

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Пісоцький Олександр Петрович

УДК 159. 922. 6.

КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник
Пов'якель Надія Іванівна
доктор психологічних наук, професор.

Київ – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
-------------------	----------

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	10
---	-----------

1.1. Інтелект: психологічні чинники і показники розвитку.....	10
1.2. Специфіка інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога.....	21
1.3. Особливості вивчення когнітивних стилів та їх взаємозв'язки з інтелектом.....	34
1.4. Психологічні властивості когнітивних стилів у студентському віці.....	47
Висновки до розділу 1.....	58

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ З ІНТЕЛЕКТОМ.....	60
--	-----------

2.1. Методика та організація констатувальної частини дослідження.....	60
2.2. Психологічні властивості інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів та динаміка його розвитку в процесі вузівської підготовки.....	72
2.3. Психологічні властивості когнітивного стилю майбутніх практичних психологів та динаміка його розвитку в процесі вузівської підготовки	100

2.4. Психологічні особливості взаємозв'язку когнітивного стилю та інтелектуального потенціалу у майбутніх практичних психологів.....	125
Висновки до розділу 2.....	139

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ЯК ЧИННИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	141
---	------------

3.1. Методика формувальної частини дослідження, принципи та програма тренінгу.....	141
--	-----

3.2 Динаміка психологічних змін розвитку характеристик когнітивних стилів та інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів	171
--	-----

3.3. Рекомендації щодо впровадження тренінгу інтелектуального потенціалу психологів.....	185
--	-----

Висновки до розділу 3.....	193
----------------------------	-----

ВИСНОВКИ.....	195
----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	199
--	------------

ДОДАТКИ.....	227
---------------------	------------

ВСТУП

Актуальність теми. Реалії соціального життя нашого суспільства, зовнішньополітичний курс України на інтеграцію до європейської спільноти, а також реформування системи вищої освіти у відповідності до вимог Болонського процесу детермінують зміни, які стосуються підготовки майбутніх фахівців, зокрема практичних психологів. Суспільно-політичні, економічні обставини у поєднанні з перенасиченим інформаційним середовищем передбачають наявність у студентської молоді розвиненого інтелектуального потенціалу, який забезпечить належне професійне становлення, конкурентоздатність на ринку праці, соціальну та фахову компетентність при вирішенні завдань психологічної практики. Водночас в юнацькому віці (студентський період) спостерігаються активні процеси розвитку, переструктурування та інтеграції інтелектуальних компонентів. Це зумовлює актуальність дослідження професійного становлення майбутніх практичних психологів на нинішньому етапі розвитку суспільства як в цілому, так і з позицій власне особистісних аспектів становлення юнака.

У працях вітчизняних психологів проблема професійного становлення особистості знаходить своє вирішення шляхом виявлення передумов розвитку особистості фахівця, виокремлення чинників професійного зростання (О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Є. О. Климов, Л. К. Маркова, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан-Лембрик, О. О. Реан, М. В. Савчин, І. М. Семенов, О. І. Степанова, Л. П. Ситников та ін.), розкриття концептуальних положень щодо вузівської підготовки майбутніх практичних психологів (І. С. Булах, Л. В. Долинська, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Ю. О. Приходько та ін.), розробки принципів професійної підготовки (О. Ф. Бондаренко, Г. В. Ложкін, О. П. Саннікова, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін.).

Натомість поза увагою дослідників залишається проблема виокремлення психологічного змісту інтелектуального потенціалу практичних психологів, особливостей його розвитку в студентській молоді, чинників формування в

умовах педагогічного процесу, серед яких важливе місце належить феномену когнітивного стилю.

Інтерес психологів до проблем розвитку інтелекту та когнітивного стилю зумовлюється їх впливом на різні аспекти поведінки людини (О. Г. Асмолов, Л. Я. Дорфман, В. А. Колга, О. В. Лібін, В. О. Моляко, В. І. Моросанова, В. В. Селіванов, М. В. Смірнов, М. Л. Смульсон та ін.), можливістю прогнозування особливостей спілкування та діяльності особистості в галузі освіти, праці (Г. В. Куценко, О. Л. Музика, В. В. Рибалка, Л. І. Романовська, І. С. Скотнікова, А. А. Студенікін, В. А. Толочек, М. О. Холодна, І. П. Шкуратова та ін.), впливом на розвиток професійного мислення майбутніх практичних психологів (Н. І. Пов'якель).

Таким чином, узагальнюючи стан вивчення проблем розвитку інтелекту та когнітивного стилю, слід констатувати недостатню наукову розробленість проблеми зв'язку когнітивного стилю та інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів як у теоретичному, так і в практичному аспектах, а також її соціальну значущість, що й зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження “Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконується у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри психології і педагогіки, кафедри практичної психології інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова “Удосконалення підготовки психологів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавр, спеціаліст, магістр” наукового напрямку “Зміст освіти, форми, методи й засоби підготовки вчителів”. Тема дисертації затверджена Вченою Радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол №5 від 27 січня 2005 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 27 червня 2006 р.).

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження полягає у виявленні психологічних особливостей, закономірностей та характеристик когнітивного стилю

як чинника розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів, а також в обґрунтуванні умов, створенні та апробації програми розвитку інтелектуального потенціалу студентів-психологів.

Об'єкт дослідження – психологічні чинники розвитку інтелектуального потенціалу сучасного студентства.

Предмет дослідження – психологічні особливості та закономірності когнітивного стилю як чинника розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети були сформульовані основні *гіпотези дослідження*:

- психологічні особливості та закономірності когнітивних стилів знаходяться у безпосередньому зв'язку між собою, а також є чинниками розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів. Продуктивність когнітивних стилів та їх поєднання зумовлюють підвищення інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця.

- інноваційні активні засоби вузівської підготовки фахівців, зокрема цілеспрямовані тренінги, активізують розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів.

Обрана мета та висунуті припущення обумовили такі *завдання дослідження*:

1. Визначити психологічний зміст інтелектуального потенціалу та з'ясувати базові когнітивні стилі майбутніх практичних психологів, їх види і психологічні особливості.

2. Виявити психологічні особливості розвитку інтелектуального потенціалу та когнітивних стилів майбутніх практичних психологів у процесі вузівської підготовки, з'ясувати зв'язки між базовими когнітивними стилями та визначити їх взаємозалежність з інтелектуальним потенціалом майбутніх фахівців.

3. З'ясувати психолого-педагогічні умови цілеспрямованого впливу інноваційних активних засобів вузівської підготовки фахівців на продуктивність

когнітивних стилів та їх можливості в підвищенні інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів.

4. Розробити програму вдосконалення психологічних характеристик когнітивних стилів як чинника розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів в системі вузівської підготовки.

Методи дослідження. У дисертації використовується комплекс теоретичних і емпіричних методів, що відповідають змісту проблеми та етапам дослідження. Зокрема для розв'язання поставлених завдань й перевірки висунутих припущень було застосовано теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння, узагальнення даних, теоретичне моделювання, спостереження, констатувальний і формувальний експерименти. Застосовувався комплекс тестових методик: рангові ґратки (РТРК Дж. Келлі), тест структури інтелекту (TSI Р. Амтхауера), тест для діагностики інтелектуальної продуктивності (Ф. Картер, К. Рассел), тест встановлення відповідностей (ТВВ Дж. Кагана), тестові задачі ("Вирішення арифметичних задач" В. Лачинсів), опитувальник імпульсивності В. Лосенкова, опитувальник ригідності (С. В. Ковальов), опитувальник рефлексії О. В. Карпова, тест інтелектуальної гнучкості (Р. Ахмеджанов), методика М. Холодної "М'яч". У роботі використовуються інноваційні активні методи навчання та методи математичної статистики і комп'ютерної обробки (статистичний пакет SPSS, версія 11.5) експериментальних результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* автором здійснено інтегроване вивчення інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів у контексті його взаємозв'язку з когнітивним стилем; виявлено значущі зв'язки між когнітивними стилями різної інформаційної модальності та встановлено їх взаємозалежність з інтелектуальним потенціалом студентів-психологів; обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови ефективного застосування тренінгу інтелектуального потенціалу психологів (ТІП);

- *розширено та доповнено* уявлення про психологічну сутність, зміст та провідні компоненти інтелектуального потенціалу та когнітивного стилю як чинника його розвитку; психологічні характеристики та особливості розвитку інтелектуального потенціалу й когнітивного стилю майбутніх практичних психологів у процесі їх вузівської підготовки;
- *набуло подальшого розвитку* знання з проблематики психологічного змісту інтелектуального потенціалу, уявлення про цінність взаємозв'язку характеристик когнітивних стилів та інтелектуального потенціалу особистості.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблений і апробований у дисертаційному дослідженні психодіагностичний комплекс та авторська програма тренінгу інтелектуального потенціалу психологів можуть бути використані викладачами ВНЗ при підготовці майбутніх практичних психологів, у виховній роботі зі студентами, у процесі викладання курсів із загальної психології, психології особистості, психологічних тренінгів особистісного зростання, з психології інтелекту.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися й отримали схвалення на розширених засіданнях кафедри практичної психології НПУ імені М. П. Драгоманова, наукових звітних конференціях НПУ імені М. П. Драгоманова та НДУ імені Миколи Гоголя (Київ, Ніжин 2004, 2005, 2006). Результати дослідження апробовано на наукових конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції “Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми” (Київ, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах” (Чернігів, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми профорієнтації в неперервній освіті” (Кам’янець-Подільський, 2006), Міжнародній науково-практичній конференції “Проблеми становлення фахівця-психолога у процесі вузівського навчання” (Ніжин, 2006), міжнародній науково-практичній конференції “Генеза буття особистості” (Київ, 2006),

Другій Міжнародній науково-практичній конференції “Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми” (Київ, 2007), Всеукраїнській науковій конференції “Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив” (Рівне, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції “Когнітивні процеси та творчість” (Одеса, 2007), X Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (Київ, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти” (Київ, 2007).

Результати дисертації **впроваджено** автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (Довідка № 07-10/2007 від 06.11. 2007р.); Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (Довідка № 04/1551 від 30.10.2007р.); Мукачівському технологічному інституті (Довідка № 1993 від 30.10.2007р.); Ніжинському обласному педагогічному ліцеї Чернігівської обласної ради (Довідка № 153 від 22.10.2007р.)

Публікації. Результати дослідження висвітлені в 11 публікаціях автора, в т. ч. 9 статтях та у 2 матеріалах конференцій. У наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, опубліковано 8 статей.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Інтелект: психологічні чинники і показники розвитку

Інтелект є одним із психологічних феноменів, які характеризують людину як найвищий щабель еволюції. Поряд із поняттям “інтелект” часто вживають словосполучення інтелектуальний потенціал. Термін “інтелектуальний потенціал” є найбільш вживаним у сучасній психологічній науці. Незважаючи на це, чітко сформульованого визначення, яке у повній мірі відображає психологічний зміст поняття, немає. Зокрема, як відмічають російські науковці Л. М. Фрідман й І. Ю Кулагіна, термін “інтелектуальний потенціал” використовується у психологічній науці для позначення однієї із характеристик особистості й інтерпретується як можливості та потенції особистості у пізнавальній сфері [276]. Таке розуміння феномену наближує його до пізнавального потенціалу, що визначається об’ємом і якістю інформації, якою володіє людина. Поняття об’єднує психологічні якості й властивості, що зумовлюють продуктивність пізнавальної діяльності індивіда.

Якісно іншого змісту набуває термін інтелектуальний потенціал, коли вказується на взаємозв’язок поняття з інтелектом: потенційні можливості інтелекту людини або рівень розвитку інтелекту. Для його характеристики використовують певний показник – IQ, що спирається на вікові норми, коефіцієнти інтелекту і шкали стандартів [27], [32], [62], [72], [75], [83], [115], [178], [189]. Незважаючи на велику кількість психологічних течій і напрямків, що досліджують цей феномен, психологічний зміст поняття інтелектуального потенціалу залишається невизначеним, оскільки дослідники не можуть прийти до єдиної думки, що таке інтелект.

Інтелект у сучасному науковому знанні у більшій мірі означає проблемну сферу пізнання. На необхідність вирішення проблеми інтелекту вказують такі

його дослідники як Л. Ф. Бурлачук, Р. М. Грановська, В. М. Дружинін, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, О. В. Скрипченко, М. Л. Смульсон, В. В. Суворов, Л. І. Фомічова, М. О. Холодна та ін.

У вітчизняній психології суттєві дослідження інтелекту тісно пов'язані із вивченням здібностей людини. Теоретиком цього напрямку був радянський вчений Б. М. Теплов. У його дослідженнях інтелект ототожнюється зі структурою інтелектуальних здібностей і має пряме відношення до успішності й виконання діяльності або кількох діяльностей та характеризується індивідуально-типологічними особливостями, що відрізняють одну людину від іншої; зумовлює швидке набуття знань, умінь і навичок, але є якісно відмінним від них [265].

Подальше вивчення інтелекту у радянській психології здійснювалося у трьох напрямках:

- у психофізіологічному напрямку досліджувався взаємозв'язок основних властивостей нервової системи і загальних психічних властивостей людини [73],[185], [240];
- у діяльнісному напрямку вивчалися причини розвитку інтелектуальних компонентів (новоутворення, що виникають в індивідуальній діяльності), і тому специфіка робіт науковців полягає в їх активній спрямованості на досягнення значних успіхів у розвитку складових інтелекту в процесі формуючого експерименту й спеціального навчання [66], [148], [262], [263];
- у третьому напрямку – досліджувався динамічний процес розвитку інтелектуальних компонентів, що ґрунтується на генералізації індивідуально вироблених способів діяльності, в основі яких лежать властивості нервової системи [2], [46], [47], [239].

Значна увага в дослідженнях радянських науковців приділялася чинникам розвитку й формування інтелекту. Зокрема в якості основних інтелектуальних чинників виступали: розумова активність і саморегуляція [147], пізнавальна активність [167], [168], інтелектуальна активність [33], [34], аналіз синтез і

генералізація відношень [238], особливості психічних процесів [229], [298], [299].

Вивчення окремих компонентів і чинників розвитку інтелекту зумовило виникнення у вітчизняній психології особистісного підходу, сутність якого полягає у дослідженні комплексно-ієрархічної структури явища. При цьому сутність інтелекту розглядається в єдності всіх складових як певний комплекс індивідуальних та вікових властивостей, своєрідних для кожної людини, а його функціонування визначається основними особистісними характеристиками людини [25], [68], [145], [178], [193], [256], [260], [261], [264], [295]

У зарубіжній психології протягом тривалого часу монополія у вивченні інтелекту належала тестології, у межах якої виникло поняття інтелект. Поступово в тестології склалися дві протилежні за своїми кінцевими результатами лінії тлумачення інтелекту: перша пов'язана із визнанням єдиного загального фактору інтелекту, який проявляється на всіх рівнях інтелектуального функціонування (Ч. Спірмен, Р. Кеттел, Ф. Вернон, Л. Хамфрейс та ін.), друга – із запереченням будь – якого загального початку інтелектуальної діяльності і ствердженням існування множини незалежних компонентів інтелекту (Л. Терстоун, Дж. Гілфорд, Р. Майлі, Дж. Керрол та ін.). Як відмічає Л. Ф. Бурлачук, тенденція дослідження єдиної властивості зумовила появу американського психологічного напрямку у вивченні інтелекту, а тенденція дослідження множини розумових компонентів – англійської психологічної школи інтелекту [50], [51]. Відмінності досліджень науковців відображені в їх теоріях.

Вивчення інтелекту як єдиної властивості людини розпочато у дослідженнях Чарльза Спірмена. На його думку, існує загальний фактор (general factor – G), який визначає загальні позитивні кореляції між тестами (успішність виконання тестів) і спеціальні фактори (S1, S2, S3...). Ч. Спірмен створив ієрархічну модель інтелекту: крім факторів “G” і “S” він виділив критеріальний рівень механічних, арифметичних і лінгвістичних компонентів (“M”, “A” і “L” - “групові фактори інтелекту”).

Ідеї Чарльза Спірмена розвивав Р. Б. Кеттел, який розробив теорію *плинного та кристалізованого інтелекту*. Генеральний фактор G складається із двох компонентів, які отримали назву інтелекту плинного (gf) і інтелекту кристалізованого (g). Зокрема кожний прояв інтелекту, який виражається в діяльності, – це, за Р. Кеттелом, функція певних компонентів, що відносяться до трьох класів: *центральні* (загальні) складові є основою плинного інтелекту, зумовлені структурними і функціональними властивостями головного мозку і мають вплив на всі пізнавальні процеси; *локальні* складові пов'язані як із вродженою, так і з набутою організацією сенсорних й моторних зон мозку, мають дещо обмежений вплив на успішність виконання тестів, у порівнянні з загальними; *фактори-операції* більш тісно пов'язані з культурним досвідом індивіду. Вони поділяються на допоміжні пізнавальні навички і спеціалізовані професійні – відносяться до кристалізованого інтелекту [313].

Теорії інтелекту, які ґрунтуються на ідеї генерального фактору, з часом стали називатися ієрархічними. Значний внесок у їх розвиток зробив англійський психолог Ф. Е. Вернон. За його уявленнями, вершина ієрархії зайнята генеральним фактором, а нижче розташовуються групові фактори вербально-освітнього (v:ed) і практично-механічного (k:m) інтелектів, які у свою чергу складаються із інших компонентів: v:ed містить у собі вербальну і рахункову складові, а k:m механічно-інформаційну, просторову і мануальні складові. Найнижчу сходинку займають специфічні складові, що мають вплив на різні види діяльностей [325].

На нашу думку, теорія особистісного інтелекту Р. Гарднера є продовженням дослідження структури психологічного явища. Автор пропонує розрізняти такі форми: логіко-математичний, лінгвістичний, музичний, просторовий, міжособистісний, тілесно-кінестетичний, природничо-науковий, духовний та екзистенціальний. В його теорії інтелект розуміється як відбиток культури, який спрямований на конкретну діяльність [315].

Дещо інший підхід до структури феномену пропонує Г. Айзенк, який підтримує ідею генерального фактору. Модель інтелекту має вигляд куба,

кожна грань якого становить певну модальність: інтелектуальні процеси (пам'ять, мислення та ін.), тестовий матеріал (вербальний, просторовий та ін.), якість (швидкість, сила інтелектуальних процесів). Як бачимо, автор у якості окремих складових виділяє процесуальні компоненти та їх характеристики. До потенціалу інтелекту Г. Айзенк також відносить наполегливість у виконанні завдань і схильність до перевірки помилок. Науковець прагне поєднати ідею генерального фактору із концепціями незалежних компонентів з метою цілісного вивчення феномену [6].

Проаналізовані нами теорії мали великий вплив на визначення сутності та структури інтелекту як єдиної властивості людини. Інтелектуальний потенціал у розглянутих концепціях поєднується авторами із розвиненими структурними компонентами певної ієрархії, що обумовлює особливості людської діяльності. Зазначені теорії сприяли виділенню структурних компонентів інтелекту: практичного, формального (академічного), вербального, просторового та зумовили подальший пошук основних складових феномену та їх особливостей.

Дослідження інтелекту як множини компонентів розпочато американським психологом Л. Терстоуном, який розрізняє кілька “ортогональних” факторів, а взаємозв'язки результатів виконання різних тестів тією чи іншою групою досліджуваних і є показниками інтелектуального потенціалу. Найчастіше у дослідженнях проявлялося 7 факторів: V – розуміння слів; W – швидкість мови; N – числовий фактор; S – просторовий фактор; M – асоціативна пам'ять; D – швидкість сприймання; I(R) – індуктивне мислення.

Значний внесок у розуміння інтелекту та його структури зробив американський психолог Дж. Гілфорд, створивши модель “структури інтелекту” – SI, яка має вигляд куба. Перший вимір моделі складають п'ять типів операцій – розуміння (C), запам'ятовування (M), дивергентне мислення або продукування логічних альтернатив (D), конвергентне мислення або логічно обґрунтовані висновки (N) і оцінювання – порівняння інформаційних одиниць (E). Другий аспект визначається на основі змісту чи форм пред'явлення інформації: образної (F), символічної (S), семантичної (M) і

поведінкової (В). Третій вимір характеризує результати, як відносно окремі одиниці (V), класи (C), відношення (R), системи (S), трансформації (T), імплікації (I). Концепцією передбачається 120 ($5 \times 4 \times 6$) незалежних компонентів інтелекту, що суттєво змінило уявлення про інтелектуальний потенціал: існування взаємозалежностей між складовими різної модальності призводить до продуктивності інтелектуальної діяльності [318].

Отже, проблема інтелектуального потенціалу піднімається і в теоріях, які розуміють інтелект як єдиний феномен, і в теоріях, де інтелект розглядається як множина незалежних компонентів. На думку науковців, на сьогодні у психологічній науці дослідники інтелекту не можуть повністю відкинути ідею генерального фактора або нехтувати множиною компонентів при вивченні феномену, оскільки існує велика кількість протиріч емпіричного й теоретичного характеру [86], [93], [107], [108], [117], [135], [139], [182].

Щоб уникнути протиріч методичного й методологічного характеру, Г. Айзенк розмежовує поняття “біологічний інтелект”, “соціальний інтелект” і “психометричний інтелект” [5]. На його думку, найбільш фундаментальним аспектом є біологічний інтелект, який служить фізіологічною, неврологічною, біохімічною і гормональною основою пізнавальної поведінки, оскільки пов’язаний зі структурами і функціями кори головного мозку (від нього залежить наявність інтелектуальних відмінностей). Психометричний інтелект – психічна властивість, яка вимірюється деякою системою тестових завдань IQ, і яка на 70% залежить від біологічних і на 30% від соціальних факторів. Соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації. У цьому випадку на перший план у вивченні інтелекту виступають його прояви, такі, як міркування, розв’язання задач, пам’ять, наочність, розуміння, обробка інформації, вироблення стратегій, пристосування до оточуючого середовища.

Деякі науковці прагнуть розглядати інтелект у межах компетентності, що, на нашу думку, пов’язано зі спробами розмежувати сфери прояву інтелекту. Так, С. Грінспен та Дж. Дріскол вивчають інтелект у рамках персональної

компетенції, яка поділяється на фізіологічну, повсякденну, емоційну і академічну сфери [317]. Фізіологічна забезпечує функціонування органів, здатність рухатися (сила, координація). Емоційна компетентність – це темперамент (емоційність) і характер (комунікабельність, соціальна орієнтованість). Повсякденна компетентність – це вміння і навички, що лежать в основі розуміння щоденних проблем, усвідомлення і аналізу соціальних проблем – практичний і соціальний інтелект. Академічна компетентність характеризується вміннями і прийомами оперування абстрактним матеріалом і включає розуміння мови і мовлення. Відповідно інтелектуальний потенціал особистості має таку структуру: фізіологічна компетентність, емоційна компетентність, практичний і соціальний інтелект, академічна компетентність.

У подальших дослідженнях науковців, зокрема, Дж. Маєра і П. Саловея, зроблено спробу з'ясувати структуру емоційного інтелекту, яка вміщує наступні компоненти: усвідомлення власних емоцій; вміння керувати власними емоціями і емоційними станами; готовність до виконання діяльності; розпізнання та усвідомлення емоцій інших людей; соціальні навички спілкування [320].

Дослідники соціального інтелекту вважають його складним феноменом із власною структурою, що відіграє значну роль у людській діяльності. Цей конструкт лежить в основі творчості і є глобальною властивістю, яка виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичного забезпечення процесів саморегуляції, які зумовлюють прогнозування розвитку між особистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень. [9], [49], [69], [135], [159], [175], [275].

Проблема інтелектуального потенціалу аналізується і в ієрархічній моделі інтелекту Р. Стернберга, яка містить у собі три більш самостійні теорії, що охоплюють контекст, компоненти інтелекту і сферу досвіду [257], [323]. Зокрема, “контекстуальна” теорія описує практичний і соціальний інтелект. До складу цієї частини входять характеристики, які є найбільш важливими для

інтелектуального функціонування у період дорослості: демонстрація соціальної компетентності, демонстрація легкості вирішення нових проблем і розвинуті вербальні здібності (рішення завдань, вербальні здібності, компетентність у повсякденних справах, соціальна компетентність). Існують компоненти двох типів – метакомпоненти та виконавчі компоненти. Метакомпоненти (визначення природи проблеми, яку необхідно вирішити; визначення плану і необхідних для вирішення задачі компонентів; вибір одного або більше способів організації інформації, на основі яких будуть активізуватися компоненти більш нижчого порядку; організацію компонентів нижчого порядку у цілісну і систематизовану стратегію вирішення проблеми; винесення рішення про розподіл процесуальних ресурсів (уваги та інших процесів) для вирішення різних аспектів проблеми; моніторинг за ходом вирішення проблеми) представляють собою виконавчі процеси вищого порядку і функціонують тоді, коли виробляється план вирішення задачі, контролюється її виконання, необхідна оцінка результатів роботи. Виконавчі компоненти (кодування; комбінування і порівняння; вирішення – відповіді) беруть участь безпосередньо у стратегіях вирішення різних завдань. В експериментальній частині теорії вказується на те, що інтелект найбільш чітко проявляється у завданнях або ситуаціях, де діють елементарні когнітивні процеси. Ця складова належить до сфери досвіду у вирішенні нових проблем, тобто до набуття нових уявлень (кодування, комбінування порівняння при набутті знань).

На нашу думку, в теорії Р. Стернберга представлено якісно новий компонент інтелектуального потенціалу: метакогнітивний (сфера досвіду особистості), що підкреслює розвиток інтелекту особистості впродовж всього життя. Зокрема спробою удосконалення уявлень про розвиток інтелектуального потенціалу у віковому аспекті можна розглядати модель інтелекту А. Деметріу.

На думку науковців, структуру феномену інтелекту визначає реальна дійсність, що постає у психіці в трьох аспектах: фізичному, просторовому і символічному. Модель включає такі складові: *прийоми оперування кількісними відношеннями*, яка розвивається від 3-х до 6-ти років і проходить 9 стадій

формування; *компонент якісного аналізу і категорій класифікації* має сім ступенів розвитку у період від 3-х до 18-ти років; *просторовий компонент*, який розвивається у період від 3-х до 13-ти років і має шість стадій становлення; *вміння та прийоми оцінювання причинно-наслідкових зв'язків і відношень* формуються у період від 3-х до 18-ти років і мають 6 шаблів розвитку; *прийоми встановлення семантичних зв'язків* мають шість ступенів у своєму розвитку в період від 3-х до 18-ти років; *метакогнітивна складова* розвивається все життя і ототожнюються із життєвою мудрістю [314].

Проблема інтелектуального потенціалу у професійній сфері зумовила виникнення поняття професійний інтелект, про який говорять у тому випадку, коли всі компоненти інтелекту набувають відповідної спрямованості і змісту. Сучасні дослідження інтелекту стосуються досягнень особистості у конкретній сфері діяльності й були розроблені російськими та українськими науковцями.

Теорія інтелекту В.М.Дружиніна спирається на припущення, що загальний фактор “розумової енергії” лежить в основі креативності, кристалізованого інтелекту і навчальності. Теорія дозволяє передбачити інтелектуальні досягнення конкретної особистості у певному виді професійної діяльності, враховуючи при цьому нижній інтелектуальний поріг даної діяльності, а також сприяє вивченню інтелекту як єдиного цілого. До структури інтелекту входять три складові: інтелект (тестовий), навчальність і творчість. Інтелектуальний потенціал визначається наступними компонентами: поведінковий (“соціальний”) інтелект, просторовий інтелект, формальний (знаково-символічний) інтелект. Поведінковий інтелект є базовим для розвитку всіх інших форм інтелекту. Рівень індивідуального загального інтелекту неоднозначно визначає його структуру: оволодіння кожним наступним кодом (компонентом інтелекту) передбачає підвищення “інтелектуального порогу” – рівня розвитку попереднього фактору, мінімально необхідного для розвитку наступного. Індивідуальний рівень розвитку фактору лише вказує на верхню межу факторів більш високого рівня [88], [89].

М. О. Холодна, на відміну від В. М. Дружиніна, до структури інтелекту включає підструктури когнітивного досвіду, метакогнітивного досвіду, інтенціонального досвіду та групу інтелектуальних компонентів. Когнітивний досвід відповідає за переробку інформації, когнітивні сфери, семантичні структури й понятійні психічні структури; метакогнітивний досвід включає такі ментальні структури, як мимовільний і довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивну обізнаність і відкриту пізнавальну позицію; інтенціональний досвід базується на індивідуальних інтелектуальних нахилах, таких, як переваги, переконання, умонастрої. Концепція інтелекту як носія психічних властивостей надає можливість вивчати феномен в умовах професійної діяльності людини (компетентність), у випадку неординарних інтелектуальних досягнень (талант), а також у похилому віці (мудрість). Теорія співвідноситься з положеннями сучасної психології про визнання людини суб'єктом власної діяльності [286], [287].

Теорія розвитку професійного інтелекту М. Л. Смульсон ґрунтується на структурно-інтегративній парадигмі. Автор виділяє два рівні інтелекту – когнітивний і метакогнітивний. На когнітивному рівні провідна інтегративна роль належить мисленню як одній із провідній вищій психічній функції. На метакогнітивному рівні інтегративними компонентами є метапізнання, рефлексія, мовлення, мислення, інтелектуальні стратегії та вміння, абстрактні схеми, інтелектуальні аттїтуди, інтуїція та психологічні захисти. Акцентується цілеспрямований вплив на інтелект з метою його становлення у конкретній професійній групі. Концепція співвідноситься із принципом “єдиного інтелекту” Б. М. Теплова. Інтелектуальний потенціал у теорії М. Смульсон визначається особливостями мислення й метапізнанням, рефлексією, мовою, мислення, інтелектуальними стратегіями та вміннями, абстрактними схемами, інтелектуальними аттїтудами, інтуїцією та психологічними захистами [254].

