий, абстрактно-символічний, словесно-логічний, наглядно-образний та креативність. Методика складається із 40 питань, відповіді на яких потрібно відповідати так + або ні -.

2. **Методика «Психодіагностика творчого мислення»** була створена Тунік Оленою Євгенівною (кандидат психологічних наук, у 1997 році) дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). Незважаючи на її адресність юнацького віку, вона не втрачає своєї прогностичності та в зрілому віці. Методика складається із 50 питань відповіді на котрих мають бути: здебільшого вірно, почасти вірно, ні, не знаю.

3. У 1946 році Р. Б. Кеттелл створив на основі навчань Гордон Олпорта і Х. С. Одберта **16 факторний особистісний опитувальник** (форма А), який

дозволяє з'ясувати особливості характеру, схильностей і інтересів особистості. Опитувальник Кеттелла 16 рf одна з найбільш відомих багатофакторних методик, створена в рамках об'єктивного експериментального підходу до дослідження особистості. Відповідно до теорії особистісних рис Кеттелла, особистість описується як що складається з стабільних, стійких, взаємопов'язаних елементів (властивостей, рис), що визначають її внутрішню сутність і поведінку. Відмінності в поведінці людей пояснюється відмінностями у вираженості особистісних рис.

**Тест Кеттелла** містить 187 питань, на які пропонується відповісти обстежуваним (дорослим людям з освітою не нижче 8 - 9 класів). Випробуваному пропонується занести в реєстраційний бланк один з варіантів відповіді на питання "так", "не знаю", "ні" (або "а", "в", "с").

Для аналізу інтелектуальних здібностей нами був використаний фактор В – показник інтелектуальної культури.

4. Даний «опитувальник креативності» (ОК) був створений у 1973 році вченим Джонсоном, яка фокусує увагу на тих елементах, які пов'язані з творчим самовираженням. ОК – це об'єктивний, що складається з восьми пунктів контрольний список характеристик творчого мислення і поведінки, де відповідати на питання потрібно урахувавши притаманні вам ті чи інші якості. 1 - ніколи, 2 - рідко, 3 - іноді, 4 - часто, 5 - постійно. Даний опитувальник допомагає у експрес форматі визначити рівень самооцінки креативності особистості.

5. **Тест КОТ** (Короткий орієнтовний, відбірковий тест, В. Н. Бузін, Е. Ф. Вандерлік) призначений для діагностики загального рівня інтелектуальних здібностей. КОТ є адаптацією тесту Вандерліка. Методика КОТ відноситься до категорії тестів розумових здібностей (IQ), що свідчать про загальний рівень інтелектуального розвитку індивіда. У тестах на визначення IQ індивіду пред'являється серія завдань, підібраних таким чином, щоб була забезпечена адекватна вибірка всіх найважливіших інтелектуальних функцій для

проникнення в "критичні точки інтелекту". Тест складається з 50 питань, частина із них це тестовий матеріал, частина питання для вирішення задач.

#### **6. Опитувач Басса-Дарки «Методика діагностики стану агресії».**

Опитувач розроблений Бассом А. та Дарки А. в 1957 р. і призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Тест складається з 75 тверджень, на які обстежуваний повинен відповісти "та або ні". Створюючи свій опитувач, диференціюючий прояви агресії і ворожості, Басс А. і Дарки А. виділили наступні види реакцій: фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи; непряма агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована; роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при щонайменшому збудженні (запальність, грубість); негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти звичаїв, що встановилися, і законів; образа – заздрість і ненависть до оточення за дійсні і вигадані дії; підозрілість – в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і шкодять; вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, загрози); відчуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що поступає зло, а також розкаяння совісті, що відчуваються ним. При складанні опитувача авторами використовувалися наступні принципи: питання може відноситися тільки до однієї форми агресії; питання формується так, щоб найбільшою мірою ослабити ефект соціальної бажаності відповідей.

## 2.2. Методи та методики дослідження

**Мислення** – це соціально обумовлений процес пошуку і відкриття нового, нерозривно пов'язаний з розумовою мовою, процес узагальненого і опосередкованого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу. Мислення виникає на основі практичної дії з чуттєвого знання і виходить далеко за його межі.

Процеси мислення та сенсорне сприйняття. Пізнання починається з вражень і спостережень, але на цьому не закінчується. Він рухається від відчуттів і вражень до мислення.

Відмінності в мисленні та сенсорно-перцептивних процесах:

1. Відчуття і сприйняття відображають дійсність у більш-менш випадкових комбінаціях. Мислення співвідносить дані про досвід і спостереження – порівнює, зіставляє, розрізняє, відкриває явища і предмети, тобто відображає світ у його зв'язках і відношеннях, у різноманітних його опосередкуваннях.

2. Завдання мислення полягає у виявленні актуальних і необхідних зв'язків, заснованих на реальних залежностях, відокремлюючи їх від випадкових збігів шляхом зв'язування в тій чи іншій індивідуальній ситуації.

3. Виявлення необхідних суттєвих контекстів, рух від випадкового до необхідного, мислення, одночасно переходячи від одиничного до загального.

Мислення і уявлення. Мислення зберігає зв'язок із сенсорно-перцептивними процесами, що проявляється насамперед у ролі уявлень у мисленні. При наявності таких внутрішніх уявлень про навколишній світ вже не потрібно реально виконувати певні дії, щоб оцінити їх наслідки. Всю послідовність подій можна передбачити заздалегідь, використовуючи свою уяву. Візуальне моделювання подій є одним із аспектів мислення.

Думка і слово Конкретним змістом мислення є поняття. Поняття – це опосередковане й узагальнене знання про сутність, засноване на розкритті її суттєвих і об'єктивних контекстів і відношень. Виявляючи контексти і залежності, переходячи від явища до узагальненого пізнання його сутності, поняття набуває абстрактного, невидимого характеру. Зміст поняття



неможливо уявити, але його можна подумати або пізнати. Його предметне визначення виявляється опосередковано і виходить за межі прямої видимості. Формою існування поняття є слово. Слово є формою існування думки, її спрямованістю.

Мислення й практика. Мислення як пізнавальна теоретична діяльність пов'язане з дією. Людина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його. Мислення не просто супроводжується дією, чи дія – мисленням, дія – це первинна форма існування мислення. Первинний вид мислення – це мислення в дії, мислення, що відбувається в дії й у дії виявляється.

Мислення, крім того, тісно пов'язане з мотивами, емоціями, волею людини, з усім її психічним життям.

У. Джемс сформулював перше чітке визначення мислення: мислення – це здатність орієнтуватися в нових для нас даних досвіду. Розглянемо деякий силлогізм:

$M \in P$       метали електропровідні  
 $S \in M$       олово - метал  
 $S \in P$       олово електропровідний

Нехай  $S$  – факт,  $M$  – істотний атрибут,  $P$  – властивість атрибута. Умовивід від  $S$  до  $P$  може бути зроблено тільки за допомогою  $M$ . Мислитель заміщає первісну конкретно дану ситуацію  $S$  (олово) її абстрактною властивістю  $M$  (метал). Що справедливо стосовно  $M$ , що пов'язано з  $M$ , те справедливо й стосовно  $S$ . Оскільки  $M$  є одна з частин цілого  $S$ , мислення можна визначити як заміщення цілого його частинами й пов'язаними з ними властивостями й наслідками. Тоді мистецтво мислення можна охарактеризувати такими рисами:

- 1) проникливістю, тобто умінням розкривати в цілому факті  $S$ , що знаходиться перед нами, його істотний атрибут  $M$ ;
- 2) запасом знань або умінням швидко поставити  $M$  у зв'язок з  $P$ , з його основною властивістю.

Друга посилка силлогізму вимагає проникливості, перша – запасу знань.

Вюрцбурзька школа мислення (1901-1911 рр.) – один із напрямків психології свідомості. Засновниками школи були О.Кюльпе і К.Бюлер, до її представників належать Н. Ах, А. Марбе, О. Зельц та ін.

Спробу пояснити психологічні механізми розумового процесу зробив О. Зельц. Якщо мислення – це акт усвідомлення відносин, то для пояснення його потрібно представити як розгорнуту дію з виконанням задачі. Насамперед потрібно описати її структуру, форму вияву для суб'єкта. У структурі розумової дії Зельц виділяє:

- **S** (situation) – ситуація, умови задачі, наприклад задане слово;
- **P** (purpose) – вимога, мета, якої людині потрібно досягти, наприклад шукане слово, пов'язане з S родовими відносинами;
- **m** (mean) – засіб досягнення мети, тобто усвідомлення названих відносин між S та P.

Організація дослідження представляє собою загальну процедуру дослідження; обґрунтування методологічних підходів, щодо вивчення симптомокомплексу креативності особистості.

З позиції системного підходу креативна особистість визначена як динамічна цілеспрямована функціональна система, в якій умовно виділяють декілька підсистем: когнітивна, мотиваційна, цільова, комунікативна, емоційна та регуляторна.

### 2.3. Учасники емпіричного дослідження

В діагностиці прийняло участь 120 осіб 1 курсу ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», серед них 40 студентів кафедри «Право», 40 студентів кафедри «Туризму та готельно-ресторанної справи» та 40 студентів кафедри «Психології» (табл. 2.1). Нами були проаналізовані значення не тільки по гендерним особливостям, але й по соціальним, а саме рівень направленості розвитку та діяльності.