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми інтелекту дозволяє констатувати, що поняття “інтелект” відображає узагальнену здатність особистості до успішного вирішення теоретичних і практичних завдань, які

постають в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Як складний психологічний феномен він має певну структуру й складається із інтелектуальних компонентів, взаємодія між якими спричиняє виникнення якісно нового утворення – інтелектуального потенціалу. Основними змістовими характеристиками інтелектуального потенціалу є такі, як теоретичний інтелект, вербальний інтелект, практичний інтелект, формальний інтелект, мнемічний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, просторовий інтелект, професійний інтелект й рефлексія. Між складовими феномену в процесі розвитку виникають взаємозв'язки й взаємозалежності, на становлення яких впливають різні види діяльності особистості та її професійна спрямованість.

Доцільно буде також вказати, що такі вітчизняні науковці як, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Є. А. Голубева, Р. М. Грановська, В. М. Дружинін, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. Н. Лук, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, С. Л. Рубінштейн, О. П. Саннікова, О. В. Скрипченко, М. Л. Смульсон, М. О. Холодна та ін., вважають, що основним показником інтелектуального потенціалу є продуктивність у вирішенні особистістю різного роду завдань (особистісних, професійних чи інших), які опосередковують її успішну взаємодію із навколишнім соціальним середовищем.

Таким чином, інтелектуальний потенціал – складне психологічне явище, яке складається із взаємопов'язаних між собою якісних компонентів інтелекту, що утворюють структуру, й значною мірою удосконалює відображення, проектування й опредметнення навколишньої дійсності особистістю і характеризуються продуктивністю в діяльності.

Наступним етапом нашого дисертаційного дослідження є уточнення компонентного складу та змістових характеристик інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів, з'ясування його специфіки та чинників розвитку в процесі вузівської підготовки, що передбачає теоретичний аналіз навчально-професійної та фахової діяльності.

1.2. Специфіка інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога

Психологічний зміст інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога має певну специфіку, адже, як зазначає переважна більшість дослідників інтелекту у професійній сфері, його складові зазнають особистісних змін і трансформацій у відповідності із специфікою професійних завдань, що постають у процесі професійної діяльності [84], [167], [168], [193], [243],[277]. Ця особливість вимагає більш детального аналізу психологічних компонентів інтелектуальних можливостей практичного психолога та основних чинників його розвитку, а крім того, й уточнення змістових характеристик феномену.

Психологічний зміст та специфіку професійної діяльності практичного психолога уточнено у роботах українських та російських науковців. Як відмічають дослідники Г. А. Берулава, М. Р. Бітянова, І. В. Дубровіна, З. Є. Зеєр, Н. П. Локалова, Н. І. Чуприкова та ін., успіх у діяльності фахівця визначається тим, наскільки успішно він зміг визначити причини того чи іншого психологічного явища, а, отже, проникнути у внутрішню, приховану від безпосереднього спостереження психологічну реальність. Тому, на думку багатьох дослідників, засвоєння професії передбачає формування характерного для неї образу світу [30], [226], [227], [101], [102], [120], [155], [166], [219], [228], [279], [296]. Отже, психологічний зміст структурних компонентів інтелектуального потенціалу повинен підпорядковуватися окресленій задачі.

Психологічний зміст професійного та практичного інтелектуальних потенціалів майбутнього практичного психолога було уточнено у дослідженнях Н. І. Пов'якель. У концепції авторки зроблений акцент на розвиток мислення, який відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця [203], [205]. Професійне мислення практичного психолога характеризується особливим поєднанням теоретичного, практичного і творчого мислення, зумовлене особливостями професійної діяльності психолога, відмінностями змісту та характеристик професійно-психологічних завдань

практики. У якості основного психологічного механізму, що перебуває у нерозривній єдності зі становленням особистості професіонала й виступає інтегратором продуктивності, розглядається саморегуляція мислення, яка є одночасно чинником регулятивної культури мислення. До її складу входять мотиваційно-ціннісний й цільовий компонент, емоційно-вольова, особистісна, когнітивна, операціонально-технологічні складові. Відмічається, що розвиток всіх складових здійснюється завдяки дії певних чинників.

Професійний розвиток та продуктивність саморегуляції мислення зумовлюється сформованістю провідних механізмів, що одночасно є і чинниками саморегуляції мислення – послідовності та повноти функціонування регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція), продуктивності стильових механізмів (стиль саморегуляції, когнітивний стиль) та метамеханізмів саморегуляції (рефлексія). Теорія розроблена з урахуванням етапів професіоналізації особистості і реалізується на одному із них – підготовці фахівця в процесі вузівської підготовки. Зазначається, що процес становлення саморегуляції забезпечується цілеспрямованим впливом на відповідні чинники, які стимулюють удосконалення її якісних характеристик у студентів. Психологічний зміст професійного і практичного компонентів полягає у якісних характеристиках теоретичного, практичного й творчого мислення, продуктивність якого забезпечується саморегуляцією мислення як його провідного механізму та одного із важливих складових інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога. Отже, до компонентів інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів належить і саморегуляція професійного мислення.

Психологічний зміст та потенціал просторового і формального компонентів інтелекту з'ясував В. М. Дружинін, вивчаючи структуру інтелекту [86]. Просторовий інтелект характеризується можливостями оперування мисленнєвими просторовими образами, схемами, моделями реальності, швидкого сприймання і ідентифікації їх особливостей і характеризується

такими особливостями: а) незалежністю змісту і операцій від ситуаційного контексту; б) інваріативністю операцій відносно простору; в) зворотністю операцій у часі; г) незалежністю від ситуації; д) однозначністю відношення зображення до змісту; е) відсутність емоційної складової. Формальний інтелект характеризується можливостями операцій із штучними знаками і має наступні властивості: а) незалежністю змісту і операцій від контексту; б) дискретність знаків і операцій; в) зворотність операцій у часі; г) надситуативність операцій; однозначність смислу; д) відсутність емоційної складової; е) довільність знаку по відношенню до змісту. Цей конструкт забезпечує перехід від однієї змістової задачі до іншої через ототожнення їх структур з деякою формальною структурою, яка є одночасно й певним еталоном.

Такі характеристики компонентів вказують на їх взаємозв'язок із процесами зовнішнього і внутрішнього мовлення, із писемним мовленням, що робить просторовий та формальний потенціали дуже важливими для майбутнього практичного психолога. Крім того, зазначені психологічні властивості співвідносяться із соціальним, вербальним і академічним складовими інтелекту фахівця.

Н. Ф. Шевченко, досліджуючи професійну свідомість майбутніх психологів, зазначає, що мовний потенціал повною мірою характеризує особливості вербального інтелекту фахівця [300]. У процесі професійної взаємодії завдяки мовленню психолог переводить своє розуміння, інтуїції, почуття й переживання у поняттєві форми, які виражаються у словах. Важливою характеристикою вербального інтелекту є мовленнева компетентність, яка складається із комплексу знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується об'єкта професії, а також зберігати інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мислення. Найважливішим чинником розвитку автор вважає рефлексивне середовище. Крім того, у концепції Н. Ф. Шевченко вказується на взаємозв'язок та взаємозалежність вербального, мнемічного й академічного

компонентів, що підкреслює їх статус у якості чинників розвитку складових інтелектуального потенціалу. Тому потенціал вербального, мнемічного та академічного (теоретичного) компонентів проявляється в знаннях, вміннях та прийомах оперування інформацією різної модальності, що стосується об'єкта професії, зберігання її в пам'яті та обробка її у процесі мислення.

Натомість О. І. Власова, досліджуючи соціальні здібності і чинники їх розвитку, вказує на такі потенціали особистості: емоційний потенціал (інтелект), що визначається як адекватне сприйняття, вираження, трансформація емоцій, управління емоційною сферою та розуміння емоцій іншої людини; мовний потенціал, який ототожнюється із соціальним інтелектом; конативний потенціал, сутність якого становить ефективний стиль спілкування й гнучкість соціально-психологічного впливу; соціально-креативний потенціал, який проявляється у узгодженості сторін, проблематизації й діалогічному синтезі елементів соціальної ситуації; мотиваційно-регулятивний потенціал, функцією якого є стимулювання або стримування розв'язання конкретних соціальних ситуацій [60]. У якості чинників розвитку окресленої структури можливостей (потенціалів) виступає активність особистості, темп та пластичність зміни форм активності.

Концепція автора надала нам змогу визначити психологічний зміст потенціалу емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів, який полягає в адекватному сприйнятті, вираженні, трансформації емоцій й управління емоційною сферою та розуміння емоцій іншої людини. Крім того, у теорії О. І. Власової постулюється взаємозв'язок між елементами потенціалів, що дозволяє припустити взаємозалежність їх розвитку один від одного. У цьому відношенні цінним є визнання впливу мотиваційно-регулятивного чинника на різні аспекти інтелекту.

Слід зазначити, що під час дослідження особливостей професіоналізації майбутніх психологів Х. М. Дмитерко-Карабин виділяє у якості мотиваційних чинників ціннісні орієнтації, які у науковому доробку І. М. Лялюк мають пряме

відношення до формування психологічного складу інтелектуального досвіду майбутніх фахівців [80],[158].

Особливої уваги потребує явище емоційності як компоненту індивідуальності. Теорія, яка дозволяє розглядати емоційність у якості індивідуальної властивості особистості та чинника розвитку інтелекту, була розроблена О. П. Санніковою [243]. У концепції авторки це явище розглядається як інтегральне, структурне утворення особистості, що характеризується поєднанням характеристик різної модальності (формально-динамічних, якісних, змістових, соціально-імперативних) і є сполучною ланкою між діяльністю й емоціями, однією з умов ефективності професійної діяльності. Як якісна властивість індивідуальності, емоційність чинить вплив на різні властивості особистості, у тому числі й на інтелект.

У дослідженні Ю. Г. Черножука емоційність розглядається як основний чинник, що значною мірою обумовлює розвиток інтелектуального потенціалу студентів різних професійних орієнтацій, у тому числі і майбутніх психологів [293]. Крім того, у його дослідженні було уточнено компонентний склад (структуру) соціального інтелекту, до якого належать: соціальна ерудиція, що проявляється у можливостях засвоєння і використання наукових та буденних знань про поведінку людей; соціальна центрація, що визначається спрямованістю на проблеми, пов'язані з поведінкою людей; соціальна спостережливість, яка виявляється в уміннях візуальної фіксації зовнішніх проявів людей, які є істотними для розуміння їхньої поведінки; соціальне передбачення, яке проявляється в умінні прогнозувати поведінку людини, і є інтегральним параметром соціального інтелекту.

Російський дослідник І. Ф. Баширов систематизував основні функції соціального інтелекту, які необхідні для професійної діяльності психолога: а) адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії з урахуванням змінюваності контексту; б) емоційне проникнення в особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії; в) актуалізація внутрішнього психічного ресурсу; г) адаптація до постійної зміни

умов і контексту професійної діяльності; д) мотивація на випереджуваче самовизначення у професійному розвитку чи самовдосконаленні; е) розвиток спеціаліста як професіонала у міжособистісній взаємодії та як творчої особистості; є) комунікативна, спрямована на повноцінне спілкування між суб'єктами і об'єктами психологічної роботи [29]. У якості чинників розвитку виступають: розширення інформаційної основи діяльності; цілеспрямоване варіювання досвіду соціально-рольової поведінки та його збагачення; суб'єктивна активність у ситуації взаємодії; випереджуваче самовизначення; формування власного стилю соціальної взаємодії.

Враховуючи особливості структури соціального інтелекту та його функцій, вважаємо, що найбільш влучно вказано на психологічний зміст його потенціалу у дослідженні І. І. Бондаренка при визначенні ним умов ефективної адаптації психологів до практичної діяльності. Потенціал соціального інтелекту визначається вміннями одержання і опрацювання інформації, яка стосується клієнта і його життєвої позиції, прийомами визначення ситуації і прийняття відповідних обґрунтованих рішень, діяти у відповідності до них; аналізуючи свою поведінку, і вносити за необхідності корективи [42].

Необхідно звернути увагу на те, що проаналізовані нами потенціали формуються у процесі вузівської підготовки. Досліджуючи індивідуальний темп засвоєння нових знань студентами, науковці відмічають, що цей процес взаємопов'язаний із рівнем розвитку пам'яті, вербальним та соціальним інтелектом, високим рівнем аналітичності при класифікації об'єктів, високим рівнем метапам'яті, умінням використовувати продуктивні прийоми розв'язання завдань. Вивчаючи особливості засвоєння текстової інформації студентами, дослідники вказують на необхідність володіння прийомами ефективного опрацювання тестової інформації: інформаційно-пізнавального та смислового контексту [16], [57].

Як бачимо, серед основних факторів дослідники вказують на прийоми й способи роботи з інформацією, які у психологічній науці ототожнюють із когнітивним стилем. Так, дослідники С. В. Бондар й Л. І. Романовська вивчали

вплив стильового явища на успішність розуміння навчальної текстової інформації, а О. Б. Напрасна з'ясувала, що когнітивний стиль визначає спосіб досягнення успішності кінцевого результату навчальної діяльності [39], [183], [237]. Дослідження науковців показують, що стильові характеристики впливають на теоретичний, практичний і професійний компоненти інтелектуального потенціалу.

Як зазначає у своєму дослідженні О. В. Скориніна, когнітивний стиль забезпечує мимовільну саморегуляцію особистості у навчальній діяльності, є функціональною основою пам'яті і впливає на процеси запам'ятовування [248]. Отже, стильовий феномен є чинником і мнемічного інтелекту. Слід зазначити, що в дослідженні О. В. Скориніної вивчався вплив когнітивного стилю на процеси запам'ятовування у молодших школярів.

Таким чином, інтелектуальний потенціал майбутнього практичного психолога визначається складовими, психологічний зміст яких відображає специфіку навчально-професійної й майбутньої фахової діяльності: теоретичний інтелект, вербальний інтелект, практичний інтелект, формальний інтелект, мнемічний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, просторовий інтелект, професійний інтелект. Інтелектуальний потенціал майбутнього практичного психолога – складне психологічне явище, яке складається із взаємопов'язаних між собою якісних компонентів інтелекту, що утворюють структуру і несуть на собі відбиток специфіки навчально-професійної й майбутньої фахової діяльності, професійно-психологічних завдань практики, — спрямований на удосконалення відображення, проектування й опрідметнення результатів життєдіяльності у процесі становлення професіонала, що характеризується продуктивністю в діяльності.

Науковці виділяють велику кількість чинників, які сприяють розвитку і цілеспрямованому формуванню інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців практичної психології. Результати наших теоретичних пошуків в узагальненому вигляді представлено у таблиці 1.1, де вказано компонентний склад феномену, психологічний зміст та чинники розвитку і формування.

Інтелектуальний потенціал майбутніх психологів і практичних психологів: зміст та чинники розвитку

№ п/п	Складові інтелектуального потенціалу	Психологічний зміст компонентів інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів	Погляди науковців на чинники розвитку інтелектуального потенціалу
1	Теоретичний інтелект	Оперування інформацією теоретичного контексту: аналіз, осмислення, розуміння; вирішення теоретичних завдань	Емоційність, когнітивний стиль, мотиви, активність ціннісні орієнтації (Б. Ананьєв, В. Дружинін, Є. Ільїн, О. Лібін, О. Саннікова, В. Селіванов, Ю. Черножук, та ін.)
2	Практичний інтелект	Продуктивність в оперуванні інформацією при вирішенні практичних завдань практики	Емоційність, когнітивний стиль (Б. Ананьєв, Є. Ільїн, О. Лібін, О. Саннікова, Р. Стернберг, М. Холодна та ін.)
3	Вербальний інтелект	Можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію	Емоційність, когнітивний стиль, рефлексивне середовище (Н. Шевченко, О. Власова, М. Холодна, Р. Стернберг та ін.)
4	Мнемічний інтелект	Зберігати професійно-важливу інформацію у пам'яті, виражену у поняттях та за необхідності користуватися нею у діяльності	Емоційність, когнітивний стиль (Б. Ананьєв, С. Бондар, Р. Грановська, О. Скориніна, М. Холодна, та ін.)
5	Просторовий інтелект	Можливості оперування мисленнєвими просторовими образами, схемами, моделями реальності, їх швидке сприймання, ідентифікація у зовнішньому і внутрішньому мовленні	Емоційність, когнітивний стиль (Ю. Артемонова, В. Дружинін, О. Саннікова, І. Скотнікова та ін.)
6	Формальний інтелект	Можливості оперування штучними знаками (писемне мовлення та ін. контекст); перехід від однієї змістової задачі до іншої через ототожнення їх структур з деякою формальною структурою	Емоційність, когнітивний стиль мотиви, активність ціннісні орієнтації (В. Дружинін, Є. Ільїн, Г. Клаус, О. Лібін, О. Саннікова, В. Селіванов, М. Холодна та ін.)
7	Емоційний інтелект	Управління емоційною сферою та розуміння емоцій іншої людини; адекватне сприйняття, вираження, трансформація емоцій	Когнітивний стиль, емоційність (О. Власова, Л. Дорфман, Л. Коврига, Г. Куценко, Е. Носенко, О. Саннікова та ін.)
8	Соціальний інтелект	Одержання і опрацювання інформації щодо клієнта і його життєвої позиції; аналіз ситуації, прийняття обґрунтованих рішень та відповідні дії; рефлексія власної поведінки та її корекція	Емоційність, когнітивний стиль мотиви, активність, ціннісні орієнтації, фасцилітивність (М. Бадалова, І. Баширов, О. Власова, Г. Куценко, Ю. Черножук та ін.)
9	Професійний (практичний і теоретичний) інтелект	Якісні характеристики теоретичного, практичного й творчого мислення, які спрямовані на вирішення професійно-психологічних завдань практики	Емоційність, когнітивний стиль (Л. Грановська, Н. Пов'якель, О. Саннікова, М. Смільсон,)

Крім уточнення змісту та структури інтелектуального потенціалу необхідно проаналізувати взаємозв'язок чинників його розвитку й формування з активними методами й формами навчання, а також з'ясувати психологічні характеристики феномену в студентів-психологів, які були виявлені в емпіричних дослідженнях вітчизняних науковців.

Проблема чинників розвитку й формування інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів тісно пов'язана із питанням активних методів навчання. Такий взаємозв'язок має принаймні два аспекти. Зокрема один бік їх використання у системі професійного навчання стосується їх ефективності й продуктивності. Вони спрямовані не лише на оволодіння конкретними знаннями, але і на вдосконалення певних властивостей особистості. При використанні активних методів професійне навчання характеризується такими особливостями: оволодіння знаннями здійснюється у ситуаціях, що наближені до реальних; відбувається не лише повідомлення знань, але і опанування вміннями практичного використання, що сприяє розвитку конкретних психологічних якостей спеціалістів; формується установка на творчу працю в емоційно насиченому середовищі. Другий аспект проблеми стосується безпосередньо лише майбутніх психологів і практичних психологів: у своїй майбутній професійній діяльності вони будуть змушені використовувати активні методи, що зумовлює також необхідність їх впровадження в процес вузівської підготовки [31], [38], [40], [81], [82], [125], [227], [236].

Сучасний стан розвитку психологічної науки дозволяє вказати, що досить актуальною є проблема змісту активних методів навчання. Науковці приходять до висновку, що самостійне використання одного із методів (напр. конкретні ситуації, інцидент, мозковий штурм, занурення) не є доцільним. Саме тому дослідники ставлять за мету інтегрувати активні методи в конкретну технологію навчання або діяльності, де вони є засобами, що підпорядковані певній меті. У психології вони отримали назву психотехнології. Зокрема більшість науковців відмічають, що всі вони мають значний вплив на вдосконалення роботи інтелекту й стильової сфери індивідуальності,

виконуючи при цьому інтегративну й стимулюючу роль у процесах особистісного й професійного становлення [20], [77], [95], [99], [114], [128], [170], [172], [200], [215], [221], [226], [246], [305]. Найбільшого розповсюдження у психолого-педагогічній практиці набувають тренінгові технології, які стосуються розвитку, формування й корекції властивостей особистості, однак всі вони вимагають детальної діагностики.

Досліджень інтелекту студентів-психологів небагато, і всі вони виконані у порівнянні із особливостями студентів інших професійних орієнтацій. Але, перш ніж звернутися до їх змісту, слід зупинитися на проблемі розвитку інтелекту у майбутніх фахівців. У психології існує дві точки зору на розвиток інтелектуального потенціалу в період дорослості. Одні вчені стверджують, що функції інтелекту досягають найвищої точки в кінці юнацького віку або на початку ранньої дорослості. Інші вважають, що інтелектуальний потенціал людей, які займаються інтелектуальною працею, зберігається тривалий час. Більшість науковців вважає, що ця суперечність зникає у студентському віці.

Дослідження студентського віку розпочато науковцями ленінградської психологічної школи Б. Г. Ананьєвим, Л. М. Грановською, О. І. Степановою, В. Т. Лісовським, В. А. Якуніним та ін. й нині продовжуються молодими науковцями. Молодь у цьому періоді знаходиться у хронологічних межах від 18 до 25 років. Студентський вік є початковою ланкою у ланцюжку зрілих вікових періодів, ніж кінцевою у ланцюжку дитячих періодів розвитку. Студентство охоплює юність і ранню дорослість як етапи розвитку особистості. Головною психологічною особливістю юнацького віку є його поділ на ранню юність і пізню юність. Завдання, які припадають на вікові періоди пізньої юності і ранньої дорослості (вибір професії, професійне навчання), значною мірою визначають психологічні особливості молодих людей, тобто це молодь, яка проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій, а їх стрижневою психологічною рисою є формування особистісної і корпоративної професійної свідомості. [10], [11], [12], [35], [42], [58], [69], [125], [136], [273], [140].

Студентський вік характеризується певними новоутвореннями, які були систематизовані у дослідженні М. Г. Дзугкоєвої [79]. Найбільш важливими серед них є: прийняття ролі студента; вміння здійснювати основні дії і способи навчальної діяльності; становлення цілісності інтелекту; зміни в діяльності інтелекту, що пов'язані із вмінням виокремлювати і ставити проблеми, самостійно їх формулювати, знаходити шляхи і засоби вирішення проблемних задач; набуттям особистісного і професійного самовизначення; засвоєння ролей “дорослого”, життєве “устаткування”, початок подружнього життя; формування відповідальності соціальної поведінки, що пов'язано із повноцінною участю у суспільній діяльності; побудова системи цінностей і етичної свідомості як орієнтирів власної поведінки. Отже, у системі основних новоутворень знаходяться такі, які характеризують розвиток інтелекту.

У дослідженні Х. М. Дмитерко-Карабин було систематизовано психологічні ознаки інтелекту, якими він характеризується у студентському віці: зростання інтропсихізації, здатність до оперування абстрактними поняттями, розвиток рефлексивності та особистісної децентрації, вміння відрізняти бажане і можливе, формування прийомів роботи інтелекту заради досягнення майбутніх перспективних цілей [80].

Більшість науковців відмічають нерівномірність у розвитку інтелекту юнаків і одночасно підкреслюють, що студентський вік є періодом, сенситивним до його розвитку. Зокрема проведені дослідження особливостей мислення (основного компоненту інтелекту) у ранній дорослості дозволили встановити, що у більшості з них при досягненні віку ранньої дорослості воно відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних та діючих компонентів, мисленнєві операції відрізняє комплексний характер. У сучасних концепціях професійного розвитку мислення розглядається у контексті професіоналізації особистості, становлення зрілості протягом професійного розвитку та життєвого шляху людини [59], [204], [223], [224].

У дослідженнях О. Г. Зайцевої та Ю. Г. Черножука відмічаються відмінності у структурі інтелекту фахівців у галузі практичної психології, які є

слухачами факультету післядипломної освіти “Психологія” ПДПУ імені К. Д. Ушинського (педагоги), у порівнянні зі студентами інших професійних орієнтацій: інституту мистецтв, художньо-графічного, дошкільного факультетів [293], [294]. У педагогів високі характеристики соціального інтелекту (соціальна центрація й соціальне передбачення), відносно низькі – просторовий і рахунково-математичний компоненти інтелекту. У студентів кращі показники мнемічного і просторового, гірші рахунково-математичного і вербального компонентів інтелектуального потенціалу. Крім якісних характеристик потенціалу інтелекту (предметний, вербальний, рахунково-математичний, просторовий, мнемічний, соціальний параметри), у його структурі досліджені процесуальні (стильові) параметри. Досліджувані з відносно високим рівнем інтелекту як студенти, так і майбутні психологи виявили схильність до продуктивних когнітивних типів “рефлексивності – імпульсивності”.

У дослідженні психологічних особливостей формування індивідуального досвіду розв’язання мислительних задач у студентів вузів І. М. Лялюк вказує на значні індивідуальні відмінності у рівні розумового розвитку й структурі інтелекту [158]. Авторка підкреслює своєрідність у вираженні функцій інтелектуального потенціалу у студентів різних професійних орієнтацій: майбутні психологи порівняно краще виконують завдання на класифікацію, студенти-математики – на виявлення закономірностей, а студенти-юристи – порівняння й орієнтацію на зразок. І. М. Лялюк вказує на взаємозв’язок компонентів інтелекту: високий рівень інтелекту поєднується із високою рефлексією та порівняно високими показниками узагальнення й категоризації. Авторка відмічає, що рівень розвитку інтелекту найвищий у студентів фізико-математичного факультету, а найнижчий у майбутніх психологів.

М. В. Бадалова розглядає інтелектуальний потенціал у складі інтелектуальної готовності майбутніх практичних психологів до розв’язування консультативних задач [28]. До основних характеристик науковець відносить вербальний інтелект (поняттєве мислення), розвинутий соціальний та емоційний інтелект, пізнавальна активність особистості фахівця (виразність

пізнавальних потреб і мотивів професійної діяльності). Автором були виявлені такі особливості інтелектуального потенціалу: 23,8% студентів мають високу оцінку інтелекту за тестом Векслера, 39,7% досліджених показали рівень інтелектуального розвитку, вищий від середнього; вербальний компонент переважає в структурі інтелекту за тестами Векслера і Амтхауера; інтелектуальні функції є нерівномірно сформованими; за тестом Амтхауера найбільш вираженими компонентами є прийоми побудови класифікацій, уміння виділяти істотні ознаки і самостійно виносити судження; високими оцінками відрізняються невербальна та мовно-мисленнєва креативності (за тестами Е.Торенса і С.Медника); вираженість базового компоненту метафоричних здатностей – утворення метафор за ознакою “віддалені асоціації”.

Психологічні особливості рефлексії цілеутворення були з’ясовані у дослідженні І. Я. Мельничук [169], яка відмічає недостатню їх сформованість у майбутніх та практикуючих психологів: 67,6% досліджуваних психологів-практиків і 47,7% студентів-психологів характеризуються низьким рівнем потенціалу; результати студентів в цілому виявились вищими за результати досвідчених психологів. Недостатній розвиток рефлексивних механізмів цілеутворення, зумовлює неспроможність давати глибокий цілісний аналіз ситуації, вирішувати професійні завдання узагальненим способом, усвідомлювати поставлену мету й необхідність кожного етапу для її досягнення. Досліджувані з високим рівнем рефлексивних механізмів відзначаються інтернальним типом локус-контролю, а випробувані з низьким рівнем рефлексивних механізмів – екстернальним типом локус-контролю.

Отже, науковці мають різні погляди на інтелектуальний потенціал і його структуру в майбутніх практичних психологів. Одночасно вони відмічають фрагментарність і недостатній рівень його розвитку в студентському віці. Серед чинників розвитку інтелектуального потенціалу науковці вказують на когнітивний стиль особистості, який є спеціальним предметом нашого дослідження, а тому доцільно звернутися до принципів вивчення феномену у сучасній психології та з’ясувати його характеристики у студентському віці.

1.3. Особливості вивчення когнітивних стилів та їх взаємозв'язки з інтелектом

Підґрунтям для виникнення досліджень когнітивного стилю стали праці Дж. Брунера, який займався проблемою вивчення психологічних особливостей пізнавальної сфери людини. Вчений відстоював перспективність особистісного підходу до вивчення пізнавальних процесів і тим самим стимулювали до пошуку нових індивідуальних характеристик, що впливають на їх перебіг [45]. Виникнення терміну когнітивний стиль пов'язується із зародженням стильового напрямку психологічної науки. Поняття когнітивного стилю виникло на межі психології особистості та психології пізнавальної діяльності. У психології особистості переважав підхід до стилю як прояву вищих рівнів індивідуальності, а в психології пізнавальної діяльності підкреслювався формальний характер стильових властивостей інтелектуальної діяльності, які не відносяться до високих або низьких показників психічного розвитку.

Вперше поняття когнітивного стилю виникло у психоаналітичному напрямку, що представлений такими іменами, як Р. Гарднер, Дж. Клейн, П. Хольцман та ін. У їх розумінні когнітивний стиль особистості – комплекс когнітивних контролів (когнітивних контролюючих принципів), які забезпечують реалістичні форми відображення і, відповідно, найбільш оптимальний тип інтелектуальної адаптації у певній життєвій ситуації [316]. Науковці вказували на існування певного роду взаємозв'язків між когнітивними стилями і інтелектом: це взаємопов'язані, але самостійні форми інтелектуальної діяльності, що стимулюють більш адаптивні реакції індивідуальності.

На думку німецького психолога Г. Клауса, когнітивні стилі є проявом у пізнавальній діяльності індивідуально-психологічних відмінностей особистості і можуть бути зведені до переваги у суб'єктів тих, чи інших перцептивних та когнітивних стратегій. У даному випадку під стильовими феноменами розуміють гіпотетичні конструкти для позначення переваги використання людиною способів сприйняття, мислення та дій [116].

Значний внесок у розвиток уявлень про когнітивний стиль зробив американський дослідник Г.Уїткін у рамках розвитку гештальтпсихологічних уявлень про поле (предметне та соціальне оточення) та поведінки у ньому. Ним була розроблена методологія досліджень стилю : 1) когнітивний стиль – це процесуальна характеристика, а не результативна; 2) когнітивний стиль – біполярна якість, а інтелект – уніполярна; 3) когнітивний стиль – стійка у часі характеристика, що проявляється на всіх рівнях (від сенсорики до мислення); 4) до стилю не застосовують оціночні судження, адже представники кожного стилю мають перевагу в окремих ситуаціях. Зазначена методологія одночасно була і критеріями розрізнення когнітивних стилів й інтелекту особистості [327].

Положення Г.Уїткіна щодо методології досліджень когнітивного стилю не були досконалыми, і з часом постала проблема їх уточнення. С. Мессік сформулював наступні критерії відмінностей стильових феноменів і інтелекту: 1) стилі визначають спосіб пізнання, а інтелект – зміст, компонентний склад і рівень пізнання; 2) стилі біполярні з точки зору функціонування їх обох полюсів, а інтелект уніполярний; 3) стилі характеризують типові і в той же час протилежні форми інтелектуальної поведінки, а інтелект визначає максимальні інтелектуальні можливості; 4) стилі дозволяють спрогнозувати напрямок досягнень, а інтелект визначає їх загальний рівень; 5) стилі проявляються у кількох предметних сферах, інтелект - предметно специфічний конструкт [321].

Однак критерії, запропоновані С. Мессіком, не вирішили методологічних і емпіричних проблем дослідження когнітивних стилів. Принципово відмінними є погляди авторів, які вважають, що когнітивні стилі входять до структури інтелекту. Дж. Гілфорд та Д. Броверман пропонують розглядати їх як функції інтелекту (*executive*), які мають справу з організацією і контролем за його діяльністю (тобто визначають, де, коли і яким чином будуть використовуватися базові компоненти структури інтелекту). Когнітивні характеризують міру відхилення показників успішності виконання деякої множини інтелектуальних задач і є внутрішнім індивідуальним організаційним феноменом. [312], [318].

Натомість У. Найссер прагне до об'єднання знань про загальні механізми функціонування інтелекту (теорій інтелекту), процеси переробки інформації (теорій в області когнітивної психології) та індивідуальних стильових відмінностей (теорій когнітивних стилів) [182]. На думку науковця, когнітивні стилі й інтелект є взаємопов'язаними феноменами, що впливають на розвиток і функціонування один одного та особливості перебігу інтелектуальної діяльності. Пояснити їх взаємозалежність є метою сучасних когнітивних теорій.

У вітчизняній психології психологічний статус когнітивного стилю визначався, переважно, його співвідношеннями із індивідуальним стилем діяльності. Значний внесок у розв'язання проблеми зробили О. Г. Асмолов, М. Вікат, Д. Б. Богоявленська, С. В. Бондар, Л. Я. Дорфман, Є. А. Клімов, В. А. Колга, Г. В. Куценко, О. В. Лібін, В. С. Мерлін, В. І. Моросанова, О. Б. Напрасна, Н. І. Пов'якель, М. В. Прохорова, Л. І. Романовська, О. В. Скориніна, І. Г. Скотнікова, А. А. Студенікін, В. О. Толочек, В. В. Федько, М. О. Холодна, Ю. Г. Черножук, І. П. Шкуратова та ін.

Поняття індивідуального стилю діяльності було розроблено Є. А. Клімовим. Під ним розуміють індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи спонтанно звертається людина з метою найкращого урівноваження власної (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. Підкреслюється інструментальна функція стилю і подвійна його зумовленість індивідуальністю і середовищем [119].

Дослідження індивідуального стилю діяльності склало цілий науковий напрямок, засновником і теоретиком якого став В. С. Мерлін. Своє розуміння стилю як стилю діяльності він чітко розмежовує з поняттям когнітивного стилю на тій основі, що перший відображає взаємодію об'єктивних вимог діяльності і властивостей особистості, а інші – це внутрішні характеристики особистості. В. С. Мерлін розглядав когнітивний стиль як підсистему індивідуального стилю діяльності, що відображає його гностичні компоненти й тим самим впливає на діяльність [171].

Індивідуальний стиль діяльності формується на ґрунті когнітивного стилю особистості, а тому ці явища є взаємопов'язаними. Визначальним для індивідуального стилю діяльності є зона невизначеності. Когнітивні стилі мають меншу прив'язаність до цієї зони, яку надає діяльність, а більш залежать від індивіда, хоча в проблемних, нестандартних ситуаціях вони проявляються яскравіше. Когнітивні стилі, як більш ранні новоутворення в онтогенезі, в конкретних ситуаціях уже проявляються, тоді як індивідуальний стиль діяльності лише починає формуватися.

При з'ясуванні взаємозв'язків між індивідуальним стилем спілкування і когнітивним стилем особистості І. П. Шкуратова керується діяльнісним принципом, але при цьому розглядає феномен спілкування як самостійне психологічне явище, що має специфічні особливості у порівнянні із діяльністю [301]. Авторка пропонує розрізняти стилі професійного спілкування і міжособистісного спілкування, оскільки цілі, форми й зміст цих двох видів людської активності є різними. Зазначені психологічні конструкти у свою чергу поділяються на комунікативний, інтегративний і соціально-перцептивний стилі спілкування. Науковець підкреслює, що під стилем будь-якого рівня узагальненості (індивідуальний стиль, стиль спілкування або когнітивний стиль) слід розуміти спосіб чи манеру поведінки, яка має прояв в експериментальних умовах або у реальному житті, тим самим вказуючи на взаємозв'язок стильового феномену із властивостями індивідуальності. У дослідженнях І. П. Шкуратової експериментально виявлені значущі взаємозв'язки між характеристиками соціально-перцептивного стилю і когнітивним стилем, які мають місце у процесі спілкування під час сприймання особистістю себе і інших людей.

Взаємозв'язок між когнітивним стилем і процесами соціальної перцепції вивчався українським науковцем А. А. Студенікіним [259]. Автор аналізує роль індивідуальних особливостей у побудові поведінки у сфері спілкування на основі внутрішніх психічних механізмів. Вивчення природи когнітивного стилю надало можливість встановити його взаємозалежність з мотивацією

поведінки, що виявляє себе, зокрема, і у сфері спілкування: у змісті мотивів спілкування і формально-динамічних аспектах спілкування. Були виділені формальні характеристики соціальної перцепції, що відповідають прояву природи когнітивного стилю. Знайдено зв'язок між стильовими та змістовними особливостями сприйняття соціального світу.

Проблематика когнітивних стилів знайшла своє відображення в інтегральному дослідженні стилів активності Л. Я. Дорфмана [84], [85]. У своїй концепції науковець поєднує принципи інтерактивної взаємодії індивідуальності з соціальною дійсністю з полісистемним характером організації людської активності, що дозволяє йому виділити індивідуальні стилі активності й екологічні стилі. Ці стильові феномени відображають три аспекти: вплив суб'єкта на соціальну дійсність, зумовленість індивідуальності соціальною дійсністю та безпосередньо навколишню дійсність. У концепції автора відображено взаємодію когнітивного стилю, який належить до індивідуальних стилів активності, з індивідуальним стилем діяльності, що входить до екологічних стилів. Науковець вказує, що параметри когнітивних стилів мають вплив на емоційно-вольову сферу. Така їх особливість надає йому можливість виділити у структурі індивідуального стилю діяльності емоційні стилі, які є інструментальною характеристикою стилю і забезпечують регуляцію емоційних реакцій у процесі виконання конкретної діяльності. У своїй концепції Л. Я. Дорфман вказує на адаптивну й регулюючу функції стильових феноменів, їх взаємозалежність.

В. А. Моросанова, досліджуючи довільну активність особистості, вважає недоцільним використання терміну когнітивний стиль [179], [180]. Зміст поняття, на її думку, не відображає у повній мірі, довільну регуляцію у структурі індивідуального стилю діяльності, який має два аспекти: стиль реалізації "дії" (різних видів активності) та стиль функціонування "свідомості" (саморегуляції видів активності). Тому В. А. Моросанова виділяє дві форми індивідуального стилю – стилю активності й стилю саморегуляції, які взаємопов'язані у процесі взаємодії людини з навколишньою дійсністю:

людина – саморегуляція активності – реалізація активності – дійсність. Стиль саморегуляції відображає індивідуальні особливості системи саморегуляції людини, який стійко проявляються у різних видах довільної активності, у поведінці й практичній діяльності особистості. Теорія автора наводить на думку, що когнітивний стиль має пряме відношення до регуляції пізнавальної активності особистості й знаходиться у взаємостосунках із стилем саморегуляції особистості у структурі індивідуального стилю діяльності. Підкреслюється регулююча й інструментальна функції феномену.

На взаємозв'язок саморегуляції особистості в соціальній поведінці із когнітивними стилями вказує український науковець Г. В. Куценко [142], [143], [144]. Зокрема дослідник підкреслює, що стильовий феномен не є фактором, який безпосередньо визначає ефективність саморегуляції, а діє у якості індивідуальних передумов, як сприяють стихійному чи свідомому формуванню прийомів досягнення результату. Особи, які належать до груп з різними стильовими властивостями, мають різноефективні способи саморегуляції, що вказує на регуляторні і компенсаторні характеристики когнітивного стилю.

Концепція стилю В. А. Толочка ґрунтується на теорії індивідуального стилю діяльності, але має значні відмінності методологічного характеру [269], [270]. Підхід автора у психологічній науці отримав назву об'єктно-детерміністичний. В. А. Толочек виділяє два аспекти цілісного стильового феномену: об'єктивований стиль, як стійка і структурована сукупність компонентів професійної діяльності, спілкування, керівництва, і індивідуальний стиль, як динамічна індивідуально своєрідна система урівноваження компонентів середовища, що утворена ієрархією стилів різної узагальненості, орієнтована на досягнення конкретного результату і регулюється ним. Усі стильові утворення автор поділяє на чотири групи, які детерміновані діяльнісним, суб'єктивним факторами й індивідуальністю (провідний в генезисі індивідуального стилю): група стилів адаптації відображає те, як людина орієнтується у середовищі, виражає свою індивідуальність, як організується її моторна, емоційна і когнітивні сфери;

група стилів діяльності характеризує особливості урівноваження відношень людини із професійно-технічними і технологічними системами (індивідуальні стилі діяльності); група стилів взаємодії відображає особливості співучасті, взаємовідносин людини з іншими у будь-яких соціальних і соціо-технічних системах (стилі керівництва, стилі педагогічної діяльності); група стилів відношень характеризують особливості сприйняття світу, використання його продуктів, відображають особистісні смисли (стилі спілкування, лідерства, поведінки, життя). Отже, когнітивний стиль характеризує взаємостосунки особистості із навколишньою дійсністю й сприяє адаптації.

О. В. Лібін підходить до аналізу стилю на основі взаємодії індивідуальності з навколишньою дійсністю [150], [151], [152]. У структурі індивідуальності він виділяє чотири основні компоненти: темперамент, здібності й інтелект, характер та стиль. Компоненти взаємопов'язані між собою і є чинниками щодо розвитку одне одного. Стиль розглядається як механізм, що інтегрує параметри психобіологічних програм і характеристики процесу соціалізації. Ієрархічна структура стилю має два контури – зовнішній, що відображає відношення індивідуальності із середовищем із середовищем через ефекти компенсаторності, оптимальності, адаптивності й результативності, і внутрішній, що складається із чотирьох метапараметрів та п'яти фреймів (Ф), які відображають еволюцію стилю як особливої властивості індивідуальності: Ф I. система суб'єктивних значень (семантичні уподобання); Ф II. суб'єкт – об'єктний баланс (установки, система контролю); Ф III. Когнітивні параметри (взаємовідношення із інформаційним полем); Ф IV. види поведінки (1) і діяльності (2) (1 – стилі спілкування і міжособистісної взаємодії, мотиваційні і емоційні стилі; 2 – індивідуальні стилі діяльності і керівництва); Ф V. модус життєдіяльності (стилі життя). Когнітивний стиль відноситься автором до Ф III і характеризує особливості оперування інформацією людиною, що проявляється в ефектах компенсаторності, оптимальності, адаптивності й результативності і є чинником розвитку стосовно до інших компонентів індивідуальності.

Російські науковці О. Г. Асмолов, В. М. Русалов, С. Є. Париліс, вивчаючи феномен стилю, відносять когнітивний стиль до біологічної властивості, яка одночасно є засобом, що використовується особистістю для вирішення проблем у відповідності з її ціннісно-смысловими установками. Як бачимо, когнітивний стиль належить до властивостей індивідуальності і взаємопов'язаний із темпераментом, обумовлений ним. Тому стильовий феномен значною мірою залежить від особливостей нервової системи індивіда [23], [24], [25], [241].

М. О. Холодна розглядає когнітивні стилі як психічні властивості, які є похідними по відношенню до сформованості мимовільного інтелектуального контролю як компоненту метакогнітивного досвіду суб'єкту. Їх основними функціями є: а) участь у побудові об'єктивованих ментальних репрезентацій подій, що відбуваються; б) контроль афективних станів у актах пізнавального відображення [283], [284], [285], [289]. Зазначені функції дозволяють розглядати когнітивні стилі як метакогнітивні компоненти інтелекту, які відповідають за регуляцію інтелектуальної діяльності. Крім того, автор виділяє ще один пласт у властивостях стилю – “розщеплення” біполярних полюсів: когнітивний стиль має чотири полюси, що виявляються на основі допоміжних показників. Саме тому стильові показники вона розглядає як індикатори інтелектуальної зрілості суб'єкта і внутрішніх резервів розвитку інтелекту.

Належність когнітивного стилю до пізнавальної сфери відмічають багато науковців, які займаються розробкою стильової проблематики. Як відмічає І. Г. Скотнікова, когнітивні стилі є детермінантами стратегій інтелектуальної діяльності, оскільки вони є індивідуальними особливостями пізнавальних процесів і мають інструментальний характер. Стратегії є конкретними формами прояву стильового феномену у структурі й специфіці задач сенсорно-перцептивного типу. У дослідженнях, які виконуються спільно й під керівництвом автора, О. В. Головіною було з'ясовано, що зміст когнітивного стилю відображається у результатах пізнавальної діяльності, у формуванні впевненості, прийняття та реалізації рішення [70]; [71], [249], [250]. Отже, когнітивний стиль має опосередкований вплив на організацію взаємодії між

індивідуальністю й навколишньою дійсністю і є чинником, що забезпечує взаємозв'язок між пізнавальною і афективною сферами особистості.

Є. І. Маствіліскер разом з Г. Є. Дикопольською дійшли висновку, що когнітивний стиль пов'язаний зі всіма рівнями індивідуальних властивостей, впливає на індивідуальний стиль діяльності і сам у свою чергу від нього залежить [164], [165]. Індивідуальний стиль забезпечує можливість найбільшої продуктивності при найменшій затраті сил. Крім того, він змінює і саму особистість. Одного разу сформувавшись і ставши особистісним утворенням, він починає виступати одним із чинників розвитку.

В. В. Селіванов вказує на взаємозв'язок когнітивного стилю з інтелектом [244]. Науковець підкреслює, що стиль є сполучною ланкою між мисленням і цілісною особистістю. Когнітивні стилі відображають міру узагальненості і диференціації афектів від інтелекту та поєднують у собі індивідуальні відмінності потребнісно-мотиваційного і перцептивного характеру. Дослідник відмічає регулятивний та пізнавальний ефекти стильового феномену, які сприяють більш продуктивній та ефективній діяльності людського інтелекту.

Вивчення взаємозв'язку когнітивного стилю з інтелектом знайшло своє відображення у дослідженнях Н. І. Пов'якель. Авторка підкреслює, що взаємозв'язок між стильовими явищами і мисленням найбільш повно проявляється у саморегуляції, яка є одним із чинників розвитку мислення практичного психолога [206]. Когнітивний стиль є одним із чинників розвитку професійного мислення. У концепції Н. І. Пов'якель феномен стилю зумовлює формування психологічної культури саморегуляції мислення практичного психолога у поєднанні із іншими факторами, такими як цілеутворення, прогнозування, планування, самоконтроль, самокорекція, стиль саморегуляції, рефлексія. Отже, когнітивний стиль характеризується цілою низкою взаємозв'язків із психологічними властивостями індивідуальності, які мають прояв у діяльності фахівця і сприяють її ефективності.

Особливості вивчення науковцями когнітивного стилю знайшли відображення у дослідженні параметрів стильового феномена.

Основні підходи до вивчення когнітивних стилів та їх типологія

№	Основа класифікації	Параметри когнітивного стилю	Прізвища науковців
1	Характеристика поведінки в інформаційному полі	Полезалежний - полenezалежний	Ю. Артамонова, С. Бондар, Е. Ботенберг, Ю. Борисова, О. Головіна, Т. Глоберсон, І. Гребеньов, К. Готтшальдт, Н. Євсікова, К. У. Еттріх, Г. Клаус, Т. Корнілова, В. Кочетков, О. Лібін, Г. Парамей, Н. Пов'якель, Л. Романовська, І. Скотнікова, А. Студенікін, М. Тесля, Г. Уїткін, М. Холодна, І. Шкуратова, Ч. Носал та ін.
2	Тип реагування	Рефлексивність - імпульсивність	С. Бондар, Ю. Борисова, І. Гребеньов, О. Головіна, Л. Дорфман, Н. Євсікова, Дж. Каган, Г. Клаус, Т. Корнілова, І. Кострикіна, В. Кочетков, О. Лібін, Г. Парамей, Н. Пов'якель, Л. Романовська, І. Скотнікова, М. Тесля, М. Холодна, Ю. Черножук та ін.
3	Пізнавальний контроль	Ригідність - гнучкість	Р. Гарднер, О. Головіна, Д. Джексон, Л. Дорфман, Н. Євсікова, Г. Клаус, Г. Клейн, В. Колга, Т. Корнілова, І. Кострикіна, О. Лібін, С. Мессік, Г. Парамей, М. Прохорова, І. Скотнікова, М. Тесля, М. Холодна та ін.
4	Особистісні конструкти	Складність - простота	Дж. Бієрі, Т. Вілюжаніна, Дж. Келлі, Т. Корнілова, Г. Куценко, О. Лібін, Г. Парамей, В. Петренко, Л. Романовська, А. Студенікін, М. Холодна, І. Шкуратова та ін.
5	Діапазон еквівалентності	аналітичність – синтетичність	Р. Гарднер, О. Головіна, Д. Джексон, Г. Клейн, Т. Корнілова, О. Лібін, В. Колга, С. Мессік, Г. Парамей, Л. Романовська, Д. Спенс, М. Холодна, І. Шкуратова та ін.
6	Концептуалізація	Абстрактність - конкретність	Ю. Артемонова, Т. Корнілова, Г. Парамей, Л. Романовська, М. Холодна, О. Харві, Д. Хант, Г. Шродер
7	Міра терпимості	Толерантність - нестійкість	Ю. Артемонова, Р. Гарднер, Д. Джексон, Г. Клейн, В. Колга, О. Лібін, С. Мессік, Д. Спенс, М. Холодна та ін.
8	Диференціація змісту категорії	Вузькість - широта категорії	Р. Гарднер, Д. Джексон, Г. Клейн, В. Колга, О. Лібін, С. Мессік, Т. Петтігрю, Д. Спенс, С. Філленбаум, М. Холодна та ін.
9	Збереження матеріалу пам'яті	Деталізованість - цілісність	Р. Гарднер, Д. Джексон, Г. Клейн, В. Колга, О. Лібін, С. Мессік, С. Сантостефано, Д. Спенс, М. Холодна, Л. Романовська та ін.
10	Локус контролю	Інтернальність - екстернальність	І. Андрійчук, І. Мельничук, О. Лібін, Дж. Роттер, Н. Макаруч, Л. Мова та ін.
11	Скануючий контроль	Вузькість - широта сканування	Р. Гарднер, Д. Джексон, Г. Клейн, В. Колга, С. Мессік, Д. Спенс, М. Холодна та ін.

Отже, у психологічній науці когнітивний стиль розглядається у структурі індивідуальності поряд із темпераментом, характером, здібностями й інтелектом і виконує не лише інтеграційну функцію, але й є чинником розвитку інших складових і сприяє більш продуктивній діяльності особистості. Вкажемо на основні психологічні характеристики параметрів когнітивного стилю, які виділяє переважна більшість науковців у своїх дослідженнях. Особливості стильових конструктів систематизовано у психологічній літературі [34], [36], [96], [107], [116], [132], [138], [144], [258], [229], [255], [284]. Зокрема індивідуальні відмінності “полезалежності - полenezалежності” проявляються у об’єктивності пізнавального відображення (диференційованість й повнота відтворення фрагмента реальності). Когнітивний стиль “диференційованість від поля сприйняття” відображає особливості мимовільного і довільного контролю за процесами діяльності щодо вторгнення мотиваційно-афективних станів.

Когнітивний стиль “імпульсивність – рефлексивність” характеризує індивідуальні відмінності особистості під час прийняття рішення. Більшість науковців вказують на те, що відмінності між рефлексивними і імпульсивними досліджуваними полягають у характері побудови образу ситуації з точки зору об’єму й детального аналізу інформації перед прийняттям рішення.

Когнітивний стиль “ригідність – гнучкість” характеризує індивідуальні відмінності у мірі суб’єктивної ускладненості при зміні способів переробки інформації у ситуації когнітивного конфлікту. Індивідуальні особливості визначаються рівнем мимовільної уваги, що дістав назву ефекту інтерференції. Параметри ригідність – гнучкість передбачають поєднання вербально-мовленнєвого та сенсорно-перцептивного способів кодування інформації, а також вказують на участь у процесах переробки інформації мимовільного і довільного інтелектуального контролю.

Когнітивний стиль “простота - складність” визначається мірою організації суб’єктивного досвіду, що представлений у вигляді системи особистісних конструктів, яка є відображенням особливостей організації

семантичного досвіду людини (ознака і оцінка подій, що відбуваються на рівні вербальної семантики) і фіксується в семантичних структурах особистості.

Когнітивний стиль “вузькість – широта” діапазону еквівалентності характеризує індивідуальні відмінності в особливостях орієнтації на подібні чи відмінні риси об’єктів. Операції встановлення еквівалентності передбачають процес формування видових рядів тієї чи іншої міри довжини (тобто груп, що складаються із певної кількості об’єктів). Виразність полюсів “вузькості – широти” залежить від сформованості понятійних структур, що характеризують міру розмежування у змісті певного поняття ознак різного ступеню узагальненості та міру його зв’язку із системою інших понять.

Когнітивний стиль “конкретність – абстрактність” концептуалізації вказує на наявність індивідуальних відмінностей у мірі “концептуальної складності” та визначається рівнем розвитку диференціації й інтеграції понятійної системи, яка передбачає вплив на розуміння та інтерпретації подій. Чим вищий рівень абстрактності, тим більш розвинена здатність суб’єкта виходити за межі безпосереднього і переходити у сферу більш віддалених часових, просторових і семантичних контекстів. Полюс абстрактності передбачає здатність використовувати велику кількість альтернативних способів інтерпретації ситуації, на відміну від полюсу конкретності.

Когнітивний стиль “толерантність – нестійкість” проявляє себе у ситуаціях, для яких характерна невизначеність, неоднозначність. Толерантність до нереалістичного досвіду передбачає можливість прийняття вражень, що не відповідають або навіть суперечать уявленням, які він оцінює як вірні та очевидні. Виразність стильової властивості свідчить про здатність сприймати зовнішній вплив таким, який він є насправді.

Когнітивний стиль “вузькість - широта” категорії відображає міру суб’єктивної диференціації змісту єдиної категорії. В його основі лежать операції ідентифікації, що відповідають за координацію ознак, які різняться узагальненістю при співвіднесенні родової категорії з її можливими видовими “прикладками” (якщо досліджуваний виділяє в об’єктах-прикладках менш

узагальнені ознаки, то активізуються вузькі категорії, якщо більш узагальнені – широкі категорії). Виразність полюсів цього когнітивного стилю залежить від сформованості понятійних структур, що характеризують міру диференціації у змісті одного поняття і його зв'язок із системою понять.

Когнітивний стиль “деталізованість – цілісність” вказує на індивідуальні відмінності, які стосуються особливостей збереження матеріалу у пам'яті: проявляється в умовах сприймання і запам'ятовування стимулів і характеризує чутливість до постійно зростаючих відмінностей у ряді впливів, які сприймає людина. Полюс деталізованості проявляється спрощенням і втратою деталей, випаданням окремих фрагментів, а в пам'яті індивідів, що знаходяться на полюсі цілісності, - виокремлення й підкреслення специфічних деталей.

Когнітивний стиль “екстернальність – інтернальність” вказує на особливості локалізації суб'єктивного контролю над подіями, які відбуваються із людиною: екстернальність виявляється у пристосуванні та поступливості, адже події життя вважаються наслідком впливу зовнішніх сил; інтернальність - у меншій схильності підкорятися, опорі іншим, оскільки події є наслідком власної діяльності, що не дозволяє бути об'єктом різних маніпуляцій.

Когнітивний стиль типу “вузькість – широта сканування” характеризує індивідуальні особливості розподілу уваги, які мають прояв в охопленні різних аспектів ситуації. Ефекти концентрації уваги базуються на постійному скануванні (перегляді) ситуації. Відповідно одні індивіди оперативно розподіляють увагу на велику кількість аспектів дійсності, виокремлюючи при цьому об'єктивні деталі, а інші індивіди (полюс вузькості) мають фрагментарну увагу, яка фіксує лише явні, такі, що кидаються в очі, характеристики ситуації.

Таким чином, когнітивний стиль є чинником структури індивідуальності, який впливає на них інтегративними властивостями й сприяє організації взаємодії з навколишньою дійсністю. Науковці виділяють велику кількість параметрів когнітивного стилю, а тому наступним кроком дослідження є виокремлення базових параметрів стильового феномену у практичних психологів та з'ясування їх психологічних особливостей та закономірностей.

1.4. Психологічні властивості когнітивних стилів у студентському віці

Перш ніж вказувати на психологічні відмінності когнітивного стилю майбутніх психологів і практичних психологів, слід підкреслити, що у студентському віці продовжує активно формуватися стильова сфера особистості. Зокрема І. С. Кон, досліджуючи психологічні особливості юнацького періоду, вказує, що у ранній юності починає формуватися індивідуальний стиль розумової діяльності, який є проявом індивідуального стилю діяльності. В. С. Мерлін вважає, що його розвиток продовжується у пізній юності. Під індивідуальним стилем розумової діяльності розуміють сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, за якими знаходяться різні шляхи набуття, накопичення, переробки і використання інформації [126], [171].

Активне формування індивідуального стилю поєднується із процесами становлення інтелекту в студентському віці, що вказує на сенситивність цього етапу професіоналізації особистості щодо взаємозв'язку можливостей розвитку когнітивного стилю й інтелектуального потенціалу майбутніх спеціалістів. Однак перш за все слід з'ясувати психологічні відмінності когнітивно-стильових параметрів у майбутніх фахівців психологічної галузі та визначити серед них базові. Слід відмітити, що досліджень, які стосуються особливостей когнітивного стилю студентів-психологів небагато, як і інформації про взаємозв'язок стильових феноменів із професіоналізацією. Тому для з'ясування відмінностей проведемо порівняльний психологічний аналіз стильових феноменів взагалі у студентському віці й суміжних з ним вікових періодів (рання дорослість, ранній юнацький вік).

Слід підкреслити, що при дослідженні різних видів когнітивних стилів особистості виявлено їх взаємозв'язок із інформаційними процесами: параметри когнітивного стилю здійснюють кодування інформації (аналіз, структурування, категоризацію, прогнозування) на різних рівнях: вербально-мовленнєвому, візуальному і сенсорно-емоційному [284]. На вербально-

мовленнєвому рівні оперування інформацією опосередковується: когнітивною диференційованістю (параметри простота – складність), вузькістю – широтою діапазону еквівалентності, вузькістю – широтою категоризації, конкретністю – абстрактністю, толерантністю – нестійкістю до нереалістичного досвіду (аспект семантичних схем); на сенсорно-емоційному рівні – особливістю сприйняття, уявлень (параметри ригідність – гнучкість пізнавального контролю); на візуальному рівні оперування інформацією опосередковується такими когнітивно-стильовими утвореннями як диференційованість від поля та тип реагування, вузькість – широта сканування, деталізованість – цілісність.

Розглянемо психологічні відмінності параметрів когнітивного стилю, які пов'язані із словесно-мовленнєвим рівнем оперування інформації. Перші відомості про дослідження когнітивного стилю типу “когнітивна диференційованість” з параметрами простота – складність, яке проводилося у студентів-психологів, належать В. Ф. Петренку. Науковець з'ясував особливості формування професійних стереотипів у майбутніх фахівців з психології, фізики, журналістики і біології. Ним на експериментальному рівні було доведено, що рівень когнітивної складності у майбутніх психологів вищий у порівнянні із майбутніми журналістами, фізиками, біологами [198], [199].

У дослідженні Т. А. Вілюжаніної когнітивна диференційованість вивчалася на рівні навчально-професійного простору у студентів-психологів. Професійна підготовка майбутніх психологів, завдяки її гуманістичній суб'єкт-суб'єктній спрямованості, визначає розвиток когнітивної складності, яка має власну динаміку розвитку і проявляється у побудові студентами семантичного простору. Аналіз автором результатів дослідження когнітивного стилю типу “когнітивна простота – складність” показав, що параметр когнітивної складності (показник кількості незалежних факторів семантичного простору) зростає від першого до п'ятого курсу. У студентів першого курсу було виділено два фактори, що пояснюють відповідно 69% і 18% загальної дисперсії, у майбутніх психологів третього курсу отримано трьохфакторну структуру (55%, 21% і 8% загальної дисперсії), у п'ятикурсників було отримано чотири

значимих фактори (36%, 29%, 18% і 9%). Фактори наповнені різним змістом, мають різний ступінь диференційованості [59].