## Загальна характеристика учасників дослідження за спеціальностями

| Спеціальність | Кількість учасників, осіб | %    |
|---------------|---------------------------|------|
| Правознавство | 40                        | 33.3 |
| Туризм        | 40                        | 33.3 |
| Психологія    | 40                        | 33.3 |

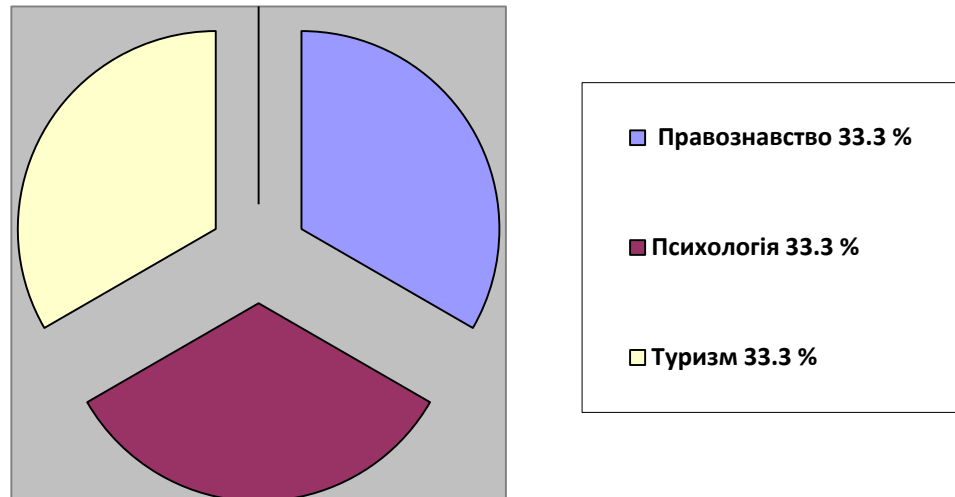


Рисунок 2.2 – Загальна характеристика учасників дослідження за спеціальностями.

Для досягнення мети та реалізації завдання дослідження всі учасники емпіричного дослідження були об'єднанні в 3 групи:

1. Особи з високим рівнем креативності.
2. Особи з середнім рівнем креативності
3. Особи з низьким рівнем креативності (ближче до середнього)

Висновки до другого розділу

У структурі пізнання кожна особистість опирається на ті чи інші особливості людини, застосовуючи мислення. Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання й виходить далеко за його межі.

Так багато учених досліджували питання особливостей симптомокомплексу особистості. Найяскравіше поняття симптомокомплексу та його особливостей описав Р. Кеттел, створивши свій 16-ти факторний опитувальник. Автор доцільно використовував аналіз різноманітних факторів та ступінь їх враженості та впливу на особистість та провів зв'язки між цими факторами, поєднавши їх у групи, що утворюють симптомокомплекс комунікативних, інтелектуальних, емоційних і регуляторних особистісних властивостей. Опираючись на знання Р. Б. Кеттел, нами було створено модель симптомокомплексу особливостей особистості, в котрій зробили акцент на кожен сферу розвитку особистості та вплив на її творчі здібності. Підсумовуючи, кожен блок пізнавальної сфери людини, можна зробити висновки, що на креативність особистості впливає безпосередньо кожна сфера, комунікації, пізнання, діяльності, емоцій, психічного стану тощо, тому для більш чіткого розуміння респондентів необхідно діагностувати розвиток кожної сфери окремо.

Актуальність проблеми розвитку творчої особистості обумовлена, з одного боку, соціально-економічною динамікою та потребами суспільства, необхідністю розробки інноваційних, нестандартних ідей, пошуку ефективних стратегій у розвитку всіх соціальних відносин, з іншого боку, процесами гуманізації освіти, де центром і цінністю є людина, його можливості та можливості реалізації в сучасному світі. Творча особистість стає популярною суспільством на всіх ступенях її розвитку. В зв'язку з цим виникає необхідність розробки прикладної антропології, психокультури, психодизайну, розробки технологій саморозвитку. Сучасна психологія творчості знаходиться в стадії становлення, характеризується багатоаспективністю і представляє безліч різних теорій, концепцій, теоретичних та емпіричних знань. Незважаючи на ряд істотних відкриттів, узагальнень і спостережень, проблема творчості і,

особливо, феномен креативності, дотепер час залишається недостатньо вивченим явищем. Відсутні однозначно інтерпретовані поняття в цій області. До сих пір феномен креативності не має єдиного пояснення та змісту, не визначено психологічну структуру креативності, слабо вивчені зв'язки творчості з іншими властивостями особистості, рівнями та особливостями генезису, не знайдено надійних способів вивчення та розвитку креативності. В сучасній психології досліджуються окремі параметри (творче мислення, уява, особистісні кореляти креативності і т. д.).

Таким чином, перспективною тенденцією справжнього часу є пошук шляхів дослідження креативності як особливої психологічної реальності, складного психологічного явища.

## РОЗДІЛ 3

### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТІВ УЧАСНИКІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Для підтвердження або спростування гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке передбачало виявлення кількісних показників прояву інтелектуальних здібностей на рівень розвитку креативного мислення.

Результати емпіричного дослідження передбачали використання в діагностуванні наступних методик, котрі ми проаналізуємо послідовно.

#### 3.1. Результати дослідження за методикою Методика Дж. Брунера

Дана методика дає можливість отримати середні значення, що вимірюють різні типи.

Розрізняють 4 основних типи мислення, кожен з яких має свої особливості: предметне, образне, символічне та знакове мислення. Цей варіант опитувальника деталізує типи мислення у співвідношенні з наявними в домашній психології класифікаціями (предметно-діяльнісне, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне).

Незалежно від типу мислення людину можна охарактеризувати певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, що відображає домінуючі способи обробки інформації та рівень креативності, є найважливішою індивідуальною рисою людини, яка визначає її стиль дій, нахили, інтереси та професійну спрямованість.

Для підприємців характерне суб'єктивне мислення. Ми отримуємо інформацію через рух. Зазвичай у них хороша координація. Весь матеріальний світ навколо нас створений їхніми руками. Водять автомобілі, керують верстатами, збирають комп'ютери. Без них неможливо реалізувати найгеніальнішу ідею. Цей тип мислення важливий для спортсменів, танцюристів і артистів.

Абстрактно-символічним мисленням володіють багато вчених - фізики-теоретики, математики, економісти, програмісти, аналітики. Вони можуть поглинати інформацію за допомогою математичних кодів, формул і операцій, які неможливо помацати чи уявити. Завдяки специфіці такого гіпотезного мислення було зроблено численні відкриття в усіх галузях науки.

Словесно-логічне мислення відрізняє людей зі значним вербальним інтелектом (від лат. «verbalis» – словесний). Завдяки розвиненому словесно-логічному мисленню вчений, педагог, перекладач, письменник, філолог, журналіст вміє формулювати свої думки та доносити їх до людей. Ця навичка потрібна менеджерам, політикам і державним службовцям.

Артистичні люди мислять візуально, вони також можуть уявити те, що було, чого ніколи не було і чого ніколи не буде – художники, поети, письменники, режисери. Архітектор, конструктор, дизайнер і режисер повинні були мати розвинене візуальне мислення.

Креативність – це здатність творчо мислити та знаходити нестандартні рішення проблем. Це рідкісна і незамінна риса, яка вирізняє талановитих людей у будь-якій сфері діяльності.

Проаналізуємо загальні середні показники за спеціальностями та шкалами.

Таблиця 3.1

Показники середніх значень типів мислення учасників емпіричного дослідження

| <b>Спеціальність</b>   | <b>предметно-дієвий</b> | <b>абстрактно-символічний</b> | <b>словесно-логічний</b> | <b>Наглядно-образний</b> | <b>Креативність</b> |
|------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>Право</b>           | 6,0                     | 4,8                           | 6,2                      | 5,0                      | <b>4,5</b>          |
| <b>Туризм</b>          | 5,8                     | 5,5                           | 5,7                      | 5,7                      | <b>5,9</b>          |
| <b>Психологія</b>      | 5,9                     | 3,2                           | 4,5                      | 6,3                      | <b>5,7</b>          |
| <b>Δ (розбіжність)</b> | 0,2                     | 2,3                           | 1,7                      | 1,3                      | <b>1,4</b>          |

Результати в таблиці свідчать про те, що у кожній спеціальності є свій чітко виражений тип мислення, завдяки різним типам студенти обирають, який

напрямок в подальшому житті обирати. Для більш чіткого розуміння пріоритетних виборів типів мислення розгляньмо графічні зображення (рис. 3.1).

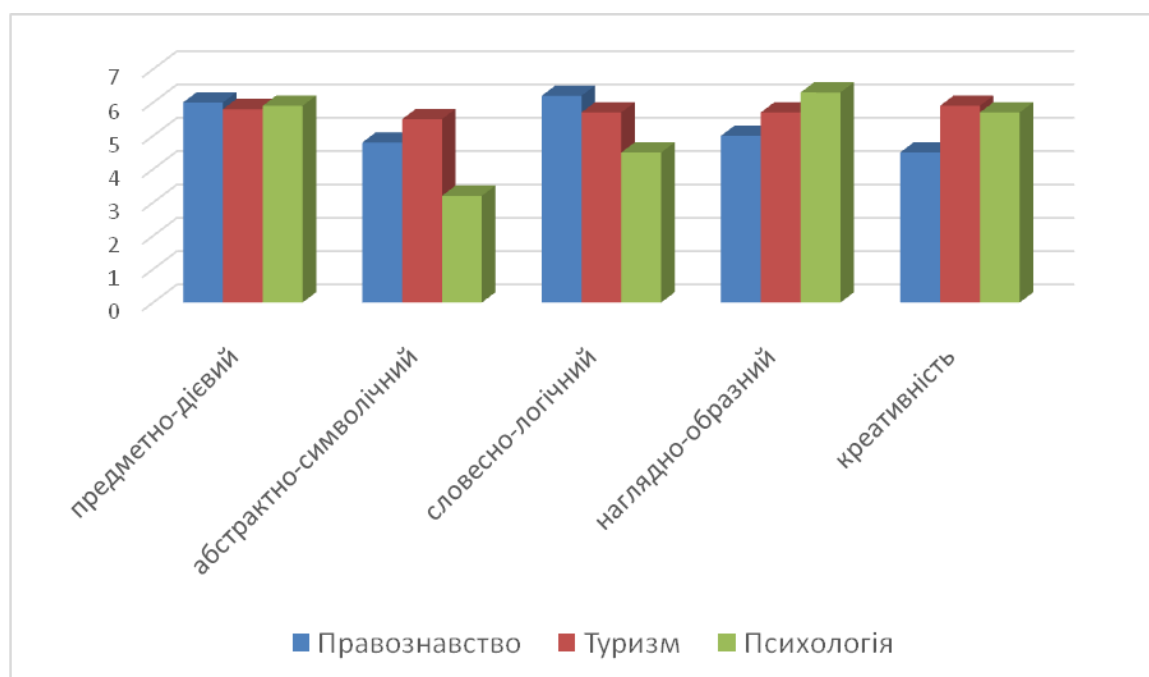


Рисунок 3.1 – Показники середніх значень типів мислення учасників емпіричного дослідження