Інший аспект проблеми когнітивної диференційованості вивчався А. А. Студенікіним. Дослідження автора проводилось із студентами психологічного відділення Одеського державного університету імені І. І. Мечникова. Зокрема при аналізі показників когнітивної складності у поєднанні із особливостями сприйняття себе та інших людей було з'ясовано, що особи, які оперують малим числом конструктів (низька когнітивна складність), оцінюють себе й інших людей переважно в позитивному ключі, ідентифікують себе із багатьма знайомими людьми і характеризуються низькою тривожністю. Індивіди з високою когнітивною складністю сприймають себе й інших людей менш позитивно, мало ідентифікують себе зі своїм оточенням та відрізняються високим рівнем тривожності. Узагальненість їх сприймання дозволяє виявляти велику схожість між собою та іншими людьми, що призводить до більш позитивної оцінки себе. Крім того у дослідженні науковця мало місце вивчення міри співвідношення між когнітивною диференційованістю та полезалежністю – полenezалежністю, індивідуально-стильові особливості якої також мають місце у сприйнятті й оцінці себе й інших людей, а її полюси у рівній мірі визначають успішність в прогнозуванні поведінки інших людей. Автор вказує на відсутність значимих зв'язків між простотою – складністю й полезалежністю – полenezалежністю, що вказує на різну природу когнітивних стилів [259].

Ю. Г. Артамонова також досліджувала когнітивні стилі вербально мовленнєвого рівня оперування інформації щодо їх взаємозв'язку в психологів-консультантів (гештальт-терапевтичного напрямку) із рівнем професіоналізації [21], [22]. Авторка вказує на те, що зрілість фахівця супроводжується і зрілістю його інтелектуальних структур і механізмів, які відповідають за регуляцію пізнавальної діяльності. Досягнення певного професіоналізму є фактором змін у когнітивно-стильовій організації ментального досвіду психологів-консультантів. У відповідності з мірою професійного зростання відбуваються

якісні зміни у характеристиках толерантності до нереалістичного досвіду й абстрактній концептуалізації. Науковець підкреслює, що у стильовій структурі на рівні майстра-психотерапевта існує збалансованість між когнітивними стилями толерантність – нестійкість до реалістичного досвіду, конкретність – абстрактність концептуалізації, яка відображає зрілість структур ментального досвіду. Крім того було з'ясовано взаємозв'язок словесно-мовленнєвого рівня із візуальним рівнем переробки інформації, на який вказує прояв мобільності в поведінці психотерапевтів (параметри полезалежності – полenezалежності). У студентів V курсу когнітивно-стильові характеристики мають найнижчі показники у порівнянні із вибірками адаптації, інтерналізації і групи майстерності в гештальттерапії. Особи, що мають досвід роботи у сфері психотерапії показують схильність: до більш детального аналізу і структурування перцептивних сигналів (полenezалежність); до сприймання незвичної, невідповідної очікуванням інформації, більшу “відкритість ситуації” (толерантність); до орієнтації на внутрішній досвід у поясненні фізичного і соціального світу (абстрактність).

Отже, науковці відмічають, що параметри когнітивного стилю, які опосередковують оперування інформацією на словесно-мовленнєвому рівні відіграють важливу роль в структурі особистості, поєднуються із етапами професіоналізації, про що свідчить змінюваність як в процесі вузівського навчання так і під час професійної діяльності. Крім того підкреслюється, що між характеристиками когнітивного стилю студентів різних професійних орієнтацій існують певні відмінності, зокрема когнітивної складності.

Саме на з'ясування індивідуальних відмінностей когнітивного стилю, які впливають на роботу інтелекту, спрямоване дослідження Л. І. Романовської [237]. Авторкою вивчалися індивідуальні відмінності параметрів когнітивного стилю студентів 3 і 4 курсів гуманітарних і природничих спеціальностей Хмельницького національного університету. Із дослідження Л. І. Романовської можна зробити такі висновки:

- когнітивний стиль “простота – складність” є більш вираженим у осіб, які мають природничу спрямованість (когнітивна складність), однак рівень залишається доволі низький;
- когнітивний стиль “ конкретність – абстрактність” займає друге місце вираженості у студентів і відрізняється яскравими крайніми значеннями, а полюс абстрактності переважає у природничої спрямованості;
- щодо когнітивного стилю “полезалежність – полenezалежність” то його характеристики є приблизно рівними у студентів різних професійних орієнтацій; “рефлексивність – імпульсивність” характеризується яскраво вираженою імпульсивністю й низьким рівнем рефлексивності.

У дослідженні С. В. Бондар було з’ясовано, що визначальний відбиток на процес переробки інформації накладають стильові конструкти типу “полезалежність - полenezалежність”, “імпульсивність - рефлексивність”. Когнітивний стиль вивчався в студентів іноземних мов у зв’язку із компонентами інтелекту. Як відмічає науковець, найбільш продуктивними феноменами за всіма показниками роботи з інформаційним полем є рефлексивний і полenezалежний стилі. Рефлексивність сприяє повному розумінню загального змісту і найбільш суттєвих деталей, полenezалежним студентам властива перевага процесів аналізу, що є результатом використання внутрішніх референтів. Особи з полезалежним та імпульсивним стилем показують нижчі результати продуктивності, що виявляється у низькому рівні розуміння змісту інформації. Автором підкреслюється, що полезалежність не сприяє виділенню основного, головного, імпульсивність заважає здатності виділяти структурні компоненти, рефлексивність сприяє надмірній деталізації, а полenezалежність утворює надмірні узагальнення. Отже, параметри когнітивного стилю мають позитивні і негативні характеристики, які впливають на інтелектуальну діяльність студентів [39].

О. Б. Напрасна досліджувала характеристики полenezалежності – полезалежності із ригідністю – гнучкістю у взаємозв’язку з іншими індивідуально-психологічними властивостями та їх комплексний вплив на

успішність навчання студентів природничих спеціальностей [183]. Дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологічні характеристики полюсів полнезалежності й гнучкості позитивно впливають на успішність навчальної діяльності студентів, що проявляється в можливостях розподілу інформації у взаємозв'язку її елементів, вільному використанні різних прийомів її переробки та оцінювання, здійсненні предметно-логічного й смислового контролю рішень. Особи з різними характеристиками “полезалежності – полнезалежності” прагнуть до самовдосконалення, розширення кругозору, більш повної реалізації свого потенціалу, збереження своєї індивідуальності. Проведене дослідження вказує на те, що “полнезалежні” орієнтовані на предметну та когнітивну сфери, де важливим чинником успішності є здатність використовувати внутрішні референти та мобільність пізнавальних процесів. Полнезалежність характеризується орієнтацією на наявний власний досвід при ухваленні рішення. Успішність навчальної діяльності “полнезалежних” забезпечують можливість людини розділяти інформацію незалежно від першочергової заданості взаємозв'язку її елементів, можливість вільно використовувати різні прийоми її переробки та оцінювання, здатність здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль рішень, високий темп виконання предметної діяльності та швидке переключення від одного способу мислення на інший. Для них характерним є прагнення до збереження своєї точки зору, до більш високого статусу в групі, до активної позиції в конфліктних ситуаціях, до втілення власних норм у референтних групах. Крім того, такі студенти витрачають силу та енергію на досягнення своєї мети і відчують задоволення у разі продуктивності своїх дій: задоволені самореалізацією тоді, коли спрямованість на перспективу відбивається у реальних результатах їх діяльності, а незадоволеність життям виступає рушійною силою для здійснення своїх майбутніх планів. “Полезалежні” спрямовані на соціальну сферу: схильні до компромісу, прагнуть подотатися оточуючим і для цього приймають ті морально-етичні цінності, які пропонує група, прагнуть уникати боротьбу й зберігати нейтралітет в групових

суперечках та конфліктах, заздалегідь планують майбутнє, задоволені своїм життям у минулому та теперішньому часі.

Для гнучких та ригідних досліджуваних властиве домінування внутрішнього локусу контролю, а також спрямованість на предметну та соціальну діяльність. Але між ними існують відмінності. “Гнучкі” організують та здійснюють навчальну діяльність за рахунок здатності аналізувати ситуацію з різних точок зору, при цьому швидко змінюючи існуючі способи мислення, що дозволяє їм диференціювати складові проблемної ситуації та формувати різні оперативні образи, а тому їх характеристики пов’язані з особливостями полenezалежності: прагнуть досягти значного соціального статусу у групі, в системі міжособистісних відносин, але, при цьому, намагаються залишити свою точку зору на події, які відбуваються у групі. Натомість ригідні особистості володіють протилежними властивостями: дотримуються тільки кількох, гарно засвоєних, способів аналізу та переробки інформації, залежні від “поля” і приймають його певну недоторканість, слідуєчи його “законам”. Вони компанійські, товариські, поділяють та приймають групові цінності, підкоряються груповим цілям, потребують стабільності в оточуючому середовищі. Отже параметри полenezалежності – полenezалежності мають взаємозв’язок і ригідністю гнучкістю, що проявляється в особистісній організації й спільній діяльності та спільними діями на роботу інтелекту, зокрема у навчальній діяльності.

У своєму дослідженні М. В. Прохорова відмічає, що когнітивний стиль “ригідність – гнучкість” визначає умови формування індивідуального стилю професійної діяльності: детермінує зручні прийоми виконання й основні показники результатів успішності фахових дій [220]. Когнітивно-стильові характеристики пізнавального контролю визначають і координують роботу інтелекту особистості та впливають на вибір способу організації фахової діяльності в процесі її виконання. Але взаємозв’язки параметрів когнітивного стилю “ригідність – гнучкість” з іншими стильовими феноменами майже не досліджені, що зумовлено різними рівнями прояву і функціонування їх психологічних характеристик при оптимізації інтелектуальної діяльності.

Науковці Н. І. Євсікова та М. А. Тесля вивчали відмінності параметрів полenezалежності – полезалежності і ригідності – гнучкості та їх вплив на професіоналізацію у різних професійних групах: інженери, викладачі іноземних мов (лінгвісти), економісти, викладачі музики (музиканти) [94]. Переважна більшість досліджуваних перебувають у періоді ранньої дорослості: студенти випускних курсів та працюючі особи зі стажем роботи. Представникам усіх груп у більшій мірі властива гнучкість пізнавального контролю: вони не відчують ускладнень при зміні способу діяльності або при переключенні з одного інформаційного поля на інше, ефективно переборюють стереотипи. Усі інші стилі груп мають суттєву відмінність: серед інженерів і економістів більше полenezалежних, серед викладачів – полезалежних, що пов'язано зі специфікою діяльності. Економісти і інженери краще диференціюють ситуацію, більш точно і швидко виокремлюють окремі елементи із загального поля. Більшість педагогів мають протилежні характеристики пізнавальної діяльності. “Полenezалежність – полезалежність” проявляється і у сфері міжособистісних стосунків. На думку науковців, економісти та інженери повинні проявляти більшу автономність, низький рівень соціальних інтересів до інших людей, більшу критичність, незалежність і самодостатність. Педагоги, будучи більш полезалежними, повинні бути більш соціально орієнтованими, значно делікатними по відношенню до інших людей, простіше вирішувати конфлікти з ними. Крім того, інженери і економісти в основному рефлексивні, а викладачі більш імпульсивні. Що стосується стилю “вужкість – широта діапазону еквівалентності”, то більшості інженерам, економістам і музикантам властивий широкий діапазон еквівалентності, а для лінгвістів: вужкий, оскільки вони краще будь-кого відчують змістові відтінки.

На відміну від Н. І. Євсікової й М. А. Теслі, Ю. Борисова, І. Гребеньов досліджували інший взаємозв'язок полезалежності – полenezалежності, який є найбільш суттєвим, на їх думку, у навчальному процесі – це поєднання диференційованості поля сприймання і типу реагування. Поєднання полюсів в осіб юнацького віку впливає на характеристики навчальної діяльності. Зокрема

юнаки “полезалежного – імпульсивного” типу не здатні виділяти суттєві деталі, у процесі навчальної діяльності пасивні, перенесення знань та умінь відбувається з великими труднощами; при вирішенні складних завдань значно збільшується кількість помилок. Особи “полезалежного – рефлексивного” типу характеризуються тим, що не здатні виокремлювати суттєві деталі, перенесення знань та умінь відбувається з труднощами, але завдяки рефлексивності відрізняються більшою мірою усвідомленості при оцінювання навчальної ситуації. Тип особистості, для якого характерним є поєднання полenezалежності і імпульсивності, характеризується активністю, аналітичним сприйманням, вмінням виділяти суттєві деталі, але внаслідок імпульсивних дій роблять велику кількість помилок; легко відбувається перенесення знань, утворення навичок; при вирішенні складних завдань роблять велику кількість помилок. Поєднання полюсів полenezалежності та рефлексивності сприяє формуванню в особистості таких властивостей: відрізняються аналітичністю сприймання та є активними учасниками навчального процесу, які роблять мало помилок; легко відбувається перенесення знань та формування навичок роботи з матеріалом; характеризуються вмінням адекватно оцінювати навчальну ситуацію [44].

У дослідженні Н. І. Пов’якель когнітивні стилі у майбутніх психологів і практичних психологів вивчалися у якості психологічних механізмів саморегуляції мислення за параметрами диференційованість від поля (полenezалежність - полезалежність) та тип реагування (рефлексивність - імпульсивність), основною характеристикою яких є продуктивність стильових конструктів [202]. Авторка підкреслює, що існує тісний взаємозв’язок між досліджуваними параметрами: продуктивність у вирішенні завдань є вищою у досліджуваних із характеристиками “полenezалежність – рефлексивність” (“продуктивні рефлексиви”), ніж у досліджуваних із характеристиками “полезалежність – імпульсивність” (“непродуктивні залежні”). Автор вказує на суттєву схильність майбутніх психологів до рефлексивності як виду когнітивного стилю, що має прояв у схильності досліджуваних звітуватись

перед собою, усвідомлювати власну діяльність. Науковець зазначає, що продуктивна рефлексивність характеризується чіткою цільовою спрямованістю та гнучкістю й тісно пов'язана з продуктивністю саморегуляції мислення в цілому, а в поєднанні із залежністю від поля – стає непродуктивною. У дослідженні визначено, що полезалежні мають явну перевагу у вирішенні більш складних завдань типу конструювання психоконсультативного запиту або розроблення психокорекційної програми за певним напрямком і є більш успішними у вирішенні завдань типу посередництва у подоланні конфліктів, використанні групових форм корекції та ін. Полenezалежні студенти-психологи є більш автономними, вільними, відповідальними, організованими у цілеутворенні, прояві ініціатив і пошуку альтернатив, здатні мислити більш самостійно, покладатися на себе й свої сили.

Провівши власне дослідження продуктивних тенденцій рефлексивності у студентів різних професійних орієнтацій, підкреслюємо, що кількість студентів, у яких переважають імпульсивні тенденції, найбільша у філологів (46,7%); 2) менша кількість студентів, що мають стійкі імпульсивні тенденції, у математиків (26,6%); ще менша кількість у психологів (13,3%); 3) найбільша кількість студентів із стійкими рефлексивними тенденціями у психологів (56,7%); по однаковій кількості таких студентів у філологів та математиків (26,6%), (26,6%); 4) найбільша кількість студентів, які схильні до рефлексійних рішень, у математиків (46,7%); 5) менша їх кількість у філологів (26,6%); ще менша їх у психологів (20%).

Крім розглянутих стильових параметрів, у майбутніх практичних психологів досліджувався когнітивний стиль “екстернальність – інтернальність” у взаємозв'язку із рефлексією, особистісними детермінантами конфліктності, Я-концепцією й процесами самореалізації. Науковці відмічають, що полюс інтернальності характеризується більшим позитивом на відміну від параметру екстернальності. Підкреслюється незначне зростання інтернального локусу контролю у майбутніх психологів і в той же час вказується на недостатній рівень його сформованості [15], [161], [169], [174].

Здійснивши теоретичний аналіз когнітивного стилю у студентському віці, приходимо до висновку, що найбільш дослідженими є параметри “полenezалежності – полезалежності” й “рефлексивності – імпульсивності”. Підкреслюється, що найбільш цінним у професійному відношенні для майбутніх психологів і практичних психологів є стильовий конструкт рефлексивності: за умови поєднання з характеристиками полenezалежності – полезалежності сприяє продуктивності у фаховій діяльності. Але взаємозв’язок зазначених конструктів не сприятиме у повній мірі поліпшенню роботи інтелекту, оскільки вони удосконалюють переробку інформації на візуальному рівні. Залишається нез’ясованими питання взаємодії особливостей реагування із іншими рівнями переробки інформації, зокрема із типом пізнавального контролю (сенсорний рівень) й простоти – складності (абстрактний рівень). Хоч психологічні особливості когнітивної складності й вивчалися у майбутніх психологів, але не враховувався її взаємозв’язок з інтелектом і іншими когнітивними стилями, зокрема рефлексивністю – імпульсивністю й ригідністю – гнучкістю. Взаємозв’язки між їх характеристиками когнітивних стилів різної модальності і впливають на розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів – припущення, що потребує експериментальної перевірки.

Таким чином, базовими когнітивними стилями, які сприяють розвиткові у майбутніх психологів і практичних психологів інтелектуального потенціалу, є наступні: рефлексивність – імпульсивність, полenezалежність – полезалежність, ригідність – гнучкість, когнітивна простота – складність. Їх взаємозв’язок забезпечує комплексний вплив на інтелект майбутнього фахівця у сфері практичної психології.

Наступним етапом дисертаційного дослідження буде розробка методики для з’ясування психологічних властивостей і закономірностей розвитку інтелектуального потенціалу й когнітивного стилю у студентів-психологів та визначення їх взаємозалежностей у процесі вузівського навчання на емпіричному рівні.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Одним із вагомих чинників становлення й розвитку продуктивної професійної діяльності майбутніх практичних психологів, на думку науковців, є інтелектуальний потенціал фахівця, який формується на основі встановлення динамічних взаємозв'язків між елементами структури інтелекту і відображає можливості особистості, внутрішні резерви для вдосконалення діяльності.

Інтелектуальний потенціал – динамічне утворення, під яким розуміють складний психологічний феномен, що забезпечує ефективність відображення, проектування й опрідметнення навколишньої дійсності особистістю й складається із взаємопов'язаних між собою якісних компонентів структури інтелекту: теоретичний інтелект, вербальний інтелект, практичний інтелект, формальний інтелект, мнемічний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, просторовий інтелект, професійний інтелект.

Серед багатьох чинників розвитку інтелектуального потенціалу визначається когнітивний стиль особистості. Стильовий феномен розглядається у якості чинника, який сприяє організації взаємодії особистості із навколишньою дійсністю, виконує функції адаптації, компенсації, регуляції й сприяє більш продуктивній діяльності. Когнітивний стиль разом із темпераментом, характером, здібностями й інтелектом утворює структуру індивідуальності й одночасно є інтегратором і чинником їх розвитку.

Більшість науковців відмічають нерівномірність та суперечливість розвитку інтелекту в студентському віці й одночасно підкреслюють, що саме студентський вік є періодом, сенситивним для розвитку складових інтелектуального потенціалу особистості. Дослідження вченими стильової сфери в студентському віці свідчать, що в період ранньої дорослості активно формуються й психологічні властивості та характеристики когнітивних стилів.

Поєднання особливостей розвитку інтелекту й формування інтелектуального потенціалу з формуванням психологічних властивостей когнітивного стилю особистості в студентському віці вказує на особливу сенситивність феноменів індивідуальності щодо цілеспрямованого впливу на

них активних методів навчання в процесі вузівської підготовки майбутніх практичних психологів.

Визначено, що найбільш цінним у професійному відношенні для майбутніх психологів і практичних психологів є когнітивний стиль “рефлексивність – імпульсивність”, однак самотійно він не в змозі сприяти підвищенню ефективності фахової діяльності. Продуктивність феномену зростає за умови взаємодії його властивостей з іншими стильовими конструктами особистості.

Базовими когнітивними стилями, які сприяють розвитку інтелектуального потенціалу саме у майбутніх психологів і практичних психологів, є: “рефлексивність – імпульсивність”, “полнезалежність – полезалежність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність”, а їх взаємозв’язок забезпечує комплексний вплив на інтелект та інтелектуальний потенціал особистості.

Основний зміст розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Пісоцький О. П. Інтелектуально-стильовий потенціал сучасного студентства як умова успішної професійної соціалізації// Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. VIII, вип. 1. – К., 2006. – С. 285 – 291.
2. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник успішної соціалізації майбутніх практичних психологів// Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - Т. IX, Ч. 4. - – К., 2007. – С. 297 – 302.
3. Пісоцький О. П. Інтелектуальний потенціал майбутніх практичних психологів як чинник їх європейської інтеграції // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів X Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 16 – 18 травня 2007 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2007. – Т.4. – С. 207 - 210.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ З ІНТЕЛЕКТОМ

2.1. Методика та організація констатувальної частини дослідження

Вивчення когнітивних стилів та їх ролі в інтелекті майбутніх практичних психологів частково здійснено у дослідженнях Н. І. Пов'якель. Авторка з'ясувала, що стильові феномени “рефлексивність – імпульсивність” та “полenezалежність – полезалежність” впливають на продуктивність професійної діяльності майбутніх практичних психологів [202], [207].

На вербально-мовленнєвому і сенсорно-емоційному рівнях процеси переробки інформації опосередковуються такими когнітивними стилями, як когнітивна “простота – складність” та “ригідність – гнучкість”. Однак взаємозв'язок стильових параметрів, які визначають оперування інформацією на різних рівнях модальності досвіду, у майбутніх психологів і практичних психологів не досліджувався. Тому у дослідженні стильового феномену нас цікавить взаємозв'язок параметрів типу реагування, пізнавального контролю й когнітивної диференційованості із найбільш універсальними характеристиками інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів: теоретичний інтелект, вербальний інтелект, практичний інтелект, формальний (математичний) інтелект, мнемічний інтелект, просторовий інтелект.

У констатувальній частині дослідження нами використовувався комплекс методик, що зумовлено складністю феномену інтелектуального потенціалу майбутніх психологів і практичних психологів та логікою дослідження. В якості тесту, що дозволяє в комплексі з'ясувати психологічні особливості інтелектуального потенціалу, обрано тест Р. Амтхауера (TSI, форма А). Для виявлення психологічних тенденцій та з'ясування особливостей розвитку параметрів когнітивних стилів ми використали наступні методики: тест встановлення відповідностей Дж. Кагана (ТВВ, форма А) тест-опитувальник імпульсивності В. Лосенкова, опитувальник рефлексії О. В. Карпова –

“рефлексивність – імпульсивність”; рольовий тест особистісних конструктів Дж. Келлі (РТОК) – “когнітивна простота – складність”; тестові задачі (“Вирішення арифметичних задач” В. Лачинзів), тест-опитувальник ригідності (С. В. Ковальов), тест інтелектуальної гнучкості (Р. Ахмеджанов) – “ригідність – гнучкість”. Для дослідження особливостей взаємозв’язку параметрів когнітивного стилю ми обрали методику „М’яч” (М. О. Холодна). Для з’ясування впливу інтелектуального потенціалу й параметрів когнітивного стилю на продуктивність інтелектуальної діяльності майбутніх психологів і практичних психологів ми використали методику “Інтелектуальна продуктивність” (Ф. Картер, К. Рассел).

Тест структури інтелекту Амтхауера є найчастіше використовуваним знаряддям для діагностики психологічних особливостей інтелекту. Методика була визначально орієнтована на використання для цілей практики консультування та профвідбору, а тому оптимально відповідає завданням нашого дослідження. За допомогою тесту можна виявити провідні складові інтелектуального потенціалу, які формуються під час вузівського навчання.

Тест має дві форми – А і Б. Методика використовується для диференційованого відбору кандидатів на різні види професійного навчання і професійного відбору. Тест часто адаптувався вітчизняними дослідниками. Найбільш відомі адаптації зроблені Л. К. Акімовою із співавторами у 1984 р. і В. М. Намазовим та А. М. Жмиріковим у 1988 р, у 90-х роках О. П. Єлісеєвим.

В основі тесту лежить ідея єдності структури інтелекту. Тест TSI застосовується у віковому діапазоні від 12 – 40 років, оскільки його виконання обмежується часовими інтервалами. Результати, які отримуються за тестом Амтхауера, є надійними і суттєвими для загальної оцінки розвитку особистості.

Вибір даної методики був зумовлений і тим, що відмічається необхідність для професії практичного психолога мати високі оцінки за всіма субтестами, оскільки фахівець повинен бути універсально підготовлений, а для психолога-консультанта та психотерапевта суттєвими є результати за субтестами 1–3 [98]

Тест структури інтелекту (TSI) Амтхауера має 9 субтестів:

- субтест 1: “LS” – конкретно-практична складова інтелекту: завдання на доповнення речень, виникнення роздумів, здоровий глузд, почуття реальності, сформована самостійність мислення;
- субтест 2: “GE” – лінгвістична складова інтелекту: відчуття мови, індуктивне мовленнєве мислення, точне вираження значення слів, можливість відчувати, підвищена реактивність, яка відноситься до вербального плану;
- субтест 3: “AN” – оперативна складова інтелекту: вміння комбінувати, рухливість та непостійність мислення, розуміння відношень, ґрунтовність мислення, задоволеність приблизними рішеннями;
- субтест 4 “KL” – абстрактна складова інтелекту: схильність до абстракцій, формування понять, розумова ерудованість, вміння грамотно виражати та оформлювати зміст своїх думок;
- субтест 5 “ME” – мнемічний інтелект: розвинуті прийоми запам’ятовування, збереження інформації в нестандартних умовах, та логічне, усвідомлене відтворення, вміння курувати власною увагою;
- субтест 6 “RA” – математично-практична складова інтелекту: практичне математичне мислення, вміння швидкого вирішення формалізованих проблем;
- субтест 7 “ZR” – математично-теоретична складова: теоретичне, індуктивне мислення, виражені прийоми та можливості до обчислень, прагнення до впорядкованості, співвіднесеності відношень, певного темпу і ритму;
- субтест 8 “FS” – візуальна складова інтелекту: вміння вирішувати геометричні завдання, просторові уявлення, конструктивні практичні прийоми роботи, прийоми та вміння наглядно – дійового мислення;
- субтест 9 “WU” – образно-синтетична складова інтелекту: уміння та прийоми не лише оперувати просторовими образами, але і узагальнювати їх відношення, розвинуте аналітико – синтетичне мислення, конструктивність теоретичних і практичних вмінь і прийомів роботи.

Виконання кожного субтесту обмежено часом: 1 субтест – 6 хв; 2 субтест – 6 хв; 3 субтест – 7 хв; 4 субтест – 8 хв; 5 субтест – 3 хв на запам'ятовування і 6 хв на відтворення; 6 субтест - 10 хв; 7 субтест – 7 хв; 8 субтест – 9 хв; 9 субтест – 10 хв.

Перед початком роботи досліджуваним дається інструкція: „Перед Вами тест, що містить 9 субтестів, у кожному з них 16 – 20 завдань, перед виконанням яких важливо чітко зрозуміти зміст та логіку наявних зразків рішень. Виконання кожної групи завдань обмежено у часі. Важливо не занадто зациклюватися у пошуку рішень, а своєчасно переходити до наступних завдань: можливо, вони будуть для Вас легшими і Ви в цілому наберете більшу суму балів. Дуже корисно перевірити себе, якщо час роботи із субтестом не вийшов. Зовсім не обов'язково прагнути до того, щоб розв'язати абсолютно всі завдання, важливо розв'язати їх вірно. Починати і завершувати роботу над завданнями субтестів слід за командою експериментатора. Не слід робити ніяких поміток у тексті методики, усі відповіді виносяться на спеціальний аркуш паперу (бланк), де вказується Ваше прізвище, дата і час початку роботи. Якщо інструкція зрозуміла, чекайте сигналу про початок роботи.”

Аналіз отриманих результатів включає обробку основних компонентів інтелектуального потенціалу:

- теоретичний (сума субтестів 1 – 4) і практичний (сума субтестів 5 - 9) інтелект за Р. Амтхауером;
- вербальний інтелект, що передбачає загальну здатність оперувати словами як сигналами і символами (сума субтестів 1 - 5), при високих показниках спостерігається загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення іноземних мов, практичне мислення є вербальним;
- формальний інтелект, який передбачає вправність вирішення завдань здатність у математичній сфері (сума субтестів 6, 7);
- теоретичний і практичний аспекти професійного інтелекту – це, відповідно, суми субтестів 2 – 4 і 1 – 3, які надають змогу прогнозувати успішність професійної підготовки і продуктивність у навчанні.

- просторовий інтелект, який є основою практичної спрямованості інтелекту (сума субтестів 8, 9);

Тест встановлення відповідності є найбільш використовуваним знаряддям для визначеності “рефлексивності -імпульсивності”. За допомогою нього можна легко діагностувати відмінності когнітивного стилю у досліджуваних. Існують різні форми тесту для дошкільників, дітей шкільного віку та дорослих. У дослідженні використовується форма для дорослих.

Тест - формат включає в себе одночасний показ декількох фігур, які різняться за одною або декількома деталями. По кожному із 20 тестів респонденту пропонується вибрати одну із альтернатив, яка цілком вірно співпадає із стандартом. Респонденти, які показали більш високі у порівнянні із середніми показниками по тесту дані по часу відповіді і більш низькі по кількості помилок вважаються рефлексивними; респонденти з більш нижчими результатами по часу відповіді і більш високими по кількості помилок вважаються імпульсивними.

У якості показників нами були взяті подвійні індекси часу відповіді і кількості помилок, щоб відрізнити респондентів продуктивним когнітивним стилем, тобто швидкий час відповіді з помилками (великою кількістю) і великий час відповіді та мала кількість помилок. Респонденту дається інструкція: “Я зараз покажу вам спочатку одну картинку, а потім ще декілька картинок, схожих на неї. Знайдіть, будь ласка, на цьому малюнку точно таку ж картинку, як і та, що вверху, і покажіть її мені. Давайте спробуємо”. Дослідник показує таблицю А і пояснює, як правильно знайти відповідь. Потім демонструє картинку В і респондент шукає сам відповідь, а експериментатор контролює і пояснює у разі помилки стримано все спочатку. “Тепер підемо далі: завдання будуть зовсім не такі прості, як на таблицях А та В; тут, вгорі, ви бачите картинку і під нею ще шість картинок. Знайдіть якомога швидше, яка із них точно така ж, як і та вгорі, і покажіть її одразу мені”.

Експериментатор фіксує у протоколі латентний час і відповідь на кожне завдання з точністю до 0,5 секунди . При правильній відповіді підтверджується

словами : „ вірно,“ „ добре“ і т. д. Якщо відповідь невірна , експериментатор говорить :”Ні , не вірно .” Дошукайте картинку , яка точно така ж, як і ця вгорі , і покажіть її відразу мені .”

Методика Дж. Келлі – *рольовий тест особистісних конструктів (РТОК)*, класичний варіант репертуарних ґраток, дещо доповнений у дослідженнях російських вчених Є. П. Крупніка, О. М. Лебедевої [138]. Елементами репертуарного тесту рольових конструктів (РТЛК) є двадцять три персонажі, що вибираються у відповідності з рольовим списком. Перше, що повинен зробити випробовуваний, - вписати імена своїх знайомих в рольовий список. Список дається випробовуваному на окремому аркуші, при цьому йому повідомляється, що імена не становлять ніякої цінності для експериментатора.

1. Я - сам(а). Напишіть в першій графі своє ім'я.
2. Напишіть ім'я Вашої матері (або жінки, яка в дитинстві замінила Вам матір).
3. Напишіть ім'я Вашого батька (або того чоловіка, який в дитинстві замінив Вам батька).
4. Напишіть ім'я Вашого брата (найближчого Вам по віку, якщо у Вас двоє або більш братів). Якщо у Вас немає брата, напишіть ім'я хлопчика приблизно одного віку, який був би Вам за брата в підлітковому віці.
5. Напишіть ім'я Вашої сестри (найближчої Вам по віку, якщо у Вас дві або більш сестер). Якщо у Вас немає сестри, напишіть ім'я дівчинки приблизно одного із Вами року народження, яка була б Вам за сестру в підлітковому віці.

(Починаючи з наступного пункту, підставляйте імена знайомих вам людей, але не повторюйтеся, вибирайте кожного разу нову людину)

6. Ваша дружина (чоловік) або, якщо ви неодружені (незаміжні), то Ваша кохана (коханий).
7. Ваша кохана (коханий), безпосередньо передуюча (ий) вказана (ому) вище.
8. Найближчий в даний час друг однієї із Вами статі.

9. Людина однієї статі з Вами, яку ви вважали раніше близьким другом, але в якому Ви розчарувалися.
10. Відомий політичний діяч, якого Ви підтримуєте в даний час.
11. Ваш особистий лікар.
12. Ваш сусід в даний період, якого Ви знаєте краще за інших.
13. Людина, із якою Ви були пов'язані, але яка з якихось невідомих причин стала ненавидіти Вас.
14. Людина, по відношенню до якої Ви переживаєте почуття жалю або якій Вам би дуже хотілося допомогти.
15. Людина, у присутності якої Ви відчуваєте незручність.
16. Людина, із котрою Ви нещодавно познайомилися і про яку Вам хотілося б дізнатися набагато більше.
17. Вчитель, який мав на Вас найсильніший вплив, коли Ви були підлітком.
18. Вчитель, чий погляд викликали у Вас сильні заперечення.
19. Директор (начальник), під чий керівництвом Ви пережили скрутні часи.
20. Людина, що має найбільшу вдачу із тих, кого Ви знаєте особисто.
21. Найщасливіша людина із тих, кого Ви знаєте особисто.
22. Високоморальна людина із тих, кого Ви знаєте особисто.
23. Я – ідеал.

Даний список був вибраний із безлічі варіантів тому, що дослідження здійснене С. Мітсом [322] репрезентативності елементів цього рольового списку показало: при повторному тестуванні (через три місяці) група використала зазначений вище рольовий список, продемонструвала значно більше ідентичних конструктів, ніж група, що працювала зі списком особистих друзів досліджуваних.

Для заповнення списку випробовуваний отримує чисту форму репертуарної ґратки. Інструкція звучала таким чином: "Починаючи з самого себе, впишіть імена всіх вказаних у списку осіб у відповідні графи (верхній

рядок таблиці). Якщо Ви не можете пригадати ім'я даної людини, то напишіть його прізвище або щось таке, що дозволить Вам відразу його пригадати і уявити". Після того, як усі імена вписані в таблицю, дається чергова інструкція: "У кожному рядку виданої Вам форми трьох персонажів відмічено квадратами. Вам необхідно виділити ознаку, за якою двоє із цих людей схожі між собою і тим самим відрізняються від третьої, а потім поставити позначку у вигляді галочки в квадратах, що відповідають особам, які схожі. Квадрат, що відповідає третій, несхожій на них людині, залишається порожнім. У колонці "КОНСТРУКТ" запишіть, будь ласка, слово або коротку фразу, що пояснює, чим саме ці люди схожі між собою. Протилежну характеристику запишіть у колонку "ПОЛЮС КОНСТРУКТА". Після цього відмітьте галочками в даному *рядку* ті клітинки, які відповідають людям, яким притаманна якість, відзначена в колонці "КОНСТРУКТ". Подібним чином заповніть решту рядків таблиці". Аналіз здійснюється методом триад, що був запропонований і описаний Дж. Келлі. Учений запропонував використовувати триади для виявлення конструктивів, оскільки цей метод у повній мірі відображав його теоретичні уявлення про те, як конструкти вперше виникають; крім того, він логічно обґрунтував вибір триад, із якими працює досліджуваний. Триади розбиті на сім груп:

I.Я - 1. Я сам.

II. Сім'я - 2. Мати. 3. Батько. 4. Брат. 5. Сестра.

III. Близькі - 6. Чоловік (Дружина). 7. Колишній коханий (кохана). 8. Друг (подруга). 8. Друг (подруга). 9. Колишній друг (подруга).

IV. Ситуативні персонажі - 10. Міністр (політичний діяч). 11. Лікар. 12. Сусід.

V. Відносини - 13. Людина, яка Вас відторгає. 14. Людина, яку Ви жалієте. 15. Людина, яка становить для Вас небезпеку. 16. Людина, яка Вас цікавить.

VI. Авторитет – 17. Учитель, що приймається. 18. Відторгнутий вчитель. 19. Начальник.

VII. Цінності – 20. Успішна людина. 21. Щаслива людина. 22. Високоморальна людина.

Після аналізу результатів ми отримаємо систему особистісних конструктів досліджуваного - результат суб'єктивної оцінки і інтерпретації навколишнього світу. Вона є "системою мір і терезів", на основі якої конкретна людина інтерпретує події і факти, що відбуваються. До отриманих результатів застосовується процедура факторного аналізу методом головних компонент із послідовним поворотом факторних структур за принципом Варімакс.

Тестові задачі ("Вирішення арифметичних задач" В. Лачинзів). Змістом методики є 10 простих задач, що потребують вирішення простими математичними діями. Задачі 1-5 є установчими, оскільки їх розв'язок може бути здійснений лише складним способом: послідовне віднімання менших чисел від більшого. Задачі 6, 7, 9, 10 називаються критичними, бо їх розв'язати можна за допомогою двох способів: складним і більш простим. Задача 8 має лише одне рішення простим способом. Вирішення задач 6 і 7 складним способом свідчить про чуттєвість досліджуваного до фіксації установки, а 9 і 10 – про точність установки. Індикатором ригідності і гнучкості є розв'язання або нерозв'язання задачі 8. Ті, хто розв'язав цю задачу, відносяться до групи флексибільних (гнучких), а ті, хто не зміг розв'язати, – до групи ригідних.

Перед початком проведення дослідження студентам дається інструкція: „Вам пропонується розв'язати 10 простих арифметичних задач. У кожній за допомогою трьох посудин різного об'єму необхідно відміряти потрібну кількість рідини. На посудинах немає жодних відміток. Задачі розв'язуються письмово. Подивіться на ваші бланки. На них знаходиться таблиця, яка має такі графи: номер задачі, умови задачі (ємність посудини в літрах) має три колонки (1, 2, 3) і в останній графі вказана кількість рідини, яку необхідно відміряти. Зараз разом зі мною розв'яжемо 0 задачу. Вам слід відмірити 20 л рідини за допомогою двох посудин 29 л і 3 л. Розв'язок задачі записуватимете під таблицею з відповідною нумерацією.” Експериментатор пояснює, як розв'язати і записати рішення задачі. Після того, коли студент зрозумів, що і як йому треба записувати і розв'язувати, інструкція продовжується. „На рішення кожної задачі у Вас буде одна хвилина. Перед тим я буду зачитувати умови

задачі, які відповідним чином фіксуватимете у своїх бланках. Після того як умови записані відразу ж переходьте до розв'язку. Після команди „Стоп!” припиняєте вирішення задачі, незалежно вирішили ви її, чи ні. Потім записуєте умови наступної задачі і розв'язуєте її і т. д”. Якщо є запитання, то експериментатор відповідає на них, і, за необхідності, повторює інструкцію.

Методика „М'яч” М. Холодної складається із п'яти текстових фрагментів, які по-різному описують один предмет – м'яч. Кожен із компонентів відповідає уподобанням до оперування інформацією на різних рівнях модальності: словесно-мовленнєвому, візуальному і сенсорно-емоційному. Студентам пропонувалося оцінити кожен із фрагментів за п'ятибальною шкалою, відповідно до міри їх суб'єктивного сприйняття (почуття задоволення або зацікавленості), що вказує на сформованість продуктивних характеристик відповідних когнітивних стилів.

Опитувальник імпульсивності В. Лосенкова вміщує 20 запитань. До кожного запитання додається чотирьохбальна шкала відповідей. Бали сумуються й інтерпретуються таким чином, що чим більша їх сума, тим вищий рівень імпульсивності. Номер відповіді є одночасно й балом, яким вона оцінюється. Перед проведенням діагностики експериментатором надається інструкція по роботі над тестом: „Перед Вами перелік запитань, на кожне з яких передбачена чотирибальна шкала відповідей: 1, 2, 3, 4. Оберіть один із чотирьох варіантів, що пропонуються. Свій вибір укажіть у бланку для відповідей напроти номера запитання опитувальника. Час роботи над тестом не обмежений. Намагайтеся довго не роздумувати над запитанням, ставте той варіант відповіді, який першим спав Вам на думку”

Опитувальник ригідності (С. В. Ковальов) містить 50 запитань, на які передбачені відповіді „так” або „ні”. Кожна відповідь, яка збігається з ключем, кодується в один бал. Бали сумуються й інтерпретуються таким чином, що, чим більша їх сума, тим вищий рівень ригідності. Перед початком роботи з опитувальником досліджуваному дається інструкція: „Перед Вами перелік запитань, на кожне з яких передбачена однозначна реакція „так” або „ні”. Час

роботи над тестом не обмежений. Намагайтеся довго не роздумувати над запитанням, ставте той варіант відповіді, який першим спав Вам на думку”.

Опитувальник рефлексії О. В Карпова містить 27 суджень. До кожного із них додається семибальна шкала відповідей. Бали сумуються й інтерпретуються таким чином, що чим більша їх сума, тим вищий рівень рефлексивності. Перед початком роботи з опитувальником досліджуваному дається інструкція: ”Вам необхідно дати відповіді на кілька суджень опитувальника. У бланку тесту поставте, будь-ласку, цифру, що відповідає варіанту вашої відповіді: 1 – повністю невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – повністю вірно. Намагайтеся довго не роздумувати над запитанням, ставте той варіант відповіді, який першим спав Вам на думку. Правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може”.

Методика „Інтелектуальна гнучкість” (Р. Ахмеджанов) використовується з метою прогнозу успішності в професійному навчанні, освоєнні нового виду діяльності і оцінки якості трудової практики. Методика вимагає високої концентрації уваги і швидкості дій. Досліджуваний в обмежений відрізок часу (декілька секунд) повинен виконати нескладні завдання, які зачитуватимуться експериментатором. Обстеження можна проводити як індивідуально, так і в групі. Кожному із досліджуваних спеціальний бланк. Інструкція: "Будьте уважні. Працюйте швидко. Прочитане мною завдання не повторюється. Увага! Починаємо!" Методика вимагає мало часу для проведення тестування і обробки результатів, разом з тим вона дає досить точний прогноз професійної придатності. Передбачається поділ досліджуваних на групи: високий, середній, низький рівні розвитку: високий, середній і низький рівні гнучкості.

Методика інтелектуальної продуктивності (Ф. Картер, К. Рассел). Сутність її полягає в необхідності придумати застосування відомих речей 12 новими способами. Час виконання даного тесту обмежений. Передбачається поділ досліджуваних на групи: високий, середній, низький рівні розвитку

інтелектуальної продуктивності. Методика використовується для виявлення потенційних можливостей у професійній та творчій сферах діяльності. Досліджуваному надається інструкція: „Вам слід придумати за 10 хвилин 12 нових способів використання відомої речі, яку я назву. Намагайтеся працювати самостійно. Починаємо і завершуємо роботу за моєю командою”.

Для з'ясування значущості відмінностей між виділеними вибірками нами використовувався комплекс методів математичної статистики Манна-Уїтні, показник кутового перевтілення Фішера. Для визначення особливостей взаємозв'язку між компонентами інтелектуального потенціалу і параметрами когнітивного стилю використовувався кореляційний аналіз за Пірсоном. Уявлення про “ідеальний інтелект” [86, С. 20] лежали в основі визначення рівня розвитку компонентів інтелекту й інтелектуального потенціалу. Методом пропорційних відношень здійснювався обрахунок сформованості окремих параметрів когнітивного стилю. Деякі показники обчислювалися за допомогою статистичного пакету SPSS версія 11.

Дослідження проводилося на базі НДУ імені Миколи Гоголя (м. Ніжин) на факультеті психології та соціальної роботи та Інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ). Досліджувані – студенти III та V курсів спеціальності „Соціальна педагогіка та практична психологія.” Загальна чисельність вибірки 105 осіб, серед них 97 дівчат і 8 хлопців 1980 – 1986 р. н. У складі загальної вибірки ми виділяємо дві підгрупи: студенти III курсу - 60 осіб (4 юнака і 56 дівчат) – експериментальна група 1 (Експер. група. 1), та студенти V курсу - 45 осіб (4 юнака і 41 дівчина) – експериментальна група 2 (Експер. група. 2) (м. Ніжин); студенти - III та V курсів спеціальності „Психологія” НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ). Загальна чисельність вибірки – 73 особи, серед них 18 юнаків і 54 дівчини 1979 – 1987 р. н. У складі загальної вибірки ми виділяємо дві підгрупи: студенти III курсу – 37 осіб (11 юнаків та 26 дівчат) – експериментальна група 3 (Експер. група. 3) і студенти V курсу – 36 осіб (7 юнаків та 29 дівчат) – експериментальна група 4 (Експер. група. 4). Загальна чисельність вибірки – 178 осіб: юнаків – 26, дівчат – 152.

2.2 Психологічні властивості інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів та динаміка його розвитку в процесі вузівської підготовки

Особливості розвитку складових інтелекту студентів-психологів III (Експ. група 1) й V курсів (Експ. група 2) у відсотках представлені у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Психологічні особливості розвитку складових інтелекту (в%) майбутніх практичних психологів ($n_1 = 60$; $n_2 = 45$)

Досліджувані майбутні практичні психологи	Рівень розвитку складових інтелекту майбутніх практичних психологів (у %)								
	Конкретно-практична складова	Лінгвістична складова	Оперативна складова	Абстрактна складова	Мнемічна складова	Математично-практична складова	Математично-теоретична складова	Візуальна складова	Образно-синтетична складова
Експ. група 1	64,17	57,25	47,33	45,0	78,58	32,42	37,0	41,0	30,5
Експ. група 2	69,56	56,67	51,78	45,69	85,11	28,67	31,44	38,78	34,67
$U_{\text{емп}}$	911	1270	1145	1286	1461	1179	1041	1174	1124

У колонці “конкретно-практична складова” містяться показники, які характеризують самостійність мислення. Графа “лінгвістична складова інтелекту” вказує на відчуття мови, індуктивне мислення, точне вираження значення слів. Показники, що характеризують рівень розвитку вмінь та прийомів комбінування, рухливість та непостійність мислення, розуміння відношень між поняттями, ґрунтовність мислення, задоволеність приблизними рішеннями, знаходяться у колонці “оперативна складова інтелекту”. Графа “абстрактна складова інтелекту” вказує на особливості абстракцій, формування

понять, розумову ерудованість, вміння і прийоми чітко й лаконічно виражати та оформлювати зміст своїх думок, зосереджувати увагу. Показники, які вказують на рівень розвитку прийомів запам'ятовування, збереження інформації в нестандартних умовах та логічного, усвідомленого відтворення, вміння керувати власною увагою, розміщені у колонці “мнемічний інтелект”. Графа “математично-практична складова інтелекту” містить числові показники, що характеризують психологічні особливості практичного математичного мислення, вміння і прийомів швидкого вирішення формалізованих проблем. Рівень розвитку теоретичного мислення, індуктивного мислення, виражені прийоми та можливості до обчислень, прагнення до впорядкованості, певного темпу і ритму знаходяться у колонці “математично-теоретична складова”. Відомості про показники, які вказують на психологічні особливості прийомів і вмінь вирішувати геометричні завдання, багатство просторових уявлень, конструктивних практичних прийомів роботи, представлені у графі “візуальна складова інтелекту”. Рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення, виразність вмінь та прийомів не лише оперувати просторовими образами, але й їх узагальнення вказано у колонці “образно-синтетична складова інтелекту”.

Проаналізуємо рівень розвитку інтелекту майбутніх психологів і практичних психологів окремо по кожній із складових. Рівень розвитку конкретно-практичної складової вищий у студентів-психологів Експ. група 2, ніж у досліджуваних Експ. група 1 на 5,39% (див. табл. 2.1). У процесі емпіричного спостереження ми помітили, що під час виконання першого блоку завдань студенти працювали швидко і в них залишився ще час на перевірку. Ця складова інтелекту за рівнем розвитку посідає друге місце.

Інтелектуальні вміння й прийоми лінгвістичної складової інтелекту розвинені в обох групах в однаковій мірі (див. табл. 2.1). У ході емпіричного спостереження за студентами було помічено, що виконання тестових завдань другого розділу викликало у них певні труднощі: розгубленість при тлумаченні понять. Але була й велика зацікавленість завданнями. Деякі досліджувані не хотіли вірити, що час, відведений на виконання даного розділу методики,

вичерпано. Ці обставини свідчать про те, що лінгвістична складова розвинена менш, ніж конкретно практична, у відсотковому значенні біля 9,5%. Звідси і розгубленість багатьох досліджуваних.

Рівень розвитку оперативної складової інтелекту, яка відображає розуміння відношень між поняттями, на 4,45% вищий у досліджуваних Експ. група 2 (див. табл. 2.1). Під час емпіричного спостереження за досліджуваними обох вибірок було помічено, що їм важко було встановлювати відношення між словами: студенти напружено вслухалися у прочитанні ними ж пошепки завдання. Після експерименту вони говорили, що завдання були нескладні, але їм важко було підібрати відповідні слова з певними відношеннями до запропонованих. Це свідчення недосконалих або малоефективних вмінь і прийомів встановлення взаємозв'язку між словами, низька ерудованість.

Абстрактна складова інтелекту, яка вказує на психологічні особливості вмінь і прийомів лаконічно виражати зміст власних думок, зосередження уваги, є приблизно однакові за рівнем розвитку: різниця становить 0,69% - більша в досліджуваних Експ. групи 2 (див. табл. 2.1). У ході емпіричного спостереження ми помітили, що студенти доволі швидко впоралися із тестовими завданнями, але наші очікування високих результатів не виправдалися. У бесіді студенти-психологи скаржилися, що їм не вистачало можливості поглянути з іншої сторони на завдання, що і стало на заваді продуктивної роботи.

Рівень розвитку мнемічної складової інтелекту вищий на 6,53% у студентів-психологів V курсу (див. табл. 2.1). У ході емпіричного спостереження за роботою студентів над тестовими завданнями розділу методики ми помітили, що вони досить швидко і успішно впоралися, отже, використовують продуктивні мнемічні способи і прийоми роботи з інформацією. Інтелектуальні можливості пам'яті у студентів-психологів розвинені найкраще.

Психологічні особливості математично-практичної складової інтелекту, яка вказує на способи і прийоми вирішення проблем вирішення формальних

проблем, полягають у тому, що студенти V курсу мають найнижчий рівень її розвитку, а у досліджуваних III курсу її показник знаходиться на передостанньому місці. Математично-практична складова знижується: різниця становить 3,75% на користь майбутніх психологів III курсу (див. табл. 2.1). Під час емпіричного спостереження ми помітили, що виконання тестових завдань даного розділу супроводжувалося панікою: студенти відмовлялися працювати. Такі особливості поведінки дозволяють нам констатувати, що у студентів-психологів слабо розвинена математично-практична складова інтелекту.

Рівень розвитку математично-теоретичної складової, яка вказує на виразність способів і прийомів обчислень, прагнення до впорядкованості, певного темпу і ритму, має невисокі показники. Різниця між ними становить 5,56% на користь студентів III курсу (див. табл. 2.1). У процесі емпіричного спостереження ми помітили, що студенти V курсу не змогли налаштуватися на ефективну роботу із тестовими завданнями. Більш швидко зуміли налаштуватися на виконання цього розділу методики студенти III курсу.

Психологічні особливості візуальної складової інтелекту, яка вказує на відмінності у способах і прийомах вирішення геометричних завдань, багатство просторових уявлень, конструктивних практичних прийомів роботи з образним матеріалом, полягають в тому, що рівень їх розвитку вищий у студентів-психологів III курсу. Різниця між показниками становить 2,22% (див. табл. 2.1). У ході емпіричного спостереження ми помітили, що всі студенти працювали зосереджено, але повільно.

Рівень розвитку образно-синтетичної складової інтелекту, яка несе інформацію про виразність способів та прийомів не лише оперування просторовими образами, але й їх узагальнення, вищий у студентів V курсу. Різниця становить 4,17% (див. табл. 2.1). У студентів III курсу ця здібність займає останнє місце за рівнем розвитку. Під час емпіричного спостереження за виконанням тестових завдань цього розділу методики, ми помітили, що вони для студентів-психологів надто складні. Досліджувані крутили на столах у різні сторони стимульний матеріал, намагаючись відшукати правильну відповідь.

При цьому вони щось пошепки говорили, сердились, а коли нарешті знаходили вірну відповідь (на їх думку) часто плескали у долоні, що вказує на відсутність необхідних ефективних способів і прийомів оперування інформацією щодо просторового аналізу й узагальнення.

Отже, існують психологічні особливості структури інтелекту, вираженості та домінування різних складових інтелекту в майбутніх практичних психологів, які багато в чому є подібними, але мають місце й певні відмінності в різних вибірках. З метою кращого усвідомлення властивостей інтелекту та їх структури представимо отримані нами результати дослідження у графічному вигляді.

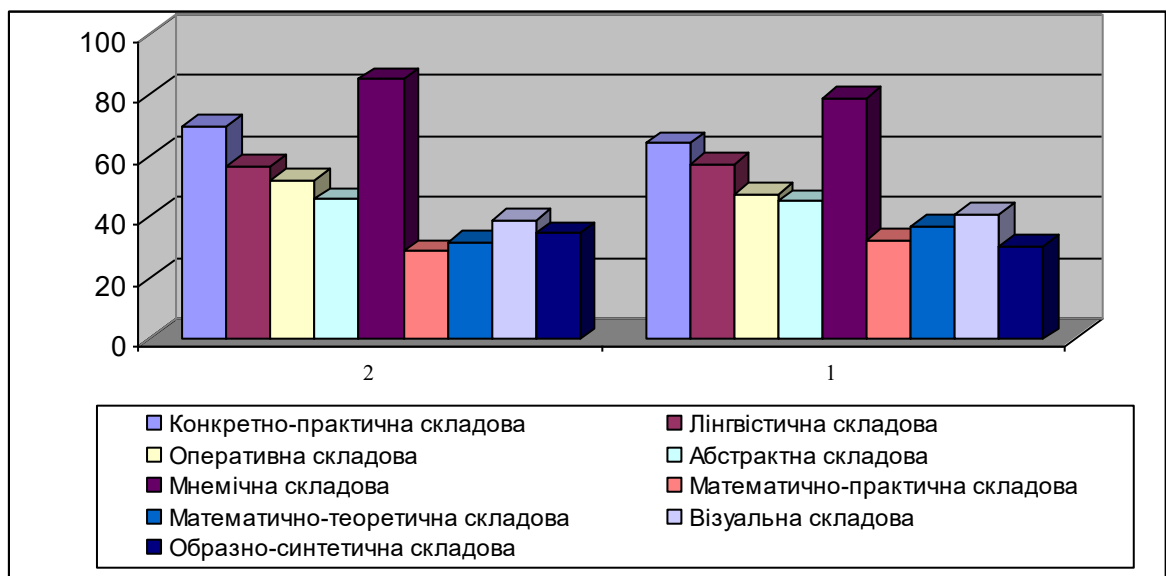


Рис. 2.1. Психологічні особливості структури інтелекту студентів-психологів.

Ліва частина рис. відображає особливості структури інтелекту та психологічні властивості його складових в експериментальній групі 1 (2), а права частина – в експериментальній групі 2 (1).

Як бачимо із отриманих результатів дослідження, складові інтелекту мають певні особливості розвитку. Для підтвердження виявлених нами відмінностей в особливостях становлення інтелектуальних компонентів ми скористалися критерієм Манна-Уїтні ($U_{емп}$ й $U_{кр}$), за допомогою якого констатуємо наявність або відсутність змін. Показник обчислюється за допомогою спеціальної формули:

$$U_{\text{емп}} = (N_1 + N_2) + \frac{N_x \times (N_x + 1)}{2} - T_x \quad (2.1)$$

де n_1 – кількість досліджуваних у вибірці I;

n_2 - кількість досліджуваних у вибірці II;

T_x – більша із двох рангових сум;

n_x - кількість досліджуваних у групі з більшою сумою рангів.

$U_{\text{кр}}$ знаходимо у спеціальній таблиці: $U_{\text{кр.}}: 1095$ ($p \leq 0,05$) та 990 ($p \leq 0,01$) [245]. Особливість показника Манна-Уїтні полягає у тому, що констатувати значущість виявлених відмінностей можна лише у тому випадку коли $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$. Знайдені нами числові значення показників значущості представлені у таблиці 2.1. У нашому дослідженні $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр}}$ зустрічається лише у випадку порівняння характеристик конкретно-практичної складової (див. табл. 2.1.). Показник рівня розвитку у студентів-психологів цього компоненту інтелекту вищий у досліджуваних V курсу. Отже, у процесі вузівської підготовки у майбутніх психологів розвивається конкретно-практична складова інтелекту, яка сприяє виникненню способів та прийомів самостійності мислення.

Звертаємо увагу на $U_{\text{емп}}$, що ілюструє на специфічні особливості показника математично-теоретичної складової інтелекту, яка вказує на особливості розвитку прийомів і способів обчислень, прагнень до впорядкованості, до певного темпу і ритму (див. табл. 2.1.). Показник 1041 знаходиться між показниками $U_{\text{кр}}$. Таке положення називають „зоною невизначеності”. Вона не дає можливості повністю прийняти H_1 або відкинути H_0 . Звертаємо увагу на те, що рівень розвитку математично-теоретичної складової інтелекту вищий в експериментальній групі II, тобто в студентів III курсу. Отже, ми можемо констатувати, що під час вузівської підготовки студенти-психологи частково втрачають способи і прийоми обчислень, прагнення до темпу, ритму й впорядкованості діяльності інтелекту. У всіх інших випадках $U_{\text{емп}} > U_{\text{кр}}$ і, відповідно, всі досліджені нами складові інтелекту

мають однаковий рівень розвитку у студентів-психологів в експериментальних групах 1 та 2. Процес вузівської підготовки не впливає в достатній мірі:

- а) лінгвістичну складову інтелекту” – способи і прийоми відчуття мови, індуктивне мовленнєве мислення;
- б) на оперативну складову інтелекту - способи та прийоми комбінування, розуміння відношень між поняттями;
- в) на абстрактну складову інтелекту - вміння лаконічно виражати та оформлювати зміст своїх думок, зосереджувати увагу;
- г) на мнемічну складову – логічного й усвідомленого відтворення, вміння керувати власною увагою;
- д) на математично-практичну складову інтелекту – способи і прийоми швидкого вирішення формалізованих проблем;
- е) на візуальну складову інтелекту - конструктивні практичних прийомів роботи з просторовою інформацією;
- є) на образно-синтетичну складову інтелекту – особливості прийомів оперування просторовими образами, з послідуєчим їх узагальненням.

Таким чином, розвиток основних складових інтелекту студентів-психологів у процесі вузівської підготовки має певні закономірності: вдосконалюється конкретно-практична складова, а математично-теоретичний компонент частково знижується. При цьому значна кількість складових інтелекту залишаються на одному рівні впродовж фахової підготовки.

Проаналізуємо психологічні особливості інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів: вербальний інтелект, формальний інтелект, просторовий інтелект, теоретичний інтелект, практичний інтелект, практичний і теоретичний аспекти професійного інтелекту. Для цього проведемо спеціальні математичні обрахунки за відповідним ключем методики, який запропонований російським психологом О. П. Єлісеєвим.

Отримані психологічні показники інтелектуального потенціалу одночасно відображають його структуру й особливості розвитку окремо по експериментальних групах 1 й 2 (Експ. група 1, 2) розміщені в таблиці 2.2. У

колонці “вербальний інтелект” містяться показники, які вказують рівень розвитку вербального інтелекту. Графа “формальний інтелект” інформує про сформованість формального компоненту інтелектуального потенціалу. Показники, що характеризують рівень розвитку просторового інтелекту, знаходяться у колонці “просторовий інтелект”. Графа “практичний інтелект” вказує на особливості сформованості практичного компоненту інтелектуального потенціалу. Показники, які ілюструють рівень розвитку теоретичного інтелекту, розміщені у колонці “теоретичний інтелект”. Графа “практичний професійний інтелект” інформує про психологічні особливості практичного аспекту професійного інтелекту. У колонці “теоретичний професійний інтелект” розміщені показники, які вказують на відмінності теоретичного професійного інтелекту.