Таким чином, ми бачимо що у кожній спеціальності присутній характерний тип мислення, у студентів напряму правознавство це словесно-логічний, характерний тип мислення для людини, яка оперується на роботі фактами та логікою, тому юристам потрібний чіткий напрям в роботі. У студентів напряму туризм виражений тип мислення це предметно-дієвий та рівень креативності у вищій ніж у інших . У студентів психологів виражений тип мислення це наглядно – образний, так як майбутній психолог працює на пряму із людиною йому потрібно бачити та мати візуальний контакт, для кращої роботи психолог може використовувати образи, для більш чіткою передачі інформації та розуміння оточуючих.

Для кращого аналізу показників типу мислення та рівня креативності студентів ми проаналізуємо нижче у таблиці.



Таблиця 3.2

Зв'язок рівня креативності та типу мислення учасників емпіричного дослідження

| <b>Висока креативність<br/>5.9</b> | <b>Середня креативність<br/>5.7</b> | <b>Низька<br/>креативність<br/>(Ближче до<br/>середнього) 4.5</b> |
|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Предметно-дієвий- <b>5.8</b>       | Наглядно-образний- <b>6.3</b>       | Словесно-логічний- <b>6.2</b>                                     |
| Словесно-логічний- <b>5.7</b>      | Предметно-дієвий- <b>5.9</b>        | Предметно-дієвий- <b>6.0</b>                                      |
| Наглядно-образний- <b>5.7</b>      | Словесно-логічний- <b>4.5</b>       | Наглядно-образний- <b>5.0</b>                                     |
| Абстрактно-символічний- <b>5.5</b> | Абстрактно-символічний- <b>3.2</b>  | Абстрактно-символічний- <b>4.8</b>                                |

Таким чином, рівень креативності впливає на формування певного типу мислення, проте виявлена закономірність про те, що не залежно від рівня креативності в учасників емпіричного дослідження виявлено низькі показники абстрактно-символічного типу мислення. Це свідчить про те, що кожен тип мислення має свою ієрархію вираженості та акцентуації щодо професійного спрямування.

### 3.2. Результати дослідження за методикою Е. Тунік «Психодіагностика творчого мислення»

Дана методика дає можливість отримати середні значення за шкалами що вимірюють рівень ризику, допитливості, важкості та уяви.

Ризик – характеристика ситуації, що має невизначеність результату, при обов'язковій наявності несприятливих наслідків.

Допитливість, зацікавленість – це якість, пов'язана з допитливим мисленням, таким як дослідження та навчання, яка спостерігається при дослідженні людини та тварин. Допитливість сильно асоціюється з всіма

аспектами людського розвитку, з яких походить процес навчання та бажання отримувати знання та навички.

Важкість – характеристика трудового процесу, що відображає рівень загальних енерговитрат, переважне навантаження на опорно-руховий апарат, серцево-судинну, дихальну, психічну та інші системи.

Уява – це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду

Проаналізуємо загальні середні показники за спеціальностями та шкалами.

Таблиця 3.3

Показники середніх значень творчого мислення учасників емпіричного дослідження

| Спеціальність          | Ризик | Допитливість | Важкість | Уява |
|------------------------|-------|--------------|----------|------|
| Правознавство          | 15,0  | 12,8         | 13,1     | 9,1  |
| Туризм                 | 12,4  | 11,7         | 11,8     | 9,5  |
| Психологія             | 11,1  | 11,2         | 9,6      | 9,7  |
| $\Delta$ (розбіжність) | 3.9   | 1.6          | 3.5      | 0.6  |

Для більш чіткого розуміння специфіки творчого мислення особистості ознайомимось із графічним значеннями (рис. 3.2).

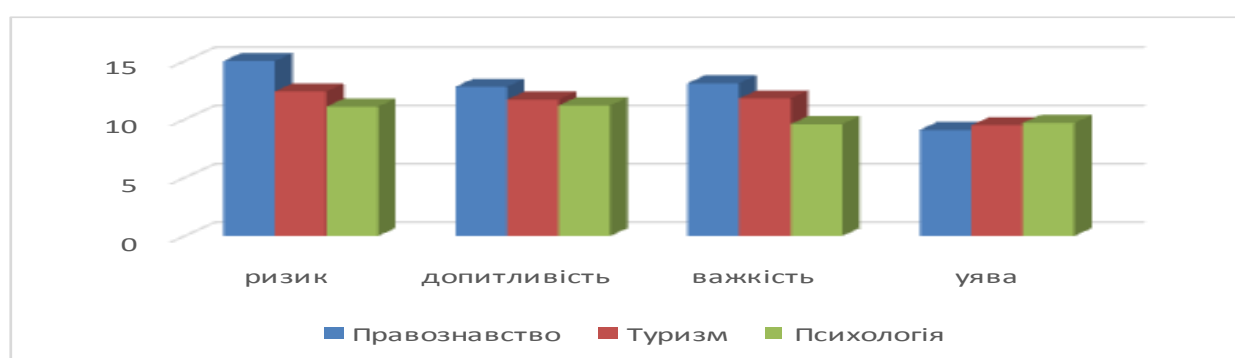


Рисунок 3.2 – Показники середніх значень творчого мислення учасників емпіричного дослідження

Таким чином, проаналізувавши загальні середні значення ми бачимо, що студенти-юристи мають найвищий рівень схильності до ризику, а у студентів-

психологів найнижчий, це свідчить про рівень роботи у різних сферах діяльності має різний ступінь ризику та різне відношення до цього фактору.

Проте у юристів виявлено найнижчий рівень уяви, аніж у студентів напряму психології, це свідчить про те, що психологи більш схильні до уяви, та образності, а в сфері правознавства більшість ґрунтується на фактах та точності. У студентів-туристів усі показники знаходяться в середніх значеннях, тому їм можуть бути притаманні кожен із напрямів творчого мислення, тому що все це залежить від соціо-культурного розвитку особистості.

Проаналізувавши відповіді студентів, можна встановити зв'язок між рівнем креативності та творчим мисленням учасників емпіричного дослідження.

Таблиця 3.4

Зв'язок рівня креативності та показників творчого мислення учасників емпіричного дослідження

| Показники | Висока креативність 5.9 | Середня креативність 5.7          | Низька креативність (Ближче до середнього) 4.5 |
|-----------|-------------------------|-----------------------------------|--|
| Max.      | Ризик-12.4              | Допитливість 11.2<br>Ризик – 11.1 | Ризик-15.0                                     |
| Min.      | Уява-9.5                | Важкість 9.6<br>Уява-9.7          | Уява-9.1                                       |

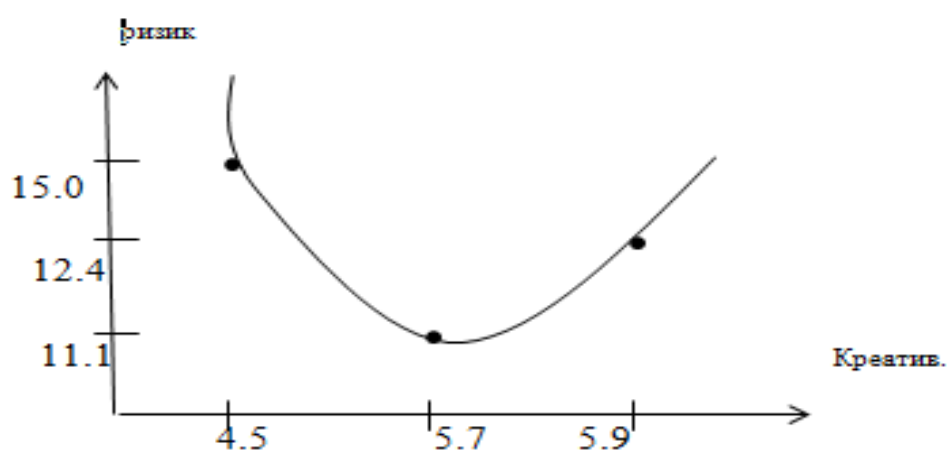


Рисунок 3.3 – Показник рівня креативності та фактору ризику учасників емпіричного дослідження.

Таким чином, можна виявити, що чим нижчий рівень креативності тим вищий фактор ризику. Це свідчить про те, що учасники, у котрих слабо виражені творчі здібності частіше йдуть на ризиковані дії для досягнення своєї мети. Тому, аналізуючи взаємо зв'язки, можна сказати, що рівень креативності, творче мислення має вплив на формування професійної діяльності. Тому студенти, обираючи професію, опираються на свої вподобання та на здатність вирішувати ті чи інші професійні завдання.