Таблиця 2.2

Психологічні особливості розвитку інтелектуального потенціалу

(в %) студентів-психологів ($n_1=60$; $n_2=45$)

Досліджувані студенти-психологи	Компоненти інтелектуального потенціалу (в %)						
	Вербальний інтелект	Формальний інтелект	Просторовий інтелект	Практичний інтелект	Теоретичний інтелект	Практичний професійний інтелект	Теоретичний професійний інтелект
Експ. група 1	58,8	34,7	36,3	42,3	53,4	56,3	49,9
Експ. група 2	61,7	30,1	37,0	42,0	55,9	59,3	51,4
$U_{\text{смп}}$	1098,5	1058	1325	1276,5	1166	1307	1099

Проаналізуємо рівень розвитку інтелектуального потенціалу студентів-психологів окремо по кожному із компонентів. Сформованість вербального інтелекту дещо вищий у студентів Експ. групи 2, ніж у студентів Експ. групи 1

(різниця 2,9%). У процесі емпіричного спостереження ми помітили, що під час виконання завдань методики (субтести 1-5) робота студентів обох груп суттєво не відрізнялася. Відмітимо, що рівень розвитку вербального інтелекту в Експ. групах 1, 2 є найвищим.

Рівень розвитку формального інтелекту у досліджуваних Експ. групи 1 більший, ніж у майбутніх практичних психологів Експ. групи 2 на 4,6%. У процесі емпіричного спостереження ми помітили, що більш продуктивно при виконанні завдань методики (субтести 6, 7) працювали студенти-психологи III курсу. Звертаємо увагу, що рівень формального інтелекту впродовж вузівської підготовки дещо знижується.

Показники просторового інтелекту в Експ. групах 1, 2 практично однакові (різниця становить 0,7% на користь досліджуваних Експ. група 2). У процесі емпіричного спостереження суттєвих відмінностей у роботі студентів обох вибірок над субтестами 8, 9 ми не виявили. Майже ідентичні показники наводять нас на думку, що цей компонент інтелектуального потенціалу не розвивається впродовж вузівської підготовки. За рівнем розвитку в обох експериментальних групах просторовий інтелект знаходиться на передостанньому місці.

Показники практичного інтелекту в обох експериментальних вибірках суттєво не відрізняються: відповідно 42,3% і 42%. Як бачимо, цей компонент інтелектуального потенціалу також не розвивається впродовж вузівської підготовки. Практичний інтелект в обох експериментальних групах переважає формальний і просторовий компоненти інтелектуального потенціалу, однак значно менший від вербальної складової.

Показники академічного інтелекту мають невелику різницю на користь Експ. групи 2: різниця становить 2,5%. Як бачимо, незначний розвиток цього компонента має місце впродовж вузівської підготовки. Академічний інтелект менший за проявом, ніж вербальна складова, але більший за формальний, просторовий і теоретичний компоненти інтелектуального потенціалу в обох експериментальних групах.

Практичний аспект професійного інтелекту дещо краще розвинений в студентів-психологів Експ. групи 2, ніж у досліджуваних Експ. групи 1: різниця становить 3% (відповідно 59,3% і 56,3%). При виконанні студентами обох вибірок завдань субтестів 2, 3, 4 ми помітили, що їх виконання було складним для досліджуваних. У бесіді вони нарікали на відсутність необхідних способів і прийомів для успішного вирішення теоретичних проблем, що представлені у цих розділах методики. За рівнем розвитку у обох експериментальних групах практичний аспект професійного інтелекту займає друге місце після вербальної складової і має незначні тенденції розвитку в процесі вузівської підготовки.

Теоретичний аспект професійного інтелекту також має незначні відмінності в експериментальних групах: різниця становить 1,5% на користь досліджуваних Експ. групи 2 (відповідно 51,4% і 49,9%). У процесі емпіричного спостереження відмінностей у роботі студентів ми не виявили. Теоретичний аспект професійного інтелекту в процесі вузівської підготовки суттєво не розвивається, а за рівнем розвитку в обох експериментальних групах знаходиться на третьому місці після вербального інтелекту й практичного аспекту професійного компоненту інтелектуального потенціалу.

Отже, у майбутніх практичних психологів серед компонентів інтелектуального потенціалу найбільш розвиненим є вербальний інтелект, за ним ідуть (у порядку спадання) практичний аспект професійного інтелекту, академічний інтелект, теоретичний аспект професійного інтелекту, практичний інтелект, просторовий інтелект, формальний інтелект. Простежимо значущість виявлених особливостей розвитку інтелектуальних складових в процесі вузівської підготовки студентів-психологів. Для підтвердження виявлених відмінностей ми скористалися критерієм Манна-Уїтні ($U_{\text{емп}}$ та $U_{\text{кр}}$). Обчислюється цей критерій за певними правилами і спеціальною формулою (див. форм. 2.1). Знайдені числові значення цього показника значущості для складових інтелектуального потенціалу представлені у таблиці 2.2.

Значення $U_{\text{кр}}$ становлять: 1095 ($p \leq 0,05$) та 990 ($p \leq 0,01$). У нашому дослідженні $U_{\text{емп}} < U_{\text{кр}}$ жодного разу не зустрічається. Звертаємо увагу на $U_{\text{емп}}$,

що вказує на результати розвитку формального інтелекту (див. табл. 2.2). Числове значення показника 1058 знаходиться між показниками $U_{кр}$. Таке положення називають „зоною невизначеності”. Вона не дає можливості повністю прийняти H_1 або відкинути H_0 . Крім того, рівень розвитку формального інтелекту вищий у студентів Експ. групи 1 (див. табл. 2.3).

Отже, ми можемо констатувати наступне, що впродовж вузівської підготовки студенти-психологи частково втрачають способи і прийоми роботи формальної складової інтелектуального потенціалу. У всіх інших випадках $U_{емп} > U_{кр}$ і, відповідно, усі досліджені інтелектуальні компоненти мають однакові психологічні характеристики. Процес вузівської підготовки суттєво не впливає: а) на розвиток вербального інтелекту; б) на формування просторового інтелекту; в) на психологічні особливості практичного аспекту професійного інтелекту; г) на особливості становлення теоретичного аспекту професійного інтелекту; д) на розвиток практичного інтелекту майбутніх психологів; е) на становлення теоретичного інтелекту студентів-психологів.

Графічно отримані нами результати представлені на малюнку.

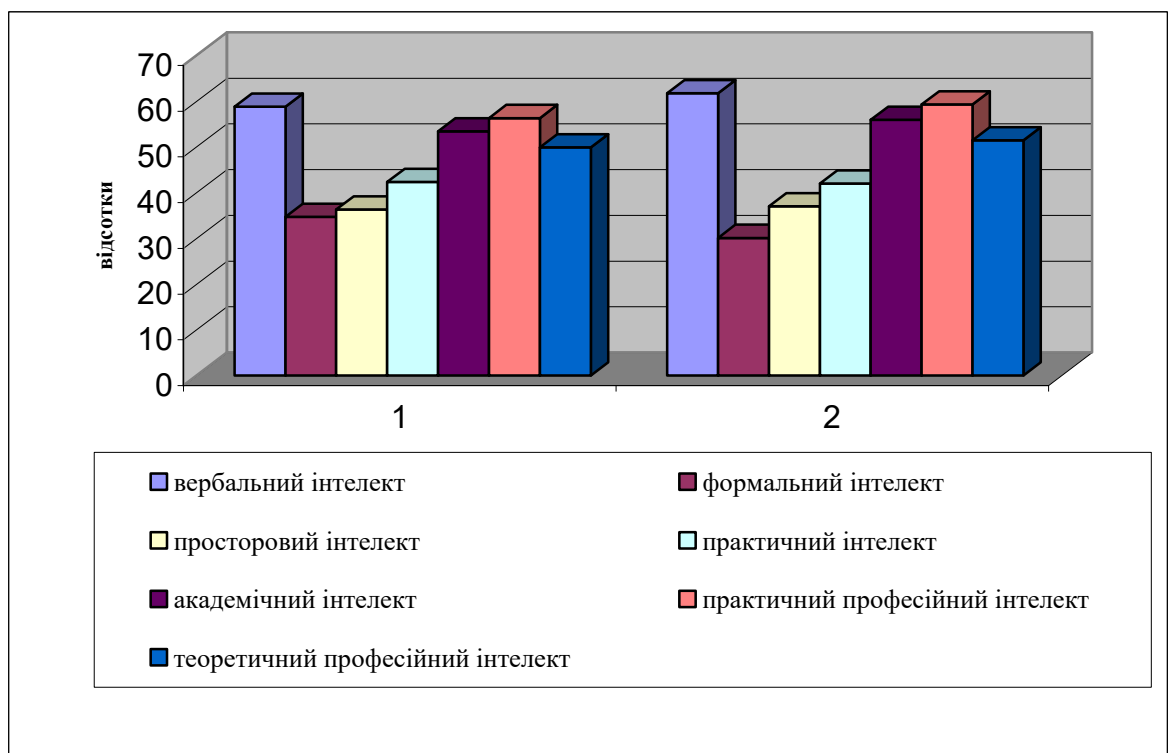


Рис. 2.2. Психологічні особливості структури інтелектуального потенціалу студентів-психологів

Ліва частина рис. відображає особливості розвитку складових інтелектуального потенціалу Експер. групи 1 (1), а права частина – групи 2 (2).

Простежимо психологічні особливості складових інтелекту у дівчат. У таблиці 2.3 представлені значення середнього арифметичного (M), загальної суми балів (Σ), рівня розвитку (PP) інтелектуальних компонентів у відсотках по Експер. групі 1 й Експер. групі 2, а також критерій Манна-Уїтні $U_{\text{емп}}$.

Таблиця 2.3

**Психологічні особливості розвитку складових інтелекту дівчат –
майбутніх практичних психологів ($n_1 = 56$; $n_2 = 41$)**

Показники розвитку інтелекту у дівчат	Складові інтелекту студентів-психологів (дівчата)								
	Конкретно-практична	Лінгвістична	Оперативна	Абстрактна	Мнемічна	Математично-практична	Математично-теоретична	Візуальна	Образно-синтетична
M (Експер. група 1)	41	45.4	36.8	36	63.2	24.9	28.9	32.6	18.9
M (Експер. група 2)	69,7	45	41.8	36.4	68.7	22	24.4	31	20.8
Σ (Експер. група 1)	2296	2544	2060	2015	3540	1396	1616	1824	1056
Σ (Експер. група 2)	2856	1848	1712	1492	2816	904	1000	1272	855
PP (Експер. група 1)	51.25	56.8	46	45	79	31.2	36	40.7	23.6
PP (Експер. група 1)	87	56.3	52.2	45.5	85	27.6	30.5	38.8	26.1
$U_{\text{емп}}$	732	1138	898,5	1083	1017	1034	886	996,5	998,5

Проаналізуємо психологічні характеристики інтелектуальних складових у дівчат в експериментальних групах 1, 2. Розглянемо графу “конкретно-практична складова”. Як бачимо, середні показники суттєво відрізняються, різниця між ними становить 27,3 на користь дівчат експериментальної групи 2. Існують також відмінності в рівні сформованості конкретно-практичної складової інтелекту: більшим є його показник у дівчат групи 2 – 87%, а студенток групи 1 – 51,25%. Натомість лінгвістична складова інтелекту немає суттєвих розбіжностей: середні показники мають різницю 0,4 (відповідно 45,4 і 45), а рівень сформованості становить у дівчат групи 1 56,8%, а в студенток групи 2 – 56,3% (різниця є несуттєвою, 0,3%).

Оперативна складова має наступні відмінності у показниках: середнє арифметичне є більшим у експериментальній групі 1, ніж у групі 2 (відповідно 36,8 і 41,8; різниця становить 5 одиниць); рівень сформованості цього компоненту інтелекту є вищим у студенток 2 експериментальної групи на 6,2% (відповідно 46% і 52,2%). Натомість психологічні показники абстрактної складової інтелекту в обох групах є приблизно однаковими: середнє арифметичне має значення 36 і 36,4, а рівень сформованості інтелектуального компоненту становить, відповідно, 45% і 45,5%.

Мнемічна складова у студенток обох експериментальних груп має наступні особливості: середнє арифметичне у другій групі є більшим у порівнянні з першою (68,7 і 63,2; різниця становить 5,3); рівень сформованості є меншим у студенток експериментальної групи 1 (значення показників становить 79% і 85%).

Математично-практична складова відрізняється тим, що її показники по обох експериментальних групах є найменшими серед представлених інтелектуальних компонентів. Різниця між значеннями середнього арифметичного становить 2,9 одиниць на користь студенток групи 1 (відповідно 24,9 і 22). Показники рівня сформованості інтелектуального компоненту також є відмінними, а різниця становить між ними 3,6% на користь досліджуваних експериментальної групи 1 (відповідно 31,2% і 27,6%).

Відрізняються психологічні показники й математично-теоретичної складової інтелекту. Різниця між значеннями середнього арифметичного становить 4,5 одиниці на користь студенток експериментальної групи 1 (відповідно 28,9 й 24,4). Рівень сформованості інтелектуального компоненту є меншим у досліджуваних дівчат групи 2 на 5,5% (значення показників становлять, відповідно, 36% і 30,5%).

При аналізі психологічних показників, які характеризують відмінності візуальної складової студенток експериментальних груп, приходимо до висновку, що розбіжності між ними є незначними. Значення середнього арифметичного мають різницю в 1,6 одиниці (показники 31,6 і 30). Рівень сформованості інтелектуального компоненту є вищим у студенток експериментальної групи 1 40,7%, на відміну від показника дівчат групи 2 – 38,8% (різниця становить 1,9%).

Відмінності у психологічних показниках, які характеризують особливості образно-синтетичної складової, на нашу думку, є незначними. Значення середнього арифметичного мають різницю в 1,9 одиниці (показники становлять, відповідно, 18,9 і 20,8). Рівень сформованості інтелектуального компоненту є вищим в студенток експериментальної групи 2 на 2,5%, ніж у дівчат групи 1 (відповідно 23,6% й 26,1%).

Отже, у студентів-психологів жіночої статі експериментальної групи 1 найбільш вираженою є мнемічна складова інтелекту. Різниця за рівнем розвитку з найближчим лінгвістичним інтелектуальним компонентом становить 22,2%. Далі (за рівнем спадання) ідуть конкретно-практична, оперативна, абстрактна, візуальна, математично-теоретична, математично-практична, образно-синтетична складові інтелекту.

У студенток експериментальної групи 2 найбільш вираженим є конкретно-практичний компонент. Відразу за ним розташована мнемічна складова (різниця становить 2%). Наступні компоненти інтелекту розташовані в такій послідовності (у порядку спадання): лінгвістичний, оперативний, абстрактний, візуальний, математично-теоретичний, математично-практичний,

образно-синтетичний. Порівнюючи значення складових між експериментальними групами, відмітимо, що найбільше числове значення має різниця у сформованості конкретно-практична (відповідно 51,25% й 87%). Менші числові значення мають показники відмінностей абстрактного, лінгвістичного, візуального, образно-синтетичного компонентів (діапазон від 0,5% до 3%), а між показниками оперативної, мнемічної, математично-практичної, математично-теоретичної складових діапазон розбіжностей становить від 3,6% до 6,2%.

У графічному вигляді отримані результати представлені на малюнку 2.3.

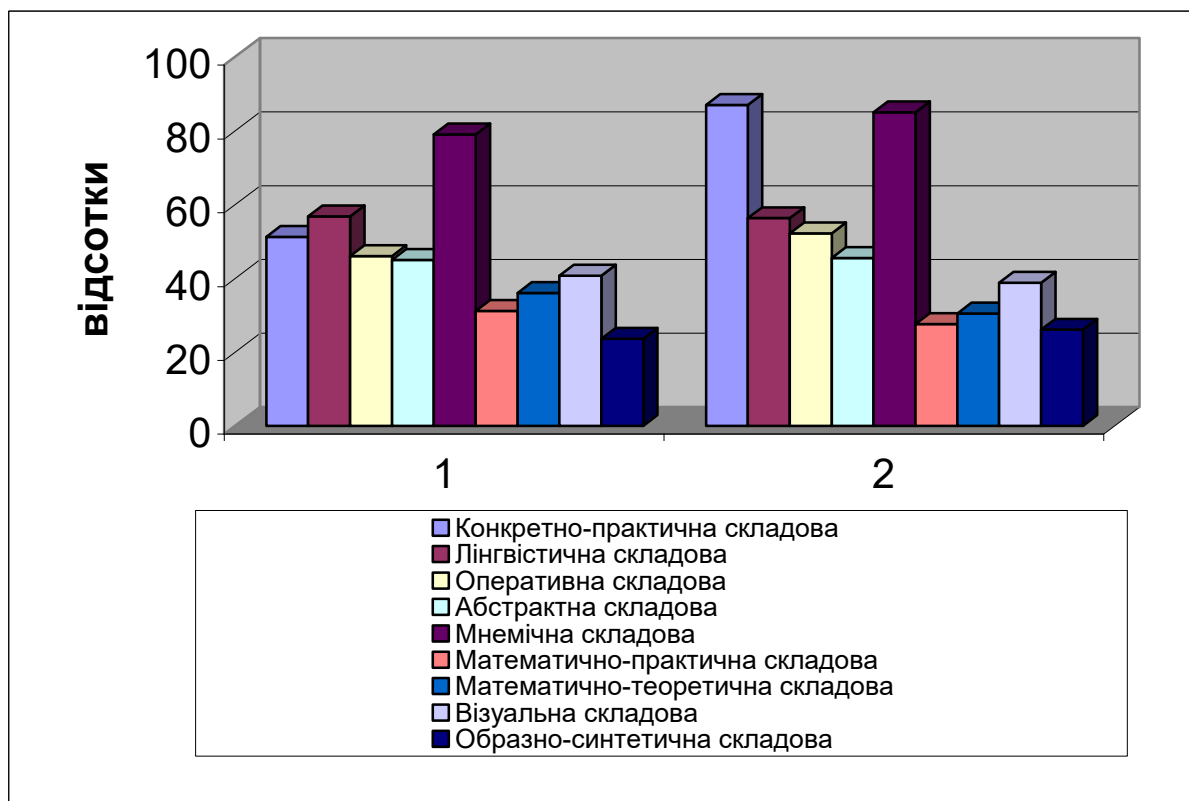


Рис. 2.3. Психологічні особливості структури інтелекту дівчат, майбутніх практичних психологів.

На мал. 2.3 вказано психологічні особливості розвитку складових інтелекту студенток експериментальної групи 1 (ліва частина малюнку - 1) та дівчат експериментальної групи 2 (права частина малюнку - 2).

Для з'ясування достовірності виявлених нами відмінностей у розвитку інтелекту скористаємося критерієм Манна-Уїтні, числові значення якого представлені в таблиці 2.3. Значення $U_{кр.}$ становлять: 828 ($p \leq 0,01$) та 922 ($p \leq$

0,05). У нашому випадку значущою є відмінність у рівні сформованості конкретно-практичної складової ($U_{\text{емп}} = 732$), а тому в експериментальній групі 2 дівчата мають вищий рівень розвитку конкретно-практичного компоненту. Відмітимо також показники $U_{\text{емп}}$, які характеризують оперативну й математично-теоретичну складові (відповідно 898,5 й 886). Числові значення критерію знаходяться між $U_{\text{кр}}$, що дозволяє констатувати значущість виявлених відмінностей, а тому у студентів жіночої статі 2 експериментальної групи рівень сформованості оперативної складової є вищим, ніж у студенток групи 1; у майбутніх психологів (дівчат) 1 групи рівень розвитку математично-теоретичної складової є вищим, у порівнянні із студентками групи 2.

Таким чином, можемо констатувати психологічні особливості в розвитку складових інтелекту у студенток: впродовж вузівської підготовки розвиваються конкретно-практична й оперативна складові інтелекту, а рівень математично-теоретичної знижується. Усі інші компоненти інтелекту залишаються незмінними.

Розглянемо особливості розвитку основних складових інтелектуального потенціалу майбутніх психологів у дівчат. У графічному вигляді результати дослідження представлені на рис. 2.4.

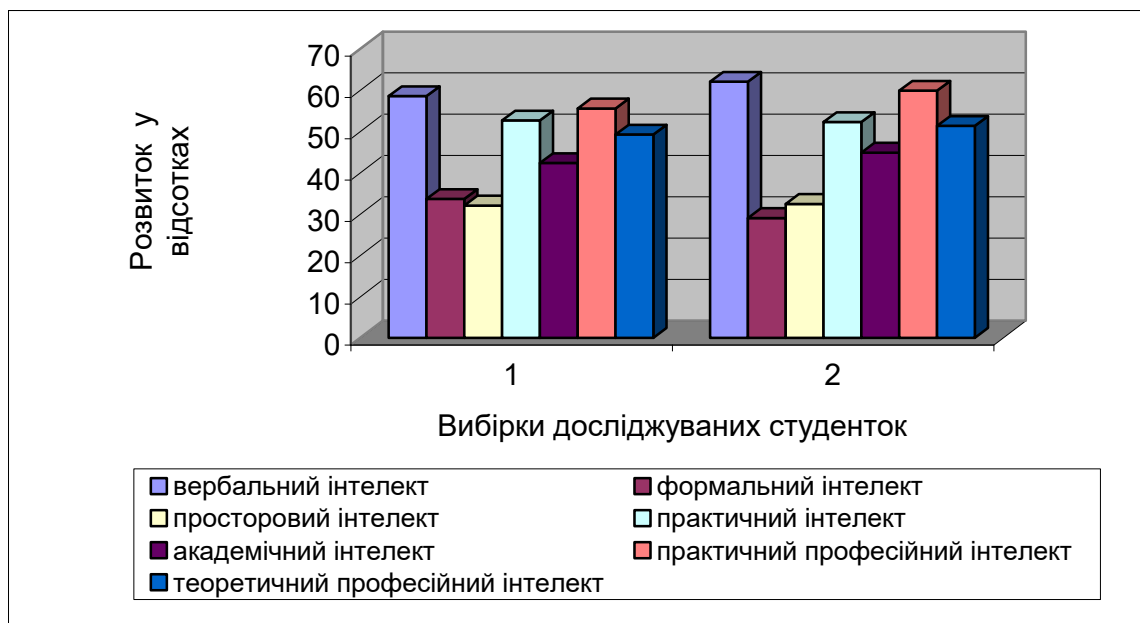


Рис. 2.4. Психологічні особливості інтелектуального потенціалу студенток.

На рис. 2.4 представлено психологічні особливості інтелектуального потенціалу студенток, майбутніх психологів групи 1 (ліва частина – 1) та дівчат групи 2 (права частина – 2).

У таблиці 2.4 представлені значення середнього арифметичного (M), загальної суми балів (Σ), рівня розвитку (PP) компонентів інтелектуального потенціалу у відсотках по Експер. групі 1 й Експер. групі 2, а також критерій Манна-Уїтні $U_{\text{емп}}$.

Таблиця 2.4.

Психологічні особливості розвитку складових інтелектуального потенціалу дівчат, майбутніх психологів ($n_1 = 56$; $n_2 = 41$)

Показники розвитку інтелектуального потенціалу дівчат	Складові інтелектуального потенціалу (дівчата)							
	Вербальний	Формальний	Просторовий	Практичний	Теоретичний	Практичний професійний	Теоретичний професійний	
M (Експер. група 1)	233,8	53,7	51,2	168,4	169,2	133,2	118,2	
M (Експер. група 2)	247,9	46,4	51,8	167	179,2	143,4	123,2	
Σ (Експер. група 1)	13095	3012	2866	9432	9475	7460	6619	
Σ (Експер. група 2)	10164	1904	2127	6847	7348	5880	5052	
PP (Експер. група 1)	58,5	33,6	32	52,6	42,3	55,5	49,2	
PP (Експер. група 2)	62	29	32,4	52,2	44,8	59,8	51,3	
$U_{\text{емп}}$	880,5	912	1107,5	1103,5	928	844	1061	

Проаналізуємо психологічні показники, які характеризують вербальний інтелект у дівчат. Як бачимо (див. табл. 2.4), значення середнього арифметичного є вищим в студенток групи 2 на 14,1 (відповідно 233,8 і 247,9). Мають різницю й показники сформованості цієї складової інтелектуального потенціалу у відсотках: різниця становить 3,5%. Отже, вербальний інтелект дещо змінюється у студенток впродовж навчання в процесі вузівської

підготовки. Вважаємо необхідним вказати, що за рівнем розвитку ця складова інтелектуального потенціалу займає перше місце в обох експериментальних групах.

Психологічні показники формального інтелекту в досліджуваних студенток мають певні відмінності. Середнє арифметичне в досліджуваних групи 1 є вищим, ніж у дівчат 2 групи на 7,3 (відповідно 53,7 й 46,4). Різняться також показники, які вказують на рівень розвитку формального інтелекту: різниця становить 4,6% на користь досліджуваних студенток 1 групи (відповідно 33,6% й 29%). Отже, в процесі вузівської підготовки майбутні психологи (дівчата) дещо втрачають потенціал формального інтелекту.

Психологічні показники, які вказують на особливості просторового інтелекту в майбутніх психологів (студенток) суттєвої різниці не мають. Зокрема різниця між середнім арифметичним становить 0,6 одиниці, а відмінності в рівні сформованості – 0,4%. Тому, можна констатувати, що впродовж вузівської підготовки студенток, просторовий інтелект не змінюється.

Психологічні показники, які вказують на особливості практичного інтелекту в майбутніх психологів (дівчат), суттєвої різниці не мають. Зокрема значення середнього арифметичного є вищим у досліджуваних студенток групи 1 на 1,4 одиниць, а рівень сформованості, який представлений у відсотках, відрізняється на 0,4% не на користь дівчат групи 2. Тому можна констатувати, що практичний інтелект дівчат-студенток — майбутніх практичних психологів — не розвивається в процесі вузівської підготовки.

Розглянемо особливості теоретичного інтелекту дівчат-студенток — майбутніх психологів. Різниця між значеннями середнього арифметичного становить 10 одиниць, а показники сформованості відрізняються на 2,5% на користь досліджуваних студенток експериментальної групи 2. Отже, можемо вказати, що теоретичний інтелект в дівчат — майбутніх психологів — має незначні тенденції до розвитку в процесі вузівської підготовки.

Психологічні показники, які характеризують практичний аспект професійного інтелекту дівчат — майбутніх психологів — представлені в графі “практичний професійний інтелект” (див. табл. 2.4). Середнє арифметичне досліджуваних 2 групи є вищим на 10,2 одиниці (відповідно 133,2 й 143,4), а показник рівня сформованості є більшим на 6,3% також у студенток другої групи (відповідно 55,5% й 59,8%). Отже, можемо констатувати, що практичний аспект професійного інтелекту розвивається в студенток в процесі вузівської підготовки. За рівнем розвитку ця складова інтелектуального потенціалу займає друге місце в обох експериментальних групах.

Психологічні показники, які характеризують теоретичний аспект професійного інтелекту, мають дещо нижчі значення при їх порівнянні з практичною стороною професійного інтелекту. Різниця між середнім арифметичним становить 5 одиниць (відповідно 118,2 й 123,2), а показники рівня сформованості мають відмінності в 2,1% (відповідно 49,2% й 51,3%). Тому констатуємо, що теоретичний аспект професійного інтелекту має незначні тенденції до розвитку в процесі вузівської підготовки.

За рівнем розвитку складові інтелектуального потенціалу розміщені в такій послідовності в студенток — майбутніх психологів — експериментальної групи 1 (у порядку спадання): вербальний інтелект, практичний аспект професійного інтелекту, практичний інтелект, теоретичний аспект професійного інтелекту, академічний інтелект, формальний інтелект і просторовий інтелект. У студенток другої експериментальної групи є незначні відмінності: перші п'ять позицій ідентичні групі 1, на передостанньому місці знаходиться просторовий інтелект, а на останньому — формальний інтелект. Слід також підкреслити той факт, що мають тенденції до розвитку такі складові інтелектуального потенціалу у майбутніх психологів (дівчат): вербальний інтелект, академічний інтелект, практичний аспект професійного інтелекту, теоретичний аспект професійного інтелекту. Не зазнають суттєвих змін впродовж навчання в процесі вузівської підготовки такі компоненти як

просторовий інтелект, практичний інтелект. Формальний інтелект дещо знижується під час вузівського навчання.

Для з'ясування значущості відмінностей скористаємося критерієм $U_{\text{емп}}$. Слід підкреслити, що значення $U_{\text{кр}}$ становлять: 828 ($p \leq 0,01$) та 922 ($p \leq 0,05$), а констатувати значимість виявлених особливостей можна лише коли $U_{\text{емп}} < U_{\text{кр}}$. Відмітимо показники $U_{\text{емп}}$, які вказують на відмінності вербального інтелекту, формального інтелекту й практичного аспекту професійного інтелекту (відповідно 880,5; 912 й 844) в студенток досліджуваних вибірок. Числові значення критеріїв знаходяться між $U_{\text{кр}}$, що дозволяє констатувати значущість виявлених відмінностей, а тому у студентів жіночої статі 2 експериментальної групи рівень сформованості вербального інтелекту й практичного аспекту професійного інтелекту є вищим, ніж у студенток групи 1; у майбутніх психологів (дівчат) 1 групи рівень розвитку формального інтелекту є вищим, у порівнянні із студентками експериментальної групи 2 (див. табл. 2.4.).

Таким чином, можемо констатувати психологічні особливості в розвитку складових інтелектуального потенціалу студенток, майбутніх практичних психологів: у процесі вузівської підготовки розвиваються вербальний інтелект й практичний аспект професійного інтелекту, а формальний інтелект втрачає свої можливості. Всі інші компоненти інтелектуального потенціалу – просторовий інтелект, практичний інтелект, теоретичний інтелект, теоретичний аспект професійного інтелекту – залишаються незмінними.