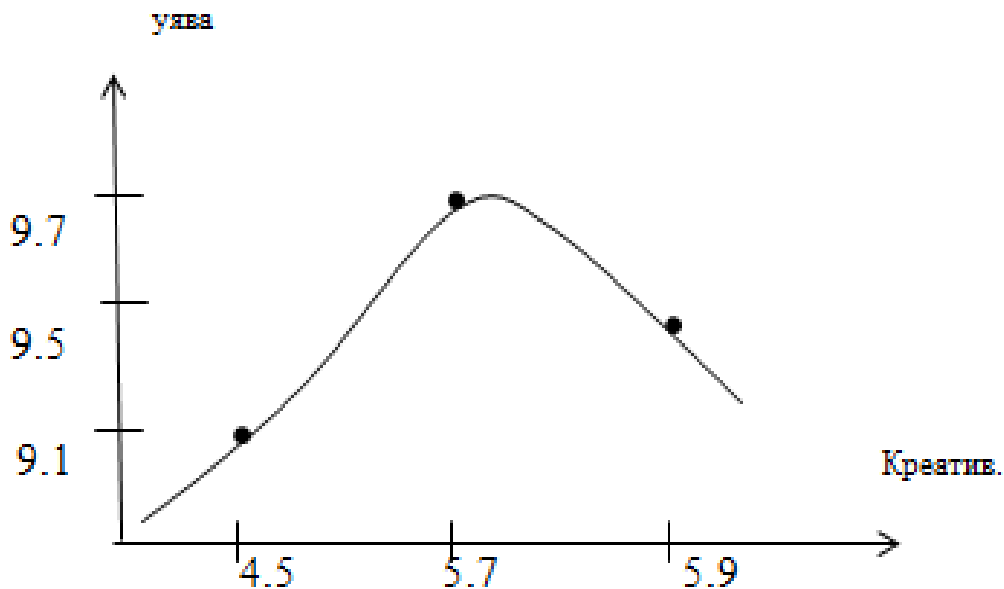


Рисунок 3.4 – Показники креативності та фактору уяви учасників емпіричного дослідження

Проаналізувавши графік, можна підсумувати, що учасники, котрі мають середні показники креативності більш схильні до розвинутої уяви, це свідчить про те, що помірний рівень творчості особистості активніше впливає на розвиток уяви особистості студентів. Тому студенти, котрі обирають професію творчу, повинні мати середні показники креативності, для кращого виконання поставлених творчих завдань.

### 3.3. Результати дослідження за методикою Р. Б. Кеттела «16-ти факторний особистісний опитувальник» та (фактор В- показник інтелектуальної культури)

Інтелектуальна культура включає в себе комплекс знань і умінь в області культури розумової праці, вміння визначати цілі пізнавальної діяльності, планувати її, виконувати пізнавальні операції різними способами, працювати з джерелами, оргтехнікою, займатися самоосвітою. До інтелектуальних умінь відносять загальні навчальні вміння (читати, писати, рахувати, викладати свої думки), і спеціальні (читати карти, креслення, користуватися вимірювальними приладами і т.п.). Інтелектуальна культура формується в процесі розумового виховання, яке здійснюється в процесі навчання і в позакласній роботі, працювати з джерелами, оргтехнікою, займатися самоосвітою.

Дана методика дає можливість отримати середні значення за шкалою фактору «В», що показує рівень розвитку інтелектуальної культури особистості.

Проаналізуємо загальні середні показники за спеціальностями та шкалами.

Таблиця 3.5

Загальні середні показники інтелектуальної культури учасників емпіричного дослідження

| Спеціальність | Середній показник |
|---------------|-------------------|
| Правознавство | 7,9               |
| Туризм        | 8,3               |
| Психологія    | 8,0               |

Згідно з даними в таблиці виявлено рівень інтелектуальної культури, найвищий рівень у студентів напрямку туризм, потім психологія та після правознавство. Рівень інтелектуальної культури залежить від виховання людини, те, що закарбовують батьки під час виховання та те, що передають по генам.



Рисунок 3.5 – Загальні середні показники інтелектуальної культури учасників емпіричного дослідження

Таким чином, ми бачимо, що рівень, розвитку інтелектуальної культури розвитку особистості вищий у студентів спеціальності туризм, це залежить від рівня виховання студентів інтелектуального рівня, а отже люди, які мають високий рівень розвитку інтелектуальної культури дають перевагу навчанню на напрямку туризм, потім психології і тільки потім право.

Для детального аналізу впливу інтелектуальної культури та креативності на професійну самовизначенність студентів розглянемо показники у таблиці.

Таблиця 3.6

Показники креативності та фактору інтелектуальної культури

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Висока креативність</b><br><b>5.9</b> | <b>Середня креативність</b><br><b>5.7</b> | <b>Низька креативність</b><br>(Ближче до середнього)<br><b>4.5</b> |
| В- 8.3                                   | В-8.0                                     | В-7.9  |

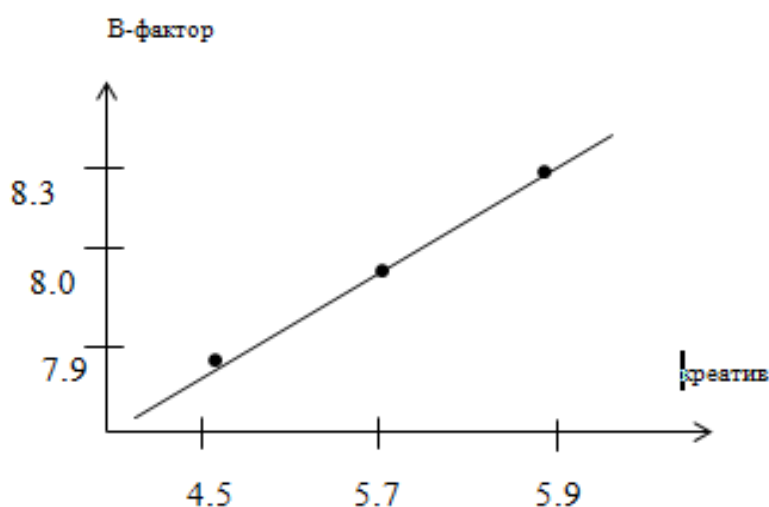


Рисунок 3.6 – Показники креативності та фактору інтелектуальної культури.

Більш детально розглянемо середні показники симптомокомплексів учасників емпіричного дослідження, які виділив Р. Кеттел.

Показники **когнітивної (інтелектуальної) сфери**: В,М,Н,Q1, де В+М-інтелектуальні можливості особистості; N+Q1-гнучкість та оперативність мислення.

Таблиця 3.7

Середні показники когнітивної сфери особистості учасників емпіричного дослідження

| Група                                     | В-інтелектуальність | М-мрійність | Н-дипломатичність | Q1-сприйняття нового | Загальні показники |
|---|---------------------|-------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| Висока креативність                       | 8.3                 | 9,5         | 9                 | 8,5                  | 35.3               |
| Середня креативність                      | 8.0                 | 8           | 6.5               | 7.8                  | 30.3               |
| Низька(ближче до середнього) Креативність | 7.9                 | 7.0         | 6.0               | 7.0                  | 27.9               |

Для більш детального аналізу когнітивної сфери нами було проведено математичні розрахунки кожного симптомокомплексу окремо у даній сфері.

Таблиця 3.8

Середні показники когнітивної сфери симптомокомплексів учасників емпіричного дослідження

| Група                                     | В+М  | Н+Q1 | Коефіцієнт вираженості |
|---|------|------|------------------------|
| Висока креативність                       | 17,8 | 17,5 | 0,3                    |
| Середня креативність                      | 16.0 | 14,3 | 1,7                    |
| Низька(ближче до середнього) Креативність | 14.9 | 13,0 | 1,9                    |

Таким чином, виявили, що особистісні конструкти мають відмінності по трьом групам на рівні статистично значущих відмінностей. Якщо співставити значення симптомокомплексів, то можна виявити відмінності і в групі комунікативних і в групі емоційних якостей.



Проаналізувавши показники, було встановлено залежність між генетично обумовленими показниками сформованості інтелекту та набутими рисами творчого мислення особисті. Так було виявлено, що чим вищий рівень інтелектуальної культури, тим вищий показник креативності, це свідчить про те, що генетичний фактор має вагоме значення та вплив на формування і розвиток творчого мислення студентів. Тому вибір професійних вподобань залежить як від вроджених так і в набутих рисах мисленнєвого розвитку.

Показники **комунікативної сфери** А, Н,Е, L,N,Q3, де А+Н-потреба в спілкуванні, L+N –відношення до інших, Е+Q3-деякі сторони лідерського потенціалу.

Таблиця 3.9

Середні показники комунікативної сфери особистості учасників емпіричного дослідження

| Група                                     | А-замкнен-товариш | Н-нерішучість-сміливість | Е-підкорливість-домінантність | L-довірл-підозр | Н-дипломатичність | Q3-конформізм-нонконформізм | Загальні показники |
|---|-------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------------|--------------------|
| Висока креативність                       | 8.5               | 7,9                      | 7                             | 8               | 9                 | 8,2                         | 43.8               |
| Середня креативність                      | 7,8               | 8.1                      | 6.5                           | 7.1             | 6.5               | 7.3                         | 43.3               |
| Низька(ближче до середнього) Креативність | 7.0               | 6.5                      | 4.0                           | 6.5             | 6.0               | 7.0                         | 36.5               |

Для більш детального аналізу комунікативної сфери нами було проведено математичні розрахунки кожного симптомокомплексу окремо у даній сфері.

Таблиця 3.10

Середні показники комунікативної сфери симптомокомплексів учасників  
емпіричного дослідження

| Група  | A+H  | L+N  | E+Q3 |
|--|------|------|------|
| Висока креативність                          | 16.4 | 17.0 | 15.2 |
| Середня креативність                         | 15.9 | 13.6 | 13.8 |
| Низька(ближче до середнього)<br>креативність | 13.0 | 12.5 | 11.0 |

Таким чином, специфіка комунікації симптомокомплексу дозволив  
виділити основні тенденції складових елементів кожної групи емпіричного  
дослідження.