Наступним етапом дисертаційного дослідження є психологічний аналіз структури інтелекту, показників його сформованості й особливостей розвитку у юнаків, майбутніх практичних психологів. Розглянемо показники, які характеризують психологічні особливості розвитку складових інтелекту юнаків. У таблиці 2.5 представлені значення середнього арифметичного (M), загальної суми балів (Σ), рівня розвитку (PP) інтелектуальних компонентів у відсотках окремо по кожній із експериментальних груп (Експер. група. 1, Експер. група. 2).

Проаналізуємо психологічні показники в юнаків більш детально. Зокрема середні показники конкретно-практичної складової інтелекту юнаків мають різницю в 4 одиниці (відповідно 52 й 56) на користь досліджуваних експериментальної групи 2, а показники рівня розвитку відрізняються на 5% (див табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Психологічні особливості розвитку компонентів інтелекту юнаків,
майбутніх психологів ($n_1=4$; $n_2=4$)**

Показники розвитку інтелекту юнаків	Складові інтелекту студентів-психологів (юнаків)								
	Конкретно-практична	Лінгвістична	Оперативна	Абстрактна	Мнемічна	Математично-практична	Математично-теоретична	Візуальна	Образно-синтетична
M (Експер. група 1)	52	51	53	36.3	58	40	40	36	10.5
M (Експер. група 2)	56	48	38	38.1	62	32	33	31	20.3
Σ (Експер. група 1)	208	204	212	145	232	160	160	144	42
Σ (Експер. група 2)	224	192	152	152.5	248	128	132	124	81
PP (Експер. група 1)	65	63.8	66.3	45.3	72.5	50	50	45	13.1
PP (Експер. група 2)	70	60	47.5	47.7	77.5	40	41.3	38.8	25.3
U_{emp}	7	2,5	1,5	6,5	7	5	3,5	6,5	4

Середнє арифметичне лінгвістичної складової є вищим у юнаків експериментальної групи I (відповідно 51 й 48, різниця становить 3 одиниці). Значення показника рівня сформованості цього інтелектуального компоненту

також переважає в досліджуваних групи 1. Тому на відміну від конкретно-практичної складової лінгвістичний компонент інтелекту юнаків знижується під час навчання у вузі.

Середнє арифметичне оперативної складової (див. табл. 2.5) значно відрізняється у юнаків експериментальних груп 1, 2 (відповідно 53 і 38). Досить великою є різниця і в рівні розвитку цього інтелектуального компоненту – 18,8% (відповідно 66,3% і 47,5%). При цьому зазначимо, що вищими є психологічні показники експериментальної групи 1. Отже, можливості оперативної складової інтелекту юнаків мають тенденції до зниження подібно до лінгвістичної складової.

Психологічні показники абстрактної складової також мають певні особливості в юнаків (див. табл. 2.5). Середнє арифметичне є вищим в експериментальній групі 2, ніж у групі 1 на 1,8 одиниці (відповідно 36,3 й 38,1). Невеликою є різниця і в показниках рівня сформованості – 2,4% (відповідно 45,3% й 47,7%). Тому можемо підкреслити, що абстрактна складова інтелекту має тенденції до розвитку в юнаків в процесі вузівської підготовки, на відміну від лінгвістичного й оперативного компонентів.

Психологічні показники мнемічної складової в різних групах мають певні відмінності. Зокрема середнє арифметичне у юнаків експериментальної групи 1 має менше числове значення, ніж у хлопців 2 групи (різниця в чотири одиниці, відповідно 58 і 62). Більшим у другій групі є й рівень розвитку цього інтелектуального компоненту (різниця становить 5%, відповідно 72,5% і 77,5%). Отже, мнемічна складова інтелекту юнаків має тенденції до розвитку в процесі вузівської підготовки.

Існують психологічні особливості у хлопців і в математично-практичній складовій інтелекту. Відмітимо, що середнє арифметичне є більшим у юнаків експериментальної групи 1 (різниця, на нашу думку, є суттєвою – 7). Аналогічні тенденції властиві й показникам рівня розвитку: меншим є значення в хлопців 2 групи (різниця становить 10%, відповідно 50% й 40%). Отже, в

юнаків в процесі вузівської підготовки зменшуються можливості математично-практичної складової.

Подібні психологічні тенденції, як і в випадку математично-теоретичної складової, спостерігаються й в математично-теоретичному компоненті інтелекту: середнє арифметичне є більшим в юнаків 1 групи (різниця становить 7 одиниць, відповідно 40 й 33), а показники рівня розвитку мають різницю на 8.7% (вищим є показник в юнаків I вибірки, відповідно 50% й 41,3%). Отже, існують тенденції до зниження можливостей математично-теоретичної складової в юнаків, майбутніх практичних психологів.

Візуальна складова інтелекту в юнаків також має психологічні особливості розвитку, що видно із психологічних показників, зокрема середнього арифметичного й рівня сформованості. Числовий показник середнього значення є вищим в хлопців експериментальної групи 1 (різниця становить 5 одиниць, відповідно 36 й 31). Рівень розвитку у хлопців експериментальної групи 2 є нижчим на 6,2% (відповідно 45% й 38,8%). Тому візуальний компонент інтелекту має подібні психологічні тенденції щодо розвитку, як і математично-практична й математично-теоретична складові: можливості юнаків в процесі вузівської підготовки знижуються.

Образно-синтетична складова інтелекту, на перший погляд, має протилежні психологічні тенденції, ніж його візуальний компонент. Числові показники середнього арифметичного й рівня розвитку є вищими в юнаків експериментальної групи 2. Зокрема середнє значення має різницю на 9,8 одиниць (відповідно 10,5 й 20,3), а показник рівня розвитку складової – 12,2% (відповідно 13,1% й 25,3%). Тому можемо констатувати, що в юнаків в процесі вузівської підготовки розвивається образно-синтетична складова інтелекту.

Отже, існують психологічні відмінності розвитку складових інтелекту юнаків — майбутніх практичних психологів. Найбільш вираженою в експериментальній групі 1 є мнемічна складова (в порядку спадання), оперативна, конкретно-практична, лінгвістична, однакове положення займають математично-практична й математично-теоретична, за ними розташовані майже

ідентичні абстрактна й візуальна складові, останнє місце займає образно-синтетична складова. У юнаків групи 2 складові інтелекту за мірою їх виразності займають такі позиції: мнемічна, конкретно-практична, лінгвістична, далі однаково виражені абстрактна й оперативні компоненти, за ними ідуть математично-практична й математично-теоретична, передостаннє місце займає візуальний компонент, а останнє – образно-синтетична складова.

У графічному вигляді результати дослідження особливостей розвитку інтелекту в юнаків, студентів-психологів, представлено на рис. 2.5.

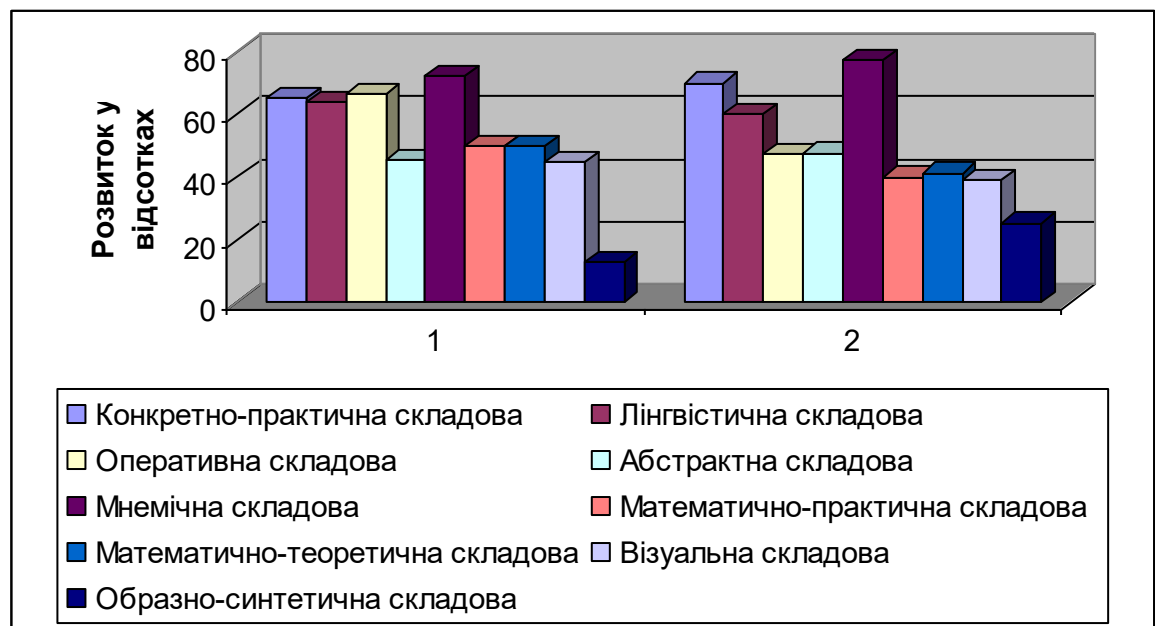


Рис. 2.5. Психологічні особливості складових інтелекту юнаків.

На рис. 2.5 вказано психологічні особливості розвитку складових інтелекту юнаків експериментальних груп: групи 1 (ліва частина - 1) та групи 2 (права частина – 2).

Для з'ясування достовірності виявлених нами відмінностей в сформованості компонентів інтелекту скористаємося критерієм Манна-Уїтні. Обрахунок критерію статистичної значимості обчислимо за формулою 2.1. Числові значення показника Манна-Уїтні представлено в таблиці 2.5. Слід вказати, що значення $U_{кр.}$ становлять: 0 ($p \leq 0,01$) та 1 ($p \leq 0,05$). Особливість показника Манна-Уїтні полягає у тому, що констатувати значимість виявлених особливостей можна лише у тому випадку коли $U_{емп.} < U_{кр.}$. У нашому випадку

можемо констатувати, що в юнаків складові інтелекту залишаються на одному рівні в процесі вузівської підготовки.

Розглянемо складові інтелектуального потенціалу в юнаків, майбутніх практичних психологів. Отримані результати представлені в табл. 2.6. У якості психологічних показників нами були взяті середнє арифметичне (M), загальна сума балів (Σ), рівень розвитку (PP) інтелектуальних складових у відсотках по кожній із експериментальних груп (Експер. група. 1, Експер. група. 2).

Таблиця 2.6

Психологічні особливості складових інтелектуального потенціалу юнаків, майбутніх психологів ($n_1 = 4$; $n_2 = 4$)

Психологічні показники	Складові інтелектуального потенціалу юнаків							
	вербальний	формальний	просторовий	практичний	академічний	практичний професійний	теоретичний професійний	
M (Експер. група 1)	254	23	46,5	184,5	196	160	140,3	
M (Експер. група 2)	238	65	51,2	178,3	176	132	124,1	
Σ (Експер. група 1)	1017	92	186	738	785	640	561	
Σ (Експер. група 2)	952,5	260	205	713	704	528	496,5	
PP (Експер. група 1)	63,6	14,4	29,1	46,1	81,7	40	43,8	
PP (Експер. група 2)	59,5	40,6	32	44,6	73,3	33	38,8	
Уемп	5	4	7	6	4	0	4	

Проаналізуємо результати дослідження інтелектуального потенціалу в юнаків більш детально. Зокрема вербальний інтелект має вище середнє значення в юнаків групи 1 (відповідно 254 й 238). Аналогічні відношення мають й показники рівня сформованості: числове значення є нижчим в хлопців групи 2 (відповідно 63,6% й 59,5%). Тому можемо вказати, що можливості

вербального інтелекту дещо знижуються в процесі вузівської підготовки студентів-психологів.

Як видно із таблиці 2.6, показники формального інтелекту мають суттєві відмінності між експериментальними групами, зокрема різниця між середніми арифметичними становить 42 на користь студентів групи 1 (відповідно 23 й 65), а різниця між показниками рівня сформованості – 36,2% (відповідно 40,6% й 14,4%). Отже, можемо вказати, що формальний інтелект формується в процесі вузівської підготовки.

Просторовий інтелект в юнаків за психологічними показниками суттєвих відмінностей немає. Зокрема різниця між середніми арифметичними становить 4,7 одиниць (відповідно 46,5 й 51,2), а між показниками рівня сформованості – 2,9% (відповідно 29,1% й 32%) на користь досліджуваних юнаків експериментальної групи 2. Отже, просторовий інтелект має тенденції до розвитку впродовж навчання в умовах вищої школи.

Натомість практичний інтелект, хоч і не має суттєвих розбіжностей в психологічних показниках, втрачає свій потенціал впродовж навчання у вузі. Різниця між середніми арифметичними становить 6,2 (відповідно 184,5 й 178,3), а різниця між показниками рівня сформованості – 1,5% (відповідно 46,1% й 44,6%). Подібна тенденція властива й теоретичному інтелектові юнаків. Показники середнього арифметичного й рівня сформованості дещо вищими є в хлопців експериментальної групи 2. При цьому середні значення мають різницю 20 одиниць (відповідно 196 й 176), а показники рівня сформованості – 8,4%. Отже, практичний та теоретичний інтелекти мають тенденцію до зниження потенціалу в процесі вузівської підготовки.

Розглянемо показники, які вказують на особливості розвитку практичного аспекту професійного інтелекту (див. табл 2.6). Різниця між середніми значеннями становить 28 одиниць на користь студентів-юнаків групи 2 (відповідно 160 й 132), а показники рівня сформованості різняться на 7% (відповідно 40% й 33%) на користь студентів-психологів другої експериментальної групи. При аналізі показників розвитку теоретичного

аспекту професійного інтелекту спостерігаємо подібні явища: числові значення є вищими в юнаків експериментальної групи 1, зокрема різниця між середніми арифметичними 16,2 одиниці (відповідно 140,3 й 124,1), а показники рівня сформованості різняться на 5% (відповідно 43,8% й 38,8%). Отже, можемо констатувати, що практичний і теоретичний аспекти професійного інтелекту юнаків знижують свої можливості в процесі вузівської підготовки студентів.

Таким чином, інтелектуальний потенціал юнаків, майбутніх психологів, має наступні відмінності за мірою виразності: перші три позиції займають в обох групах академічний, вербальний, практичний інтелекти; в хлопців експериментальної групи 1 далі слідує теоретичний професійний, практичний професійний, просторовий компоненти і на останньому місці знаходиться формальний інтелект; натомість в юнаків експериментальної групи 2 компоненти інтелектуального потенціалу розміщені в такій послідовності – формальний, теоретичний професійний, практичний професійний і просторовий інтелекти. У графічному вигляді результати представлені на рисунку 2.6.

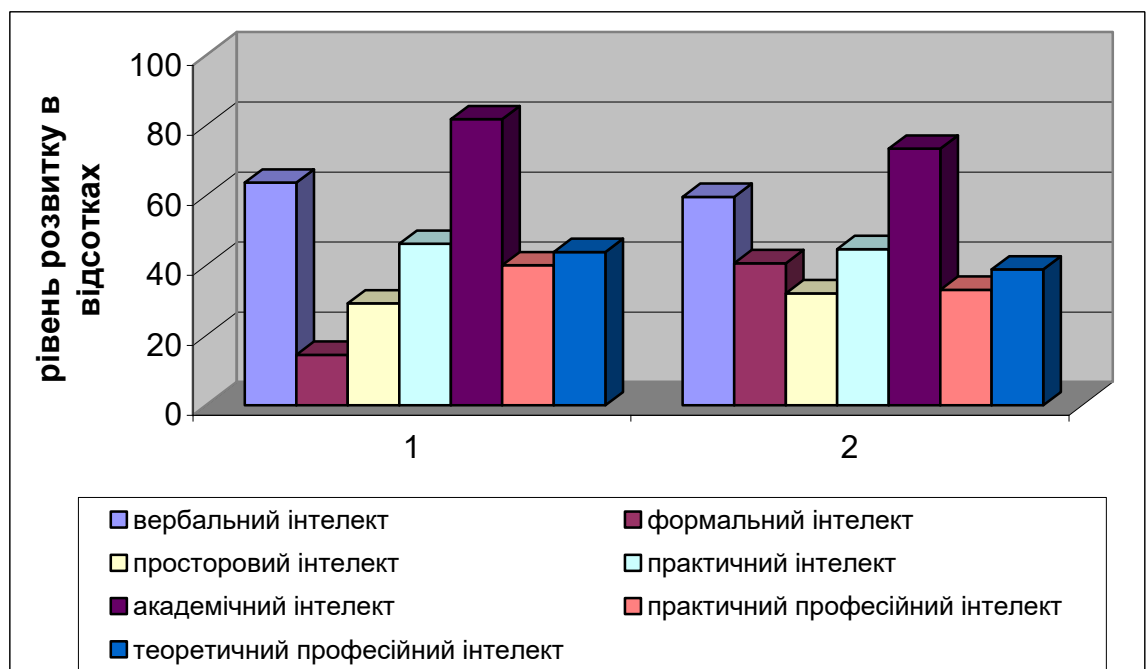


Рис. 2.6. Психологічні особливості інтелектуального потенціалу юнаків, майбутніх психологів

На рис. 2.6. представлено психологічні особливості інтелектуального потенціалу юнаків, майбутніх психологів експериментальної групи 1 (ліва частина - 1) та хлопців експериментальної групи 2 (права частина - 2).

Для з'ясування достовірності виявлених нами відмінностей скористаємося критерієм Манна-Уїтні. Числові значення емпіричного показника, які обчислені за формулою 2.1, представлені в табл. 2.6. Значення $U_{кр.}$ становлять: 0 ($p \leq 0,01$) та 1 ($p \leq 0,05$), а тому можемо констатувати, що в юнаків, майбутніх практичних психологів, втрачається потенціал практичного аспекту професійного інтелекту, а всі інші компоненти інтелектуального потенціалу значимих відмінностей не мають і, відповідно, мають несуттєві тенденції до розвитку.

Таким чином, у студентів-психологів існують певні психологічні особливості інтелектуального потенціалу, які проявляються в структурі інтелекту, у специфіці виразності інтелектуальних компонентів на різних курсах вузівського навчання, а також в особливостях їх розвитку, при цьому значна кількість компонентів залишаються на одному рівні сформованості впродовж вузівської підготовки майбутніх практичних психологів. Такі особливості можемо пояснити відсутністю цілеспрямованого впливу на продуктивні характеристики когнітивних стилів студентів. Крім того, існують також психологічні особливості інтелектуального потенціалу за статевими ознаками, які в певній мірі характеризують особливості вузівської підготовки майбутніх психологів. Виявляються ці відмінності в особливостях розвитку інтелектуальних компонентів та їх характеристиках. Особливості інтелектуального потенціалу можна пояснити процесами перебудови інтелекту в пізньому юнацькому віці.

2.3 Психологічні властивості когнітивного стилю майбутніх практичних психологів та динаміка його розвитку в процесі вузівської підготовки

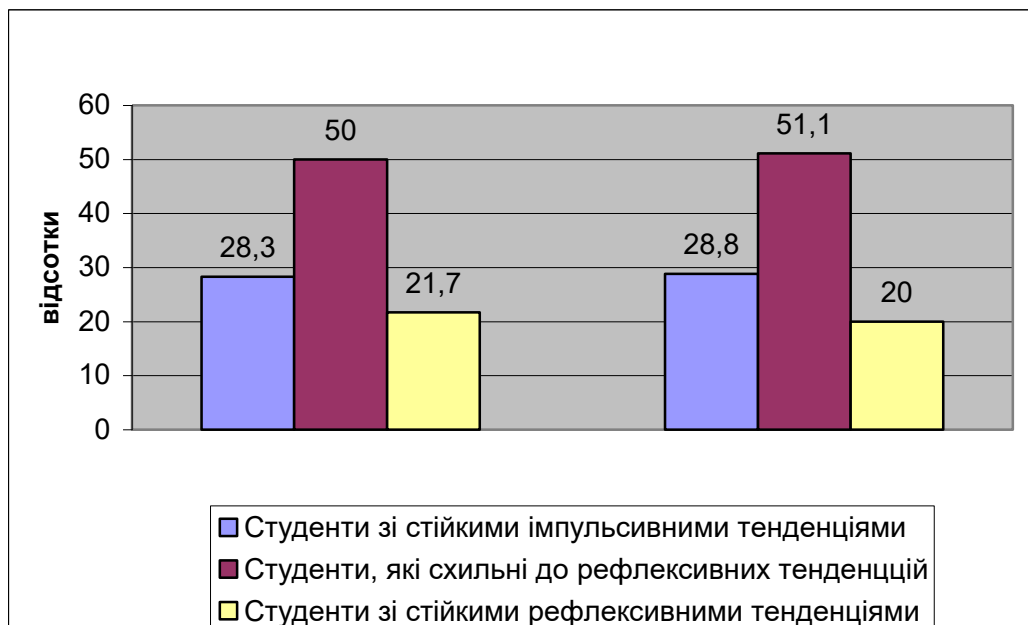
Н. І. Пов'якель було з'ясовано, що параметри когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність” є найбільш важливими й цінними для професійного становлення майбутніх практичних психологів [202; 207]. Проаналізуємо отримані результати за методикою ТВВ, яка дозволяє визначити тенденції “рефлексивності – імпульсивності” в студентів-психологів. Аналізуючи показники експериментальної групи 1 (див. додаток И), бачимо, що збільшення загального часу відповіді не завжди призводить до зменшення помилок. У ході емпіричного спостереження нами було відмічено, що студенти, коли отримували завдання, ретельно вивчали стимульне поле. Після першої неправильної відповіді відразу ж давали альтернативну. Якщо і вона виявлялася хибною, студенти діяли методом спроб і помилок. Для аналізу отриманих результатів нами були введені такі психологічні показники, як медіана, середнє арифметичне, стандартне відхилення, що розміщені в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Психологічні показники тенденцій рефлексивності – імпульсивності експериментальних вибірок I та II ($n_1=60$; $n_2=45$)

Параметри	Медіана	Середнє арифметичне	Стандартне відхилення
Показники тесту			
Загальний час відповіді (хв.) по 1 вибірці	3,97	4,06	1,588
Загальний час відповіді (хв.) по 2 вибірці	4,8	5,27	2,15
Загальна кількість помилок у 1 вибірці	14	14,49	6,913
Загальна кількість помилок у 2 вибірці	11	12,13	6,33

На основі середніх показників часу (див. табл. 2.7) за допомогою формули $M \pm \frac{1}{2} \sigma$, де M – середнє арифметичне, σ – стандартне відхилення, нами були виділені три групи досліджуваних з особливостями когнітивного стилю: 17 осіб у яких переважають стійкі імпульсивні тенденції, 30 осіб, які схильні до рефлексивних тенденцій і 13 осіб, у яких переважають стійкі рефлексивні тенденції. Критерій на основі якого ми здійснили даний поділ носить назву відхилення значень від середньої величини на $\frac{1}{2}$ стандартного відхилення і є описаним у психологічній літературі [245], [252]. Числове значення $\frac{1}{2}\sigma$ – 0,79 і, відповідно, інтервал який буде визначати кількість досліджуваних, які схильні до рефлексивних тенденцій буде знаходитись у межах показників часу від 3,27 хв. до 4,85 хв. У процентному відношенні ці групи становитимуть наступний розподіл: група зі стійкими імпульсивними тенденціями – 28,3%, група яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 50% і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 21,7%. Графічно виділені нами групи в вибірці І з особливостями когнітивного стилю зображені на рис. 2.7 (ліва частина діаграми).



Мал. 2.7. Психологічні особливості когнітивного стилю майбутніх психологів за параметрами “рефлексивність – імпульсивність”

Середня кількість помилок у виділених підгрупах експериментальної групи 1 становить: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 16,12; у

групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 13,9 і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 12,5. Як бачимо, кількість помилок знижується від групи зі стійкими імпульсивними тенденціями до групи із рефлексивними тенденціями.

На основі показників середньої кількості помилок у кожній виділеній нами групі визначимо їх показники продуктивності у відсотках. Для цього спершу визначимо за допомогою пропорційних відношень кількість зроблених помилок у кожній групі у відсотках. У групи зі стійкими імпульсивними тенденціями цей показник становить – 80,6%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій, – 69,5%; у групи зі стійкими рефлексивними тенденціями – 62,5%. Кількість правильних відповідей буде найменшою у студентів зі стійкими імпульсивними тенденціями, а найбільшою – у досліджуваних зі стійкими рефлексивними тенденціями. Показники правильних відповідей (продуктивності) отримаємо у відсотках, коли відніmemo від 100% процентний показник кількості помилок кожної із груп. Отже, показники продуктивності у студентів групи 1 становлять: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 19,4%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних, тенденцій –30,5%; у групи зі стійкими рефлексивними тенденціями –37,5%. Графічно ці показники зображено на рис. 2.8 (ліва частина).

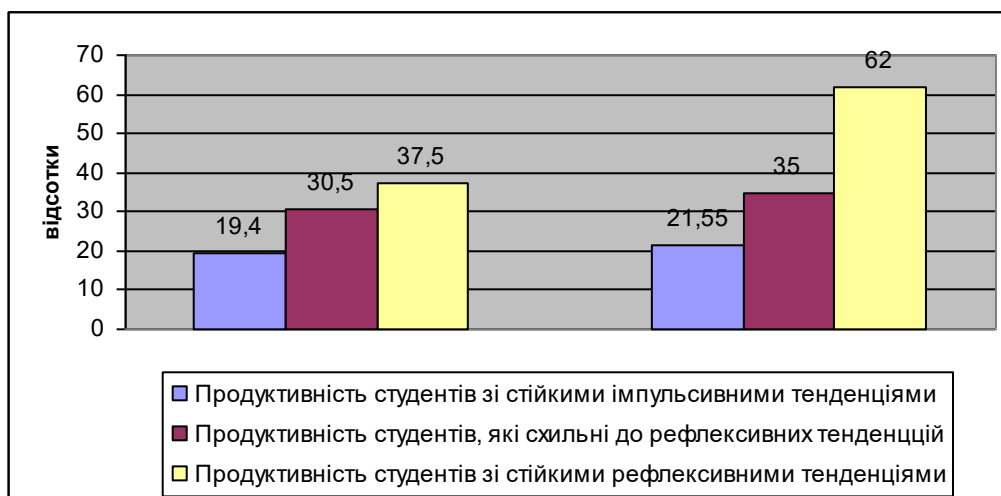


Рис. 2.8 Показники продуктивності у групах з особливостями когнітивного стилю за параметрами “рефлексивність – імпульсивність”

Основні результати дослідження параметрів когнітивного стилю експериментальної групи 2 представлено на додатку И. Аналізуючи показники у студентів п'ятого курсу, бачимо, що збільшення загального часу відповіді інколи призводить до зменшення помилок. У ході емпіричного спостереження нами було відмічено, що деякі студенти, коли отримували завдання, більш ретельно вивчали стимульне поле. Перша неправильна відповідь змушувала шукати альтернативну, яка була заготовлена раніше. Коли вона виявлялася хибною, студенти втрачали контроль над собою і починали діяти імпульсивно.

Для більш детального психологічного аналізу скористаємося показниками, які представлені в табл. 2.7 і характеризують експериментальну групу 2. На основі середніх показників часу (див. табл. 2.7) за допомогою формули $M \pm \frac{1}{2} \sigma$, де M – середнє арифметичне, σ – стандартне відхилення, у групі 2 нами були виділені три підгрупи досліджуваних з особливостями когнітивного стилю: 13 осіб, у яких переважають стійкі імпульсивні тенденції, 23 особи, які схильні до рефлексивних тенденцій, і 9 осіб, у яких переважають стійкі рефлексивні тенденції. Числове значення $\frac{1}{2}\sigma$ – 1,075 і, відповідно, інтервал, який визначає кількість досліджуваних у групах, знаходиться у межах показників часу від 4,195 хв. до 6,345 хв. (див. додаток И). У процентному відношенні ці підгрупи становитимуть наступний розподіл: студенти зі стійкими імпульсивними тенденціями – 28,8%, група студентів, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 51,1% і досліджувані зі стійкими рефлексивними тенденціями – 20%. Графічно виділені нами групи експериментальної вибірки II з особливостями когнітивного стилю зображені на рис. 2.7 (права частина діаграми).

Проаналізувавши другий показник (кількість помилок), бачимо, що середня кількість помилок у виділених підгрупах студентів-психологів становить: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 15,69; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій, – 13; група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 7,6. Отже, кількість помилок знижується від групи зі стійкими імпульсивними тенденціями у напрямку групи із

рефлексивними тенденціями. На основі показників середньої кількості помилок у кожній виділеній нами групі визначимо їх показники продуктивності у відсотках. Для цього спершу визначимо за допомогою пропорційних відношень кількість зроблених помилок у кожній групі у відсотках. У групи зі стійкими імпульсивними тенденціями цей показник становить – 78,45%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій, – 65%; у групи зі стійкими рефлексивними тенденціями – 38%. Як бачимо, кількість правильних відповідей буде найменшою у групі зі стійкими імпульсивними тенденціями, а найбільшою у групі зі стійкими рефлексивними тенденціями. Показники правильних відповідей (продуктивності) отримуємо у відсотках, коли віднімемо від 100% процентний показник кількості помилок кожної із груп. Таким чином, показники продуктивності становлять: у студентів-психологів зі стійкими імпульсивними тенденціями – 21,55%; у майбутніх психологів, які є більш схильними до рефлексивних тенденцій, – 35% у студентів-психологів зі стійкими рефлексивними тенденціями – 62%. Графічно показники зображено на рис. 2.8 (права частина).

При порівнянні показників когнітивного стилю за параметрами рефлексивності – імпульсивності, ми помітили, що середні показники часу і кількості помилок обох вибірок суттєво різняться (див. табл. 2.13). Тому, можемо зробити висновок, що у студентів V курсу (група 2) час відповіді зростає, а кількість помилок спадає. Для підтвердження значущості виявленої тенденції використаємо критерій достовірності Манна-Уїтні. Для обчислення числового значення цього показника використаємо формулу 2.1. Зробивши відповідні обрахунки, ми отримуємо основні показники цього критерію: $U_{\text{емп.}} = 896$ (за критерієм часу), $U_{\text{емп.}} = 1164$ (за критерієм кількості помилок).