1.  $L+N > A+H > E+Q3$
2.  $A+H > E+Q3 > L+N$
3.  $A+H > L+N > E+Q3$

Можна зробити висновок, що учасники, котрі мають показники  
креативності середні та низькі(ближче до середнього) мають чітко виражену  
потребу у спілкуванні, це свідчить про те, що індивідуальні показники мають  
вагомий вплив на формування міжособистісних зв'язків особистості.

Показники **емоційної сфери** C,F,H,I,O,Q4, де C+I-реалістичне  
сприйняття оточуючого F+H-оптимістичність, великий рівень ризикуO+Q4-  
тривожність до невдач.

Таблиця 3.11

Середні показники емоційної сфери особистості учасників емпіричного  
дослідження

| Група                   | C-<br>емоц.<br>Стійк. | F-<br>безпеч<br>ність | H-смiлив<br>у<br>соц. Контакт. | I-<br>чутливі<br>сть | O-<br>тривож<br>ність | Q4-<br>напруг. | Загальні<br>показни<br>ки |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|
| Висока<br>креативність  | 8.1                   | 7.3                   | 7.9                            | 7.5                  | 7.2                   | 8.8            | 45.1                      |
| Середня<br>креативність | 7.3                   | 6.2                   | 8.1                            | 6.2                  | 6.0                   | 7.3            | 41.1                      |

|   |     |     |     |     |     |     |      |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Низька(ближче до середнього) креативність | 6.8 | 5.3 | 6.5 | 5.8 | 5.2 | 6.2 | 37.5 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

Для більш детального аналізу емоційної сфери нами було проведено математичні розрахунки кожного симптомокомплексу окремо у даній сфері.

Таблиця 3.12

Середні показники емоційної сфери симптомокомплексів учасників емпіричного дослідження

| Група                                      | C+I  | F+H  | O+Q4 |
|--|------|------|------|
| Висока креативність                        | 13.9 | 15.2 | 16   |
| Середня креативність                       | 13.5 | 14.3 | 13.3 |
| Низька (ближче до середнього) креативність | 14.3 | 11.8 | 11.4 |

Таким чином, специфіка емоційного симптомокомплексу дозволив виділити основні тенденції складових елементів кожної групи емпіричного дослідження.

**1. O+Q4 > F+H > C+I**

**2. F+H > C+I > O+Q4**

**3. C+I > F+H > O+Q4**

Можна підсумувати, що у кожній групі креативності особистості присутній свій чітко виражений тип емоційного стану, це свідчить про те, що великий вплив мають особистісні та генетично-обумовлені показники психо-емоційного стану.

Показники **регулятивної сфери**, G, Q3, де G+Q3-цілеспрямованність, організованість.

Таблиця 3.13

Середні показники регулятивної сфери особистості учасників емпіричного дослідження

| Група                                     | G-самодисципліна | Q3-моральність | Коефіцієнт вираженості | Загальні показники |
|---|------------------|----------------|------------------------|--------------------|
| Висока креативність                       | 8.1              | 7.8            | 0.3                    | 15.9               |
| Середня креативність                      | 6.8              | 6.5            | 0.3                    | 13.3               |
| Низька(ближче до середнього) креативність | 5.3              | 5.1            | 0.2                    | 10.4               |

Для більш детального аналізу регулятивної сфери нами було проведено математичні розрахунки кожного симптомокомплексу окремо у даній сфері.

Таблиця 3.14

Середні показники регулятивної сфери симптомокомплексів учасників емпіричного дослідження

| Група                                     | G+Q3 |
|---|------|
| Висока креативність                       | 15.9 |
| Середня креативність                      | 13.3 |
| Низька(ближче до середнього) креативність | 10.4 |

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень креативності має вплив на формування цілеспрямованості та організованості учасників емпіричного дослідження. Так, чим вищий показник креативного мислення тим вищий рівень цілеспрямованості особистості.

Ми можемо підсумувати всі показники симптомокомплексів.

Таблиця 3.15

Середні показники сфери симптомокомплексів учасників емпіричного дослідження

|                            | <b>Висока креативність</b> | <b>Середня креативність</b> | <b>Низька (ближче до середньої) креативність.</b> | <b>Δ(розбіжність)</b> |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|-----------------------|
| <b>Когнітивна сфера</b>    | 35.3                       | 30.3                        | 27.9  | 7.4                   |
| <b>Комунікаційна сфера</b> | 43.8                       | 43.3                        | 36.5  | 7.3                   |
| <b>Емоційна сфера</b>      | 45.1                       | 41.1                        | 37.5  | 7.6                   |
| <b>Регуляторна Сфера</b>   | 15.9                       | 13.3                        | 10.4  | 5.5                   |
| <b>Σ</b>                   | 140.1                      | 128.0                       | 112.3   | 27.8                  |

### 3.4. Результати дослідження за опитувальником креативності Джонсона (ОК)

Креативність – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність охоплює певну сукупність розумових і особистісних якостей, необхідних для становлення здатності до творчості.

Даний опитувальник креативності (ОК) фокусує нашу увагу на тих елементах, які пов'язані з творчим самовираженням та отримання середніх показників рівня самооцінки креативності.

Проаналізуємо загальні середні показники за спеціальностями та шкалами.

Таблиця 3.16

Загальні середні показники самооцінки креативності учасників емпіричного дослідження

| Спеціальність | Показник |
|---------------|----------|
| Правознавство | 28,3     |
| Туризм        | 28,3     |
| Психологія    | 28,0     |

Згідно з кількісними показниками, студенти факультетів правознавство та туризм мають однаковий рівень самооцінки креативності.

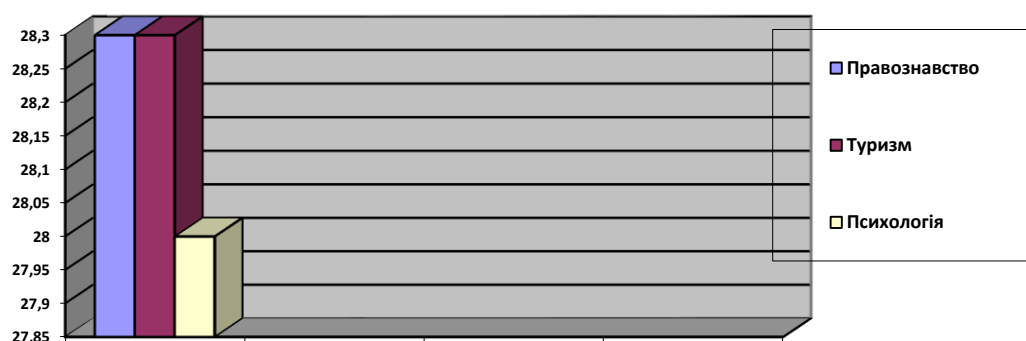


Рисунок 3.7 – Загальні середні показники самооцінки креативності учасників емпіричного дослідження

Незважаючи на те, що психологія це професія яка потребує швидкого креативного відклику, студенти отримали нижчий але незначний показник рівня самокреативності, аніж інші професії, то психологам слід розвинути в собі прийняття того, що вони дійсно можуть креативно мислити, та розвивати це в собі.

Для ретельного аналізу креативності студентів та їх самооцінкою творчого мислення можна розглянути у таблиці.

Таблиця 3.17

Показники креативності та фактору творчого мислення

| Рівень показника креативності         | <b>Висока креативність</b><br><b>5.9</b> | <b>Середня креативність</b><br><b>5.7</b> | <b>Низька креативність</b><br>(Ближче до середнього) <b>4.5</b> |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Значення самооцінки творчого мислення | 28.3                                     | 28.0                                      | 28.3  |

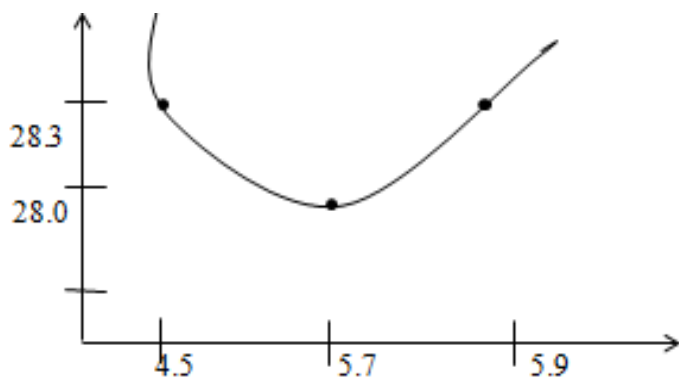


Рисунок 3.8 – Показники креативності та фактору творчого мислення

Проаналізувавши графік було встановлено, що при високих та низьких показниках креативності показник творчого мислення вищий, це свідчить про те, що професійний напрямок має вплив на розвиток мисленнєвого фактору.

Таким чином, студенті, котрі мають низький рівень креативності, вважають, що досить творчо розвиненні, це свідчить про те, що студенти оцінюють свої навички не адекватно, на відміну від студентів котрі мають середні та високі показники.

### 3.5. Результати дослідження методики В. Н. Бузина, Е. Ф. Вандерлика КОТ (короткий особистісний тест)

Короткий орієнтовний тест Вандерлика призначений для визначення загальних здібностей індивідів і в зв'язку з цим використовується при відборі та розподілі кадрів в промисловості, армії, системі освіти.

Дана методика може бути використана будь-яких ситуаціях, пов'язаних з визначенням можливостей до навчання та отримати середні значення показників для визначення загального розвитку особистості.

Здібності – індивідуально-психологічні стійкі властивості особистості, які є вирішально-визначальною умовою успішності становлення і функціонування її як суб'єкта певного виду діяльності.

Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, що є у людини, але вони забезпечують їх швидке надбання, фіксацію й ефективне практичне використання.

Проаналізуємо загальні середні показники за спеціальностями та шкалами.

Таблиця 3.18

Середні показники загального інтелекту учасників емпіричного дослідження

| <b>Спеціальність</b>  | <b>Показник</b> |
|-----------------------|-----------------|
| <b>Правознавство</b>  | 20,6            |
| <b>Туризм</b>         | 19,1            |
| <b>Психологія</b>     | 21.5            |
| <b>Δ(розбіжність)</b> | 2.4             |

Результати таблиці свідчать про розвиток рівня загального інтелекту студентів, опираючись на графічні значення (рис. 3.9) ми бачимо, що найвищий загальний інтелект у психологів, потім у юристів та туристів.



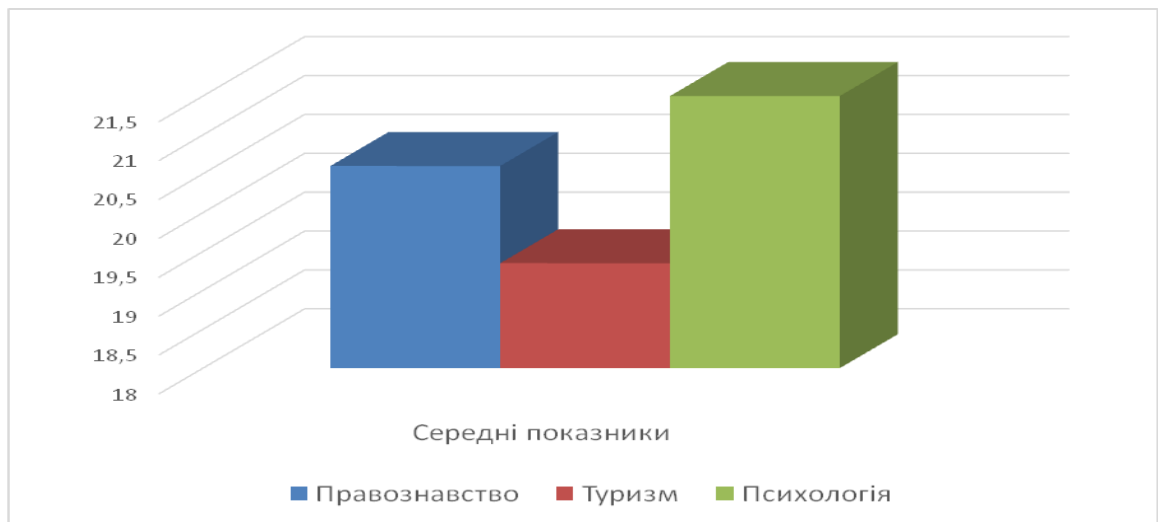


Рисунок. 3.9 – Середні показники загального інтелекту учасників емпіричного дослідження

Таким чином, ми встановили, що загальний рівень розвитку особистості залежить від сфери в якій він навчається, а саме найвищий рівень розвитку у студентів напряму психології, а отже дана спеціальність розвиває студентів більше та дає їм безпосередньо багато нової інформації для розвитку студента, як особистості, але напрями правознавства та туризму також дають певний поштовх для інтелектуального та емоційного розвитку та знаходяться між собою майже на одному рівні.

Встановимо взаємозв'язок між рівнем креативності та показником загальних здібностей учасників емпіричного дослідження.

Таблиця 3.19

Показники креативності та рівня загальних здібностей учасників емпіричного дослідження.

| Рівень показника креативності | <b>Висока креативність</b><br><b>5.9</b> | <b>Середня креативність</b><br><b>5.7</b> | <b>Низька креативність</b><br>(Ближче до середнього) <b>4.5</b> |
|-------------------------------|--|---|---|
| Рівень загальних здібностей   | 19.1                                     | 21.5                                      | 20.6  |

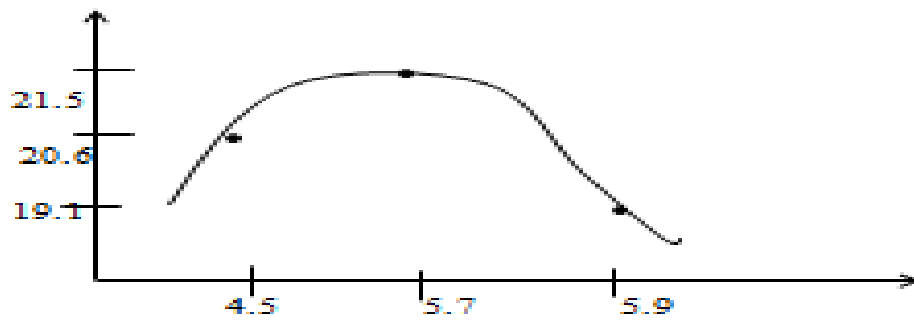


Рисунок 3.10 – Показники креативності та рівня загальних здібностей учасників емпіричного дослідження.

Таким чином, можна зробити висновок, що учасники, котрі мають середні показники мають вищий показник розвитку загальних здібностей, це свідчить про те, що завдяки помірному творчому мисленнєвому процесу респодент має більшу обізнаність в загальних питаннях.

### 3.6. Результати дослідження опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій Басса – Дарки

Створюючи свій опитувальник, диференціює прояви агресії і ворожості, А. Басса і А. Даркі виділили наступні види реакцій:

- **Фізична агресія** - використання фізичної сили проти іншої особи.
- **Непряма агресія**, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.
- **Роздратування** - готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).
- **Негативізм** - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.
- **Образа** - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.
- **Підозрілість** - в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.

- **Вербальна агресія** - вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).

- **Почуття провини** - висловлює можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що надходить зло, а також відчуваються їм докори сумління.

При складанні опитувальника використовувалися наступні принципи:

- питання може відноситися тільки до однієї форми агресії.
- питання формується таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання

Середні значення показників агресії загальної вибірки досліджуваних (n=120 осіб)

Таблиця 3.20

Показники рівня креативності учасників емпіричного дослідження, агресивних та ворожих реакцій

| Вид агресії       | М                   |                      |  | ± $\delta$ | ±m   |
|-------------------|---------------------|----------------------|--|------------|------|
|                   | Висока Креативність | Середня креативність | Низька креативність (ближче до середнього) |            |      |
| Фізична агресія   | 6,4                 | 7,2                  | 8,3  | 2,1        | 0,48 |
| Непряма агресія   | 3,6                 | 4,4                  | 5,6  | 1,5        | 0,35 |
| Роздратування     | 3,2                 | 4,1                  | 5,3  | 1,6        | 0,35 |
| Негативізм        | 1,9                 | 2,3                  | 2,6  | 1,5        | 0,34 |
| Образа            | 2,7                 | 3,0                  | 3,8  | 1,8        | 0,45 |
| Підозрілість      | 3,3                 | 3,5                  | 4,2  | 1,6        | 0,42 |
| Вербальна агресія | 5,5                 | 5,9                  | 6,3  | 2,2        | 0,49 |
| Почуття провини   | 5,1                 | 5,8                  | 6,1  | 2,0        | 0,41 |

Данна методика дозволяє більш детально проаналізувати індекси симптомокомплексів агресивних та ворожих реакцій і їх кількісні показники, за

допомогою котрих нами було проведено аналіз та отримання наступних висновків.

Таблиця 3.21

Середні показники рівня креативності учасників емпіричного дослідження та індексу агресивних та ворожих реакцій

| Індекс                 | Висока креативність | Середня креативність | Низька(ближче до середньої)креативність |
|------------------------|---------------------|----------------------|---|
| Агресивність           | 15.5                | 17.5                 | 21.2                                    |
| Ворожість              | 6,0                 | 6.5                  | 8.0                                     |
| Особливі реакції       | 10,2                | 12,2                 | 14,0                                    |
| $\Delta$ (розбіжність) | 5.7                 | 3.8                  | 2.0                                     |

Проаналізувавши дані в таблиці можна виділити індекси сумарних показників агресивних та ворожих реакцій ураховуючи й особливі реакції. Так отримавши середні кількісні показники ми виявили тенденцію: Агресивні реакції>особливі реакції>ворожі реакції. Таким чином, нами було виявлено, що чим вищий рівень креативності тим вищий показник агресивних реакцій.

Враховуючи той факт, що дана методика не захищена від мотиваційних артефактів, можна припустити, що досліджувані виявляли певну обережність і через це дещо занизили реальний рівень власної агресії.

### Висновки до третього розділу

Згідно з аналізом теоретичного матеріалу та конкретизації понять; отримання показників інтелектуального розвитку, як показника сформованості мислення, можна висунути наступну гіпотезу – «про існування взаємозв'язку інтелекту і креативного мислення особистості» тому виконавши низку завдань, а саме:

Провести теоретичний аналіз сучасного стану проблеми мислення.

2. Методологічно обґрунтувати дослідження сфери творчого мислення, як фактору вибору професійного спрямування.

3. Проаналізувати поняття вродженого та набутого рівня креативності.

4. Виявити взаємозв'язок між особистісними рисами та вибору професійного спрямування студентів.

Побудувати схему дослідження, підібрати методичний інструментарій.

Провести емпіричне дослідження та виявити зв'язок отриманих результатів з показниками креативності та з певними професійним типами, та проаналізувати їх.

Обробити та проаналізувати підсумки отриманих результатів дослідження.

8. Встановити подальші перспективи дослідження.

Нами проведено емпіричні дослідження, за результатами яких, можна виявити наступні тенденції.

Таблиця 3.22

Результати емпіричних досліджень

| Автор                           | Методика                                    | Результат                   |                                   |                             |
|---------------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
|                                 |   | Високий рівень креативності | Середній рівень креативності      | Низький рівень креативності |
| <b>Дж. Брунер</b>               | Тип мислення                                | Предметно-дієвий-5.8        | Наглядно-образний-6.3             | Словесно-логічний-6.2       |
| <b>Е. Тунік</b>                 | «Психодіагностика творчого мислення»        | Ризик-12.4                  | Допитливість 11.2<br>Ризик – 11.1 | Ризик-15.0                  |
| <b>Р. Кеттел</b>                | «16-ти факторний особистісний опитувальник» | 140.1                       | 128.0                             | 112.3                       |
| <b>Джонсон</b>                  | «Опитувальник Креативності»                 | 28.3                        | 28.0                              | 28.3                        |
| <b>Н. Бузина, Ф. Вандерлика</b> | «Короткий особистісний тест»                | 19.1                        | 21.5                              | 20.6                        |
| <b>Басса – Дарки</b>            | Опитувальник Басса – Дарки                  | 5.7                         | 3.8                               | 2.0                         |

Отже, можна зробити висновок, що на індивідуальну творчість безпосередньо впливає кожна сфера, спілкування, пізнання, діяльність, емоції, психологічний стан тощо, тому для більш повного розуміння респондентів необхідно діагностувати розвиток кожної сфери окремо.

Інтелект – форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді готівкових ментальних структур, породжуваного ними ментального простору віддзеркалення і ментальних репрезентацій того, що відбувається, що будується у рамках цього простору. З психологічної точки зору призначення інтелекту – створювати порядок з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об'єктивними вимогами реальності. Інакше кажучи, якщо для західної психології проблема інтелекту потрапила в розряд двозначних тем (чи варто братися за вивчення інтелекту, якщо його існування в якості реальної психічної якості ставиться під сумнів), то у вітчизняній психології ця проблема придбала репутацію нецікавої теми. Головним теоретичним результатом досліджень інтелекту стало визнання існування «загального інтелекту», тобто деякої єдиної основи, з великою або меншою питомою вагою, представленої в різних видах інтелектуальної діяльності. У свою чергу, цінність положення про ієрархічну організацію інтелектуальних функцій полягала у виділенні вищих і нижчих рівнів інтелектуальної активності, а також в ідеї наявності керуючих впливів в системі інтелектуальних компонентів різної міри спільності. Згодом ідея загального інтелекту трансформувалася в уявлення про можливість оцінки рівня загального інтелекту на основі підсумовування результатів виконання тестів. З'явилися так звані інтелектуальні шкали, що включають набір вербальних і невербальних субтестів. Сучасна тестологія, як і раніше ґрунтуючись на вимірювальному підході в дослідженні інтелекту, пішла шляхом обмеження змісту поняття «інтелект» з тим, щоб уникнути вказаних вище складнощів і зробити інтерпретацію результатів тестування коректнішою.

Виділяють такі основні підходи до вивчення інтелекту:

- Феноменологічний підхід.

- Генетичний підхід.
- Соціо-культурний підхід.
- Процесуально-діяльнісний.
- Освітній підхід.
- Інформаційний підхід.
- Функціонально-рівневий підхід.
- Регуляційний підхід
- Онтологічний підхід.

Аналіз даних результатів емпіричного дослідження, яке проводилось серед студентів ВНПЗ «ДГУ» I курсу, таких спеціальностей, як «Правознавство», «Туризм» та «Психологія», дозволяє провести гендерний та віковий аналіз, що дає нам можливість дані результати використовувати в навчальній діяльності.

Опираючись на усі методики дослідження можна сказати, що рівень креативності має вагомий вплив на формування індивідуально-типологічних якостей особистості. Так, чим нижчий рівень креативності, тим вище розвинений тип мислення словесно-логічний, це свідчить про те, що учасники емпіричного дослідження вирішують власні питання оперуючись на факти та логіку. В учасників котрих притаманний середній рівень креативності чітко виражений тип наглядно-образний, це свідчить про те, що учасники у вирішенні важливих та складних питань опираються на власний досвід та образність у мислені. Проте виявлена закономірність про те, що чим вищий рівень креативності тим різносторонніше мислення особистості та розвиток кожного його типу. Так учасники котрі мають високі показники креативності у вирішенні складних питань більш гнучкі, їм легше знайти шляхи вирішення важливих питань через те, що вони опираються на логіку, образність, символізм, предметність, високий рівень розвитку усіх цих типів дозволяє більш швидко та різносторонньо знайти шляхи вирішення проблемних питань.

Проаналізувавши загальні середні значення ми виявили, що чим нижчий рівень креативності тим вищий фактор ризику. Це свідчить про те, що учасники,

у котрих слабо виражені творчі здібності частіше йдуть на ризиковані дії для досягнення своєї мети. Тому, аналізуючи взаємозв'язки, можна сказати, що рівень креативності, має вплив на формування творчого мислення особистості у складних ситуаціях.

Також була виявлена залежність між показником вираженості креативності та рівня інтелектуальної культури. Генетично обумовлені показники мають вагомий вплив на формування творчого потенціалу особистості, тому слід ураховувати те, що здатність до творчого мислення більш розвинена у людей, у котрих більш високі показники інтелектуальної культури. Нами було встановлено залежність між симптомокомплексами та рівнем креативності особистості. Тому чим вищий рівень творчого мислення тим краще розвинута кожна сфера, яка допомагає людині у формуванні свого пізнання, налагодження відносин з оточуючими, показує рівень емоційних реакцій та усвідомленим вибором цілей і мотивів, можливостями суб'єкта в подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, процесами оцінки, контролю, корекції параметрів власних дій.

Самооцінка креативності показала, що учасники котрі мають показники творчого мислення середні та низькі (ближче до середнього) не здатні адекватно оцінювати власний потенціал, на це впливають різні фактори навколишнє середовище, яке має вплив на людину його оточення характерологічні та особистісні якості.

Рівень загальних знань та креативності також мають певний зв'язок це свідчить про те, що завдяки помірному творчому мисленевому процесу респондент має більшу обізнаність в загальних питаннях, котрі допомагають у вирішені тих чи інших складних питань. Ступінь вираженості агресивних проявів в учасників емпіричного дослідження насамперед залежить від рівня творчого мислення тому, чим нижчий показник креативності тим більша вираженість агресивного прояву. Проаналізувавши всі показники індексів була виявлена закономірність впливу розвитку креативності на емоційні прояви, так чим нижче рівень творчого розвитку тим вищі показники агресивності,



ворожості та особливих проявів. Це свідчить про те, що учасники емпіричного дослідження у скрутну хвилину, коли вони не здатні творчо підійти до вирішення питання починають дуже емоційно реагувати на проблему, тому слід урахувати також темпераментні та характерологічні особливості людини.

Урахувавши вище зазначене можна зробити висновки, що рівень креативності має вагомий вплив на формування особистості та її здатності вирішувати складні життєві питання, тому слід завжди урахувати обізнаність людини у різних сферах діяльності, опиратись на індивідуальні показники та допомагати у розвитку творчого потенціалу для більш ефективної роботи.

## ВИСНОВКИ

У нашій роботі ми розглядаємо проблему зв'язку розвитку конструктивних симптомокомплексів креативної особистості. Так, сучасна психологія творчої активності фактично народилася у 50-х роках минулого століття в працях американського психолога Дж. Гілфорда.

В Україні вивчення феномена творчості пов'язується насамперед з іменами таких психологів, як О. М. Веселовський, П. К. Енгельмейєр, В. О. Моляко, В. А. Роменець, М. А. Холодна, В. В. Кліменко, О. Л. Музика, П. П. Горностай, Н. В. Артюхіна та ін.

Проблемою розвитку конструктивних симптомокомплексів пов'язують насамперед з іменем Реймонд Бернارد Кеттел. Саме на його вчення ми опирались аналізуючи те, які є симптомокомплекси та як вони впливають на формування творчої особистості.

Симптомокомплекс – (від грец. *symptoma* - випадок, збіг і лат. *complexus* - зв'язок, поєднання) – сукупність показників, що використовуються при поліефекторному методі контролю функціонального стану оператора. Вибір конкретних показників, що входять до складу «С», визначається цілями і завданнями контролю, умовами і можливостями його проведення, специфікою досліджуваної діяльності. Загальні рекомендації зводяться до того, щоб в його склад входили показники, які характеризують кожен з основних приватних комплексів: психомоторний (рухова активність людини), нейродинамічний (динаміка нервових процесів), вегетативний (протікання процесів обміну) та ін. Так, Реймонд Бернارد Кеттел створив свій 16-ти факторний опитувальник, де автор доцільно використовував аналіз не тільки вираженості окремих факторів, а й їх поєднань, що утворюють симптомокомплекс комунікативних, інтелектуальних, емоційних і регуляторних особистісних властивостей. При цьому слід враховувати не тільки полюсні значення факторів, а й середні, які досить часто зустрічаються в практиці роботи психолога. Тому нами було встановлено, що середні показники креативності

дали більш розгорнуті відповіді на вплив творчості до кожної сфери симптомокомплексів.

Таким чином, актуальність даної теми визначається тематикою даного дослідження, що зумовлена динамізмом суспільного розвитку, в умовах якого наукове тлумачення активності творчого мислення перестало належати сфері пізнавальних процесів і перейшло у простір особистості. Здатність до творчого мислення стає важливою умовою орієнтації людини в швидкозмінних процесах соціального розвитку суспільства.

Проаналізувавши проблему зв'язку інтелекту та творчих здібностей в літературних джерелах та наукових дослідженнях, ми визначаємо ключові фактори впливу рівня інтелекту, креативності до розвитку симптомокомплексів особистості.

Згідно з гіпотезою ми виявили що інтелект має певний вплив на формування креативної особистості та виявили залежність різного рівня креативності(високий, середній низький ближче до середнього) до формування та розвитку симптомокомплексів особистості.

Таким чином дотримуючись завдань дослідження в нашій роботі ми провели аналіз літературних джерел та наукових досліджень згідно теми роботи; розглянули поняття, види та основні характеристики інтелекту, мислення креативного мислення особистості та конструктів симптомокомплексів; розглянули наукові підходи до дослідження мислення, інтелекту, та симптомокомплексів підібрали методики для психодіагностики, які відповідають меті та гіпотезі дослідження; провели емпіричне дослідження по визначенню зв'язків інтелекту та симптомокомплексів креативного мислення та отримали кількісні показники креативності та типів мислення особистості; провели кореляційний аналіз показників; здійснили аналіз отриманих результатів та сформулювали висновки.

Коротко узагальнюючи, можна зробити наступні висновки:

1. У кожного рівня креативності є свій чітко виражений тип мислення.

2. У низького рівня креативності є чітко виражена схильність до ризикових дій.

3. При високому показнику рівня інтелектуальної культури креативність також більш розвинута.

4. Рівень творчого мислення впливає на кожну сферу симптокомплексів особистості.

5. Самооцінка креативності особистості не є достовірною учасниками емпіричного дослідження.

6. Середній показник творчості показав найвищий рівень загальних здібностей учасників емпіричного дослідження.

7. Чим нижчий рівень креативності тим більша схильність до агресії та ворожості.

Роблячи висновки вище зазначеного можна підсумувати, що учасники дослідження мають суттєві зв'язки між рівнем креативності та індивідуальними особливостями особистості. Так, чим вищий рівень творчості тим більш збалансованим є розвиток усіх типів мислення, високий рівень інтелектуальної культури, менша схильність до ризику, ворожості, агресивності та більш адекватна самооцінка креативності особистості. Тому слід зауважити, що залежність творчого мислення та індивідуальних особливостей в учасників емпіричного дослідження присутня. Це свідчить про те, що генетично обумовлені показники мають вагомий вплив на формування творчого потенціалу особистості, тому слід урахувати те, що здатність до творчого мислення більш розвинена у людей, у котрих більш високі показники інтелектуальної культури, але окрім генетики також мають вплив і характерологічні особливості(характер, темперамент, тип нервової системи тощо), тому для повного аналізу творчого потенціалу особистості слід урахувати всі показники, які мають вагомий вплив на формування креативної особистості.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Антонова О. Є. Концептуальні підходи до виділення ознак креативності. Креативна педагогіка ; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. 2014. Вип. 8. С. 59– 67.
2. Антонова О. Є. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. С. 175–215.
3. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі у діяльності соціального інституту. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32(71), № 4. С. 104 – 109.
4. Буленко Т. В. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П.. Діагностика особистості в практичній діяльності психолога, Луцьк, 1996. 312 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностические методы исследования интеллекта. Киев, 2010.
6. Виноградова В. Є. Розвиток особистості студента як суб'єкта спілкування. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Вип. 7. 2010. С. 337 – 342.
7. Виноградова В. Є. Психологічні аспекти професійної кризи студентської молоді. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Т. 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 154 – 160.
8. Виноградова В. Є. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої особистості студента. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2012. Т. 11. Вип. 6. С. 97 – 102.

9. Виноградова В. Є. Освіта як фактор розвитку творчих здібностей особистості. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. 2018. №5. С. 240 – 244.
10. Виноградова В. Є. Формування таланту К.Д. Ушинського. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. 2019. №2. С. 182 – 185.
11. Виноградова В. Є. Вплив середовища на розвиток особистості та її творчих здібностей. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя, 2019. №3. С. 28 – 33.
12. Виноградова В. Є. Методологічні проблеми дослідження творчих здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 25. С. 55 – 64.
13. Виноградова В. Є. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія як фактор розвитку творчих здібностей особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 26. С. 65 – 75. 36
14. Виноградова В. Є. Формування творчих здібностей І. І. Мечникова у дитячі та юнацькі роки. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI. Вип. 17. Київ – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 70 – 76.
15. Виноградова В. Є. Чинники розвитку творчого мислення особистості в університетському середовищі (на прикладі видатних науковців). Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2020. Вип. 16. С. 156 – 163.
16. Виноградова В. Є. Родинні умови формування творчих здібностей особистості на прикладі видатних науковців (В. І. Вернадського, І. І. Мечникова та К. Д. Ушинського). Актуальні проблеми психології:

Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Вип. 27. С. 56 – 65.

17. Губенко О. В. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід) : монографія. Київ, 2019. 400 с.

18. Горностай П. П. Креативність і гармонійність особистості (психотерапевтичний аспект). Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. № 9 (33). С. 3–7.

19. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 58.

20. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 388 с. Федоренко Р. П. Практикум з психологічного консультування: Навчально-методичний посібник. Луцьк: Вежа, 2005. 105 с.

21. Джон Куніос, Марк Біман «Момент Еврики. Ага-реакції, творчий інсайт і мозок». 2018.

22. Ільїна Н. М. Загальна психологія: теорія та практикум : навч. посібник / Н.М. Ільїна, С.О. Мисник. Суми: Унів. кн., 2011. 352 с.

23. Іванченко А. О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти: автореферат дис. доктора психологічних наук. 19.00.01. Київ, 2017. 42 с. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. К. : Професіонал, 2007. 544 с.

24. Лагодзінська В. І. Креативний потенціал освітніх організацій: взаємозв'язок із типами організаційної культури. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна

психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. Вип. 41. С. 40–45.

25. Лемак М. В., В. Ю. Петрище Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород Видовництво Олександри Гаркуші. 2011. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності. Київ : «Освіта України», 2008. 702 с.

26. Левчук Л. Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2012. 255 с.

27. Лоюк О. В. До проблеми розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку / О. В. Лоюк // Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня : вісник Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. Сер.: Педагогіка. Івано-Франківськ : Плай, 2012. Вип. 41. С. 135–140.

28. Лоюк О. В. В. Сухомлинський про розвиток творчого мислення в учнів молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 41. С. 102–108.

29. Лоюк О. В. Творче мислення як чинник розумового розвитку школярів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. Вип. 47. С. 148–153.

30. Лоюк О. В. Становлення та розвиток феномену творчого мислення: ретроспективний та актуальний аналіз. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Дод. 4 до вип. 31. Т. III (11). К. : Гнозис, 2014. С. 181–188.

31. Лоюк О. В. Розвивальна функція виховання: сучасний погляд. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2015. Вип. 1. С. 132–136.

32. Лоюк О. В. Методологічні підходи до розвитку творчого мислення молодших школярів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики



навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 41. С. 88–93.

33. Лоюк О. В. Творче мислення молодшого школяра: сутність, структура, особливості прояву. Молодий вчений : наук. журн. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. № 5 (20). Ч. 3. С. 123–126.

34. Лоюк О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Дод. 2 до вип. 35. Т. I (13). К. : Гнозис, 2015. С. 220–226.

35. Лоюк О. В. Сущностно-функциональный анализ основных дефиниций феномена творческого мышления. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. Тольятти : ТГУ, 2015. № 1 (20). С. 111–114.

36. Лоюк О. В. В. Сухомлинський про розвиток творчого мислення молодших школярів. Василь Сухомлинський і школа XXI століття: традиція й інноваційність : матеріали Всеукр. наук. конф., (Умань, 5–6 квіт. 2012 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. С. 108–110.

37. Лоюк О. В. Розвиток творчого мислення молодших школярів у діапазоні компетентнісного підходу. Сучасні соціально-гуманітарні дискурси : матеріали IV Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю (Дніпропетровськ, 22 берез. 2014 р.). Д. : ТОВ «Інновація», 2014. Ч. 2. С. 86–89.

38. Лоюк О. В. Розвиток творчого мислення учнів у навчально-виховному процесі початкової школи / О. В. Лоюк // Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Суми, 13–14 листоп. 2014 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 184–187.

39. Лоюк О. В. Природовідповідність як базовий принцип розвитку творчого мислення молодшого школяра. Педагогіка в системі гуманітарного знання : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 13–14 берез. 2015 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 186–189.

40. Лоюк О. В. Феномен творчого мислення в духовно-ціннісній парадигмі ноосферизму. Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 2–3 квіт., 2015 р.) / упоряд.: Т. Й. Жалко, О. І. Кушпетюк, Н. Г. Конон. Луцьк : ЛІРОЛ Ун-ту «Україна», 2015. С. 214–216.

41. Лоюк О. В. Методи розвитку творчого мислення учнів початкової школи. Проблеми та перспективи розвитку освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17–18 квіт. 2015 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 85–89.

42. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. Обдарована дитина. 2005. № 6. С. 2.

43. Науковий журнал «Психологія і Суспільство». м. Тернопіль. 2017. С. 40.

44. Психологія особистості: Словник-довідник./ За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

45. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Поліграф-Центр, 2007. 122 с.

46. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.

47. Симоненко С.М., Розіна І.В.. Психологічні особливості розвитку креативності вербального та візуального мислення в підлітковому віці. Наука і освіта : наук. практ. журнал, № 10. 2010 с. 96.

48. Федоренко Р. П. Психодіагностична практика в клініці: Навчально методичний посібник. Луцьк: Вежа, 2010. 234 с.

49. Greeno G. Elementary theoretical psychology. Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1968. 324 p.

50. Guilford G. Executive functions and a model of behavior. General Psychology. 1972. № 90. P. 88–100.

51. Adams J. Boundary issues: using boundary intelligence to get the intimacy you want and the independence you need in life, love, and work. Published by John Wiley, New Jersey. 2005. 252 p.

52. Ivashkevych E., Prymachok L. Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools. Psycholinguistics. 2020. No. 27(1). P. 95 – 121.

53. Zhuravlova L., Shpak M. Development of emotional intelligence of primary school pupils. Socialization & Human Development: International Scientific Journal. Volume 1. №1. Kyiv Taras Shevchenko National University, University of Szczecin (Poland), Ukrainian Association of Educational and Developmental Psychology (Ukraine). Szczecin, Kyiv. 2019. P. 94 – 101.

1. Бібліотека Міжнародного гуманітарного університету: офіційний сайт. URL: [https://mgu.edu.ua/science\\_library](https://mgu.edu.ua/science_library)

2. Бібліотека Університету Ушинського: офіційний сайт. URL: <https://library.pdpu.edu.ua>

3. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського: офіційний сайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>