На основі кількості досліджуваних у I та II вибірках визначаємо $U_{\text{кр.}}$, які становлять 1095 ($p \leq 0,05$) та 990 ($p \leq 0,05$). Проаналізувавши вісь значимості, бачимо що за часом відповіді показник $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$ ($896 < 990$ і 1095), а за кількістю помилок $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$ ($1164 > 990$ і 1095). Особливістю показника Манна-Уїтні полягає у тому, що констатувати значущість виявлених

відмінностей можна лише у тому випадку коли $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$. Тому встановлена нами закономірність формулюватиметься наступним чином: у процесі вузівського навчання когнітивний стиль за параметрами рефлексивності – імпульсивності змінюється за зростанням часу відповіді, а кількість помилок при цьому залишається незмінною. Продуктивність стилю залишається у цілому по вибірці незмінною.

Порівнюємо показники продуктивності у виділених нами підгрупах з особливостями когнітивного стилю у експериментальних груп 1, 2 (див. мал. 2.8). На увагу заслуговує різниця у показниках продуктивності між підгрупами досліджуваних зі стійкими рефлексивними тенденціями експериментальних груп 1, 2 (відповідно – 37,5% та 62%). Можемо встановити ще одну закономірність: у студентів експериментальної групи 1 зі стійкими рефлексивними тенденціями у процесі вузівської підготовки збільшується продуктивність діяльності, у порівнянні зі студентами групи 2. Для підтвердження достовірності отриманих результатів використаємо критерій Фішера (φ^*), який використовується у випадку, коли показники порівнюються у відсотках. Обчислення цього показника здійснюється за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2.2)$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшому % вмісту;

φ_2 - кут, що відповідає меншому % вмісту;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 - кількість спостережень у вибірці 2

У нашому випадку числове значення $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,4$, а значення $\varphi^*_{\text{кр.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$) і $2,28$ ($p \leq 0,01$). Отже, $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, а тому студентів, які схильні до стійких рефлексивних рішень експериментальної групи 2 (V курс) характеризує більша продуктивність, ніж студентів, які схильні до стійких рефлексивних рішень експериментальної групи 1. Таким чином, у студентів-психологів зі

стійкими рефлексивними тенденціями у процесі навчання розвивається продуктивність когнітивного стилю рефлексивність – імпульсивність.

Результати дослідження когнітивного стилю “рефлексивність - імпульсивність”, які отримані за методикою В. Лосенкова представлено в таблиці 2.8. Таблиця містить інформацію про психологічні характеристики імпульсивності в студентів-психологів. У якості показників нами були взяті загальна сума балів, рівень розвитку у відсотках, середнє арифметичне та мінімальний і максимальний показники. Рівень розвитку ми обчислювали за допомогою пропорційних відношень: загальну суму балів, що набрали досліджувані (N), множимо на 100% і ділимо на максимально можливу суму балів (M). Формула матиме такий вигляд: $x = N \times 100\% / M$ (найбільша кількість балів, яку може теоретично набрати один досліджуваний, – 80).

Таблиця 2.8

Психологічні та гендерні відмінності імпульсивності студентів-психологів

Рівень розвитку імпульсивності	Характеристики імпульсивності студентів-психологів					
	Експ. група 1, n =60			Експ. група 2, n = 45		
	Група в цілому	Юнаки <i>n =4</i>	Дівчата <i>n =56</i>	Група в цілому	Юнаки <i>n = 4</i>	Дівчата <i>n = 45</i>
Сума балів	3023	193	2830	2230	196	2034
Рівень розвитку (%)	63	60,3	63,2	61,9	61,25	62,01
Середнє арифметичне	50,38	48,25	50,53	49,56	49	49,6
Мінімальне значення	40	43	40	39	43	39
Максимальне значення	65	55	65	57	53	57

Проаналізуємо отримані показники більш детально. В результаті порівняння рівня розвитку імпульсивності по групах бачимо (див. табл. 2.8), що

цей показник у досліджуваних групи 2 менший, ніж у групи 1 на 1,1% (відповідно 61,9% і 63%). Середнє арифметичне також у студентів-психологів експериментальної групи 2 на 0,82 одиниці менше, ніж у студентів-психологів 1 групи (відповідно 49,56 і 50,38). Мінімальні значення досліджуваних експериментальних груп істотної різниці не мають (1), а максимальні відрізняються: у групи 2 на 8 одиниць менше, ніж у групи 1 (відповідно 57 і 65). Різниця по вибірках між максимальними й мінімальними показниками в досліджуваних групи 1 – 25, а у майбутніх практичних психологів групи 2 – 17. Як свідчать отримані нами результати, суттєво рівень параметру імпульсивності протягом вузівського навчання не змінюються, однак він дещо нижчий у студентів експериментальної групи 2. Для підтвердження значущості виявленої тенденції використаємо критерій достовірності Манна-Уїтні. Зробивши відповідні обрахунки, ми отримуємо $U_{\text{емп.}} = 1231,5$. На основі кількості досліджуваних у 1 та 2 групах визначаємо $U_{\text{кр.}}$, яке дорівнює: 1095 ($p \leq 0,05$) та 990 ($p \leq 0,05$). Проаналізувавши вісь значимості, бачимо що $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$ ($1231,5 > 990$ і 1095). Тому встановлена нами закономірність формулюватиметься наступним чином: у процесі вузівської підготовки психологічні характеристики імпульсивності залишаються незмінними.

Порівняємо рівень розвитку імпульсивності в групі 1 (див. табл. 2.8). У юнаків цей показник менший на 2,9% (відповідно 60,3 і 63,2). Середнє арифметичне у дівчат є більшим на 2,28 одиниць (відповідно 48,25 і 50,53). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 12, а у протилежної статі 25. Максимальний показник у юнаків на 10 одиниць менший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 3. Отже, можемо зробити висновок, що у студентів чоловічої статі на III курсі навчання (група 1) рівень розвитку імпульсивності дещо нижчий і носить більш стійкий характер, ніж у студентів жіночої статі. Проаналізуємо аналогічні показники у групі студентів-психологів V курсу (див. табл. 2.14, група 2). Порівняємо рівень розвитку імпульсивності у групі 2. У юнаків цей показник менший на 0,76% (відповідно 61,25 і 62,01). Середнє арифметичне в дівчат є більшим на 0,6 одиниці (відповідно 49,6 і 49).

Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 10, а в протилежної статі – 18. Максимальний показник у юнаків на 4 одиниці менший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 4. Як бачимо, статеві відмінності в рівні розвитку імпульсивності протягом двох років вузівського навчання нівелюються. Графічно обговорювані нами результати дослідження представлено на рисунку 2.9.

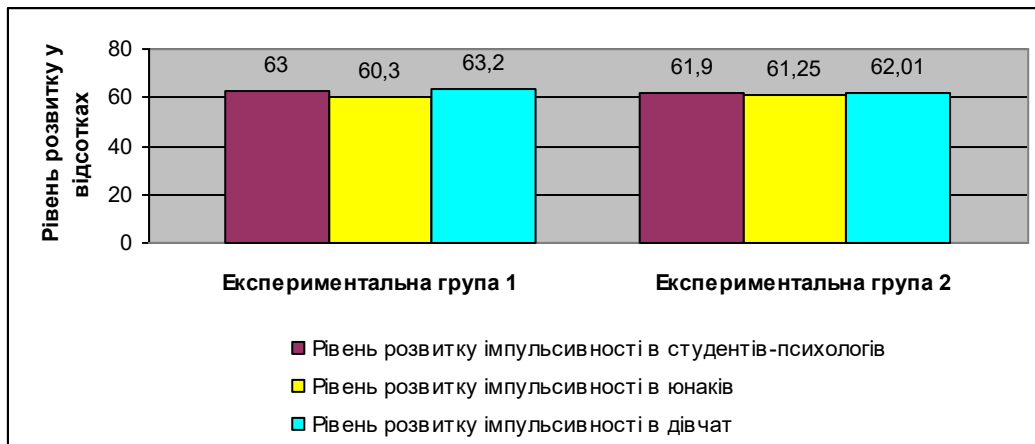


Рис. 2.9 Психологічні особливості імпульсивності у студентів-психологів

Таким чином, у майбутніх практичних психологів доволі високий рівень сформованості такої характеристик імпульсивності когнітивного стилю “тип реагування”. Рівень її сформованості є доволі високим: показники становлять у групі 1 (студентів III курсу 63%), а у студентів експериментальної групи 2 (V курсу 61,9%). У межах груп існують незначні психологічні відмінності у сформованості цієї якості між юнаками та дівчатами, які нівелюються в процесі вузівської підготовки.

Результати дослідження когнітивного стилю “рефлексивність - імпульсивність”, які отримані за допомогою опитувальника рефлексії О. В Карпова, представлено в таблиці 2.9. Таблиця містить інформацію про психологічні характеристики рефлексивності в студентів-психологів. У якості показників нами були взяті загальна сума балів, рівень розвитку у відсотках, середнє арифметичне та мінімальний і максимальний показники. Рівень розвитку ми обчислювали за допомогою пропорційних відношень: загальну суму балів, що набрали досліджувані (N), множимо на 100% і ділимо на

максимально можливу суму балів (М). Формула матиме такий вигляд: $x = N \times 100\% / M$ (найбільша кількість балів для одного досліджуваного становить 189).

Таблиця 2.9

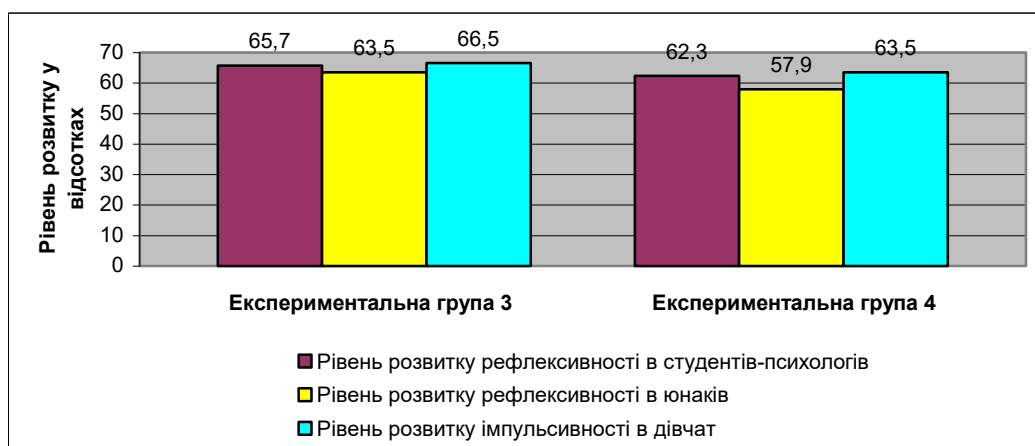
Психологічні та гендерні відмінності рефлексивності студентів-психологів

Рівень розвитку рефлексивності	Характеристики рефлексивності студентів-психологів					
	Експер. група 3, n =37			Експер. група 4, n = 36		
	Група в цілому	Юнаки <i>n =11</i>	Дівчата <i>n =26</i>	Група в цілому	Юнаки <i>n =7</i>	Дівчата <i>n =29</i>
Сума балів	4721	1322	3399	4004	766	3238
Рівень розвитку (%)	65,7	63,5	66,5	62,3	57,9	63,5
Середнє арифметичне	124,2	120,2	125,9	117,8	109	119,9
Мінімальне значення	103	105	103	92	101	92
Максимальне значення	170	141	170	143	125	143

У результаті порівняння рівня розвитку рефлексивності по групах бачимо (див. табл. 2.9), що її показник у досліджуваних групи 4 менший, ніж у групи 3 на 3,4% (відповідно 65,7% і 62,3%). Середнє арифметичне також у студентів-психологів V курсу (експериментальна група 4) на 6,4 одиниці менше, ніж у студентів-психологів експериментальної групи 3 (відповідно 124,2 і 117,8). Мінімальні значення досліджуваних вибірок мають різницю 9 одиниць, а максимальні відрізняються більш істотно: у 4 групи на 27 одиниць менше, ніж у 3 групи (відповідно 143 і 170). Різниця по експериментальних групах між максимальними й мінімальними показниками в студентів-психологів III курсу становить відповідно 67, а у майбутніх практичних психологів V курсу – 51. Як свідчать отримані нами результати, суттєво психологічні характеристики параметру рефлексивності протягом вузівського навчання не змінюються,

однак її рівень дещо нижчий у студентів V курсу (експериментальна група 4). Для підтвердження значущості виявленої тенденції скористаємося критерієм достовірності Манна-Уїтні. Зробивши відповідні обрахунки, ми отримуємо $U_{\text{емп.}} = 503$. На основі кількості досліджуваних у 3 та вибірка 4 експериментальних вибірках визначаємо $U_{\text{кр.}}$, яке дорівнює: 439 ($p \leq 0,05$) та 499 ($p \leq 0,01$). Аналіз осі значущості показує, що $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$. Встановлена нами закономірність формулюватиметься наступним чином: у процесі вузівської підготовки психологічні характеристики рефлексивності є незмінними.

Порівняємо рівень розвитку рефлексивності в групі 3 (див. табл. 2.9) за статевими ознаками. У юнаків цей показник менший на 3% (відповідно 63,5 і 66,5). Середнє арифметичне у дівчат є більшим на 5,7 одиниць (відповідно 120,2 і 125,9). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 36, а у протилежної статі 67. Максимальний показник у юнаків на 29 одиниць менший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 2. Отже, у студентів чоловічої статі на III курсі навчання (експериментальна група 3) рівень розвитку рефлексивності дещо нижчий. Спільним моментом для юнаків і дівчат є нестійкий характер сформованості характеристик рефлексивності як у досліджуваних чоловічої статі, так і в студентів жіночої статі. Графічно обговорювані нами результати дослідження представлено на рисунку 2.10.



Мал. 2.10. Психологічні особливості рефлексивності у студентів-психологів

Проаналізуємо аналогічні психологічні характеристики рефлексивності в експериментальній групі 4 (V курс). У юнаків (див. табл. 2.15) показник розвитку менший на 5,6% (відповідно 57,9 і 63,5). Середнє арифметичне в

дівчат є більшим на 10,9 одиниць (відповідно 119,9 і 109). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 24, а в протилежної статі – 51. Максимальний показник у юнаків на 18 одиниці менший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 9. Як бачимо, статеві відмінності в рівні розвитку рефлексивності протягом двох років вузівського навчання практично не змінюються, однак рівень розвитку стильового феномену у хлопців знижується, більше, ніж у дівчат. Спільною характеристикою рефлексивності є нестабільність її розвитку на протязі двох років навчання у вузі. Графічно обговорювані нами результати дослідження представлено на рисунку 2.10.

Опитувальник рефлексії О. В Карпова дозволяє здійснити розподіл досліджуваних за рівнем сформованості у них параметру рефлексивності: високий, середній та низький. Графічно це зроблено на рис. 2.11.

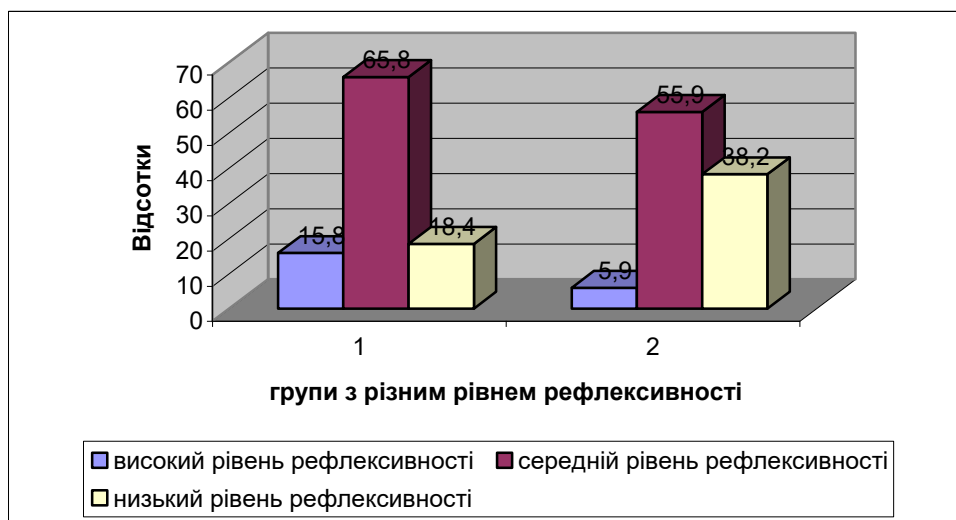


Рис. 2.11. Психологічні особливості розвитку рефлексивності у студентів-психологів

Ліва частина рисунку (1) відображає психологічні особливості розвитку рефлексивності у студентів-психологів III курсу (експериментальна група 3), а права частина – майбутніх практичних психологів V курсу (експериментальна група 4). Як бачимо, найбільший відсоток становить підгрупа із середнім рівнем рефлексивності (відповідно 65,8 і 55,9), менший відсоток – низьким рівнем (відповідно 18,4 і 38,2) і найменший відсоток становлять досліджувані із високим рівнем стильової характеристики (відповідно 15,8 і 5,9). На основі

аналізу отриманих результатів дослідження можемо зробити висновок, що у студентів-психологів в процесі вузівської підготовки збільшується число осіб з низьким рівнем розвитку стильового феномену і зменшується число осіб із середнім і високим рівнями рефлексивності.

Для підтвердження виявлених нами закономірностей скористаємося критерієм Фішера F^* , який використовують у випадку коли порівнюються результати досліджень виражені у відсотках. Показники F^* , які ми отримали становлять: відповідно 1,383, 0,859 і 1,887 при $F_{кр} 2,31$ ($p \leq 0,05$) та 1,64 ($p \leq 0,01$). Числові значення показника Фішера надають змогу сформулювати наступні закономірності у формуванні рефлексивності: в процесі вузівської підготовки у студентів-психологів частково збільшується число осіб з низьким рівнем рефлексивності; частково зменшується кількість студентів із високим рівнем рефлексивності, а група майбутніх практичних психологів із середнім рівнем сформованості стильового феномену суттєво не змінюється.

Таким чином, дослідивши когнітивний стиль “рефлексивність – імпульсивність”, приходимо до висновку, що його формування має певні особливості і закономірності у студентів-психологів. Тенденції розвитку когнітивного стилю полягають у підвищенні рівня продуктивності параметру рефлексивності. Однак ця властивість стильового параметру збільшується в процесі вузівської підготовки лише у студентів, які мають стійку схильність до рефлексивних рішень, на відміну від досліджуваних зі стійкими імпульсивними та переважно рефлексивними схильностями. У майбутніх практичних психологів доволі високий рівень сформованості такої стильової властивості як імпульсивність, її показники становлять у студентів III курсу 63%, а у студентів V курсу 61,9%. У межах вибірок існують незначні психологічні відмінності у сформованості цієї якості між юнаками та дівчатами. У формуванні рефлексивності теж існують закономірності: в процесі вузівської підготовки у студентів-психологів частково збільшується число осіб з низьким рівнем рефлексивності; дещо зменшується кількість студентів із високим рівнем рефлексивності, а група майбутніх практичних психологів із середнім рівнем

сформованості стильового феномену суттєво не змінюється. статеві відмінності в рівні розвитку рефлексивності протягом двох років вузівського навчання практично не змінюються, однак рівень розвитку стильового феномену у хлопців знижується, більше, ніж у дівчат. Психологічні характеристики рефлексивності й імпульсивності відрізняються нестабільністю у своєму розвитку.

Психологічні характеристики когнітивного стилю “ригідність – гнучкість”, які отримані при дослідженні параметрів пізнавального контролю за методикою В. Лачинзів “Вирішення арифметичних задач”, а також критерій кутового перетворення Фішера $\varphi^*_{\text{емп}}$, представлені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Психологічні особливості когнітивного стилю за критерієм особливості сприйняття і уявлень

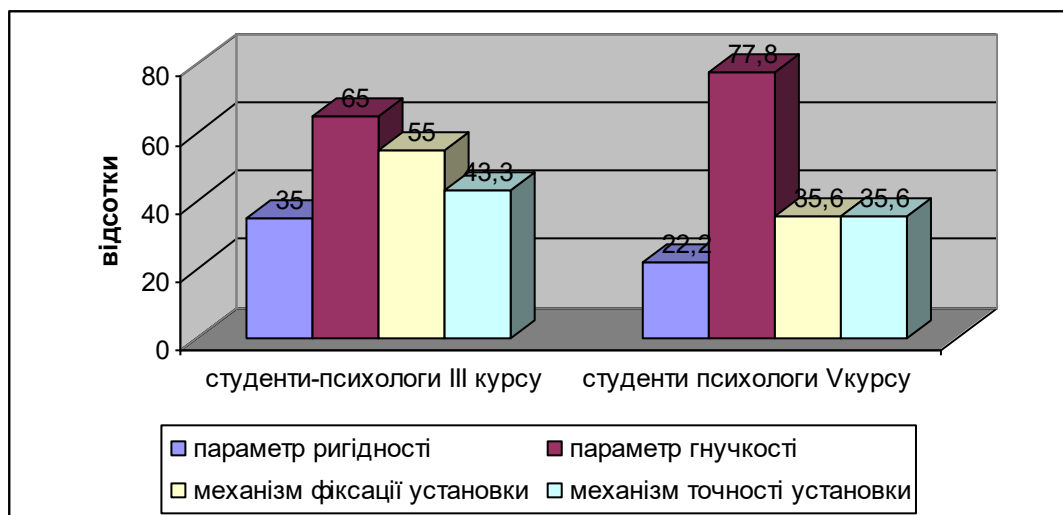
Параметри і механізми когнітивного стилю	Характеристики ригідності – гнучкості студентів-психологів			
	Експ. група 1, n = 60		Експ. група 2, n = 45	
	Кількість студентів	Кількість студентів у (%)	Кількість студентів	Кількість студентів у (%)
Ригідність	21	35	10	22,2
Гнучкість	39	65	35	77,8
Чутливість	33	55	16	35,6
Точність	26	43,3	16	35,6
$\varphi^*_{\text{емп}}$	1,43	1,429	1,98	0,796

У табл. 2.10 вказані характеристики параметрів – ригідність і гнучкість, а також механізмів когнітивного стилю – чутливість до фіксації установки (чутливість) і точність установки (точність) студентів-психологів. У колонках вказано особливості психологічних характеристик когнітивного стилю та їх рівень розвитку у відсотках. Як бачимо, майбутні практичні психологи мають певні відмінності у сформованості стильових параметрів на різних курсах вузівського навчання. Так, рівень розвитку ригідності більший у студентів

експериментальної групи 1 (III курс) – відповідно 35% і 22,2%, а гнучкість більш сформована у студентів-психологів експериментальної групи 2 (V курс) – відповідно 77,8% і 65%.

Мають відмінності і механізми когнітивного стилю: чутливість до фіксації установки є вищою на III курсі – 55% проти 35,6% на V курсі; точність установки більш розвинена також на III курсі (відповідно 43,3% і 35,6%). Звертаємо увагу на той факт, що сформованість обох механізмів у студентів V курсу має однаковий показник – 35,6%. У досліджуваних III курсу рівень розвитку чутливості до фіксації установки і точність установки не є однаковими (відповідно 55% і 43,3%).

Проаналізувавши отримані результати, ми можемо констатувати, що під час вузівського навчання у майбутніх практичних психологів характеристики параметру ригідності зменшуються, а характеристики параметру гнучкості збільшуються, що є позитивною тенденцією. Психологічні механізми установки мають тенденцію до зниження. Графічно отримані нами результати представлені на рисунку 2.12.



Мал. 2.12 Тенденції розвитку когнітивного стилю за критерієм особливостей пізнавальної контролю

Для підтвердження достовірності отриманих тенденцій, проведемо обрахунок статистичного критерію Фішера ($\varphi^*_{емп}$ і $\varphi^*_{кр}$) за формулою 2. 2. Результати його обчислення наведені у таблиці 2.13. Достовірність

відмінностей ми можемо констатувати лише у тому випадку коли $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$. Для нашої вибірки $\varphi^*_{\text{кр}}$ становить 1,64 ($p \leq 0,01$) і 2,31 ($p \leq 0,05$). У табл. 2.10 такого числового значення немає. Однак звертаємо увагу на $\varphi^*_{\text{емп}}$ механізму чутливості до фіксації установки – 1,98. Цей показник знаходиться між показниками $\varphi^*_{\text{кр}}$. Таке положення називають „зоною невизначеності”. Вона не дає можливості повністю прийняти H_1 або відкинути H_0 . Відмітимо, що у студентів-психологів V курсу рівень розвитку механізму чутливості до фіксації установки менший, ніж у студентів III курсу. У ході емпіричного спостереження за студентами обох курсів ми помітили, що досліджувані зрозуміли: задачі можна розв’язувати і іншим способом, а не лише тим який їм показали. Тому, у їх невербальній поведінці можна було помітити розгубленість. Рішення, що приймали студенти супроводжувалося невпевненістю, яку можна було спостерігати за мімікою обличчя. Особливо складною для них виявилася задача, яка передбачала лише один варіант рішення (критична). Після закінчення роботи над методикою студенти зізналися, що кілька разів починали над нею думати, а коли нарешті знаходили розв’язок, кепкували із себе.

Отримані у процесі експериментального дослідження і емпіричного спостереження результати дають підстави вважати, що когнітивний стиль за параметрами ригідність – гнучкість не є стабільним психологічним феноменом у студентському віці, а, отже, продовжує формуватися. Більш впевнено можемо констатувати наступне: під час вузівського навчання у майбутніх практичних психологів частково знижується чутливість до фіксації установки, а рівень розвитку параметрів пізнавального контролю ригідності – гнучкості та механізму точності установки залишається на одному рівні розвитку.

Результати дослідження когнітивного стилю “ригідність – гнучкість”, які отримані за допомогою опитувальника (С. В. Ковальов) представлені в табл. 2.11. У ній міститься інформація про психологічні характеристики полюсу ригідності в майбутніх практичних психологів. У якості показників нами були взяті загальна сума балів, рівень розвитку у відсотках, середнє арифметичне та

мінімальний і максимальний показники. Рівень розвитку ми обчислювали за допомогою пропорційних відношень: загальну суму балів, що набрали досліджувані (N), множимо на 100% і ділимо на M максимальну суму балів (40).

Таблиця 2.11

Психологічні та гендерні відмінності ригідності студентів-психологів

Рівень розвитку ригідності	Характеристики ригідності студентів-психологів					
	Експ. група 1, n = 60			Експ. група 2, n = 45		
	Група в цілому	Юнаки	Дівчата	Група в цілому	Юнаки	Дівчата
Сума балів	1216	87	1129	912	76	836
Рівень розвитку (%)	50,7	54,4	50,4	50,6	47,5	51
Середнє арифметичне	20,27	21,75	20,16	20,27	19	20,39
Мінімальне значення	12	19	12	10	13	10
Максимальне значення	29	25	29	29	23	29

Порівнявши рівень розвитку ригідності по вибірках (див. табл. 2.11), бачимо, що цей показник у досліджуваних практично однаковий, різниця становить 0,1% (відповідно 50,7% і 50,6%). Середнє арифметичне є однаковим як у студентів-психологів групи 2 так і в студентів-психологів групи 1 – 20,27. Мінімальні значення досліджуваних студентів істотної різниці не мають (відповідно 10 і 12, різниця становить 2 одиниці), а максимальні є тотожними – 29. Різниця по підгрупах між максимальними та мінімальними показниками в студентів-психологів експериментальної групи 1 становить 17, а в майбутніх практичних психологів групи 2 – 19. Отже, психологічні характеристики ригідності в процесі вузівського навчання не змінюються.

Для підтвердження рівня значимості виявленої тенденції використаємо критерій достовірності Манна-Уїтні (див. формулу 2.2). Зробивши відповідні обрахунки, ми отримуємо показник цього критерію: $U_{\text{емп.}} = 1319,5$. На основі кількості досліджуваних в експериментальних групах 1, 2 визначаємо $U_{\text{кр.}}$, яке дорівнює: 1095 ($p \leq 0,05$) та 990 ($p \leq 0,05$). Аналіз осі значущості показує, що $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$ ($1231,5 > 990$ і 1095), а тому констатуємо: у процесі вузівської підготовки студентів-психологів характеристики ригідності залишаються незмінними.

Порівнюємо психологічні характеристики ригідності за статевими ознаками (див. табл. 2.10) у експериментальній групі 1. У юнаків цей показник більший на 4% (відповідно 54,4 і 50,04). Середнє арифметичне у дівчат є меншим на 1,59 одиниць (відповідно 20,16 і 21,75). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 6, а в протилежної статі – 17. Максимальний показник у юнаків на 4 одиниці більший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 7. Отже, можемо зробити висновок, що в юнаків III курсу (група 1) психологічні характеристики ригідності дещо вищі і носять більш стійкий характер, ніж у студентів жіночої статі.

Порівнюємо психологічні характеристики ригідності в експериментальній групі 2. У юнаків її показник менший на 3,5% (відповідно 47,5 і 51). Середнє арифметичне в дівчат є більшим на 1,39 одиниць (відповідно 20,39 і 19). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 10, а у протилежної статі – 19. Максимальний показник у юнаків на 6 одиниць менший, ніж у дівчат, а мінімальний більший на 3. Як бачимо, рівень розвитку ригідності за статевими відмінностями в хлопців на V курсі (група 2) знижується, а у осіб жіночої статі, навпаки, підвищується (див. табл. 2.10).

Отже, дослідження параметру ригідності дозволяє констатувати наступне: у процесі вузівської підготовки продуктивність когнітивного стилю є незмінною, однак готовність до їх розвитку простежується в гендерних властивостях параметру ригідності.

Графічно обговорювані нами результати подано на рис. 2.13.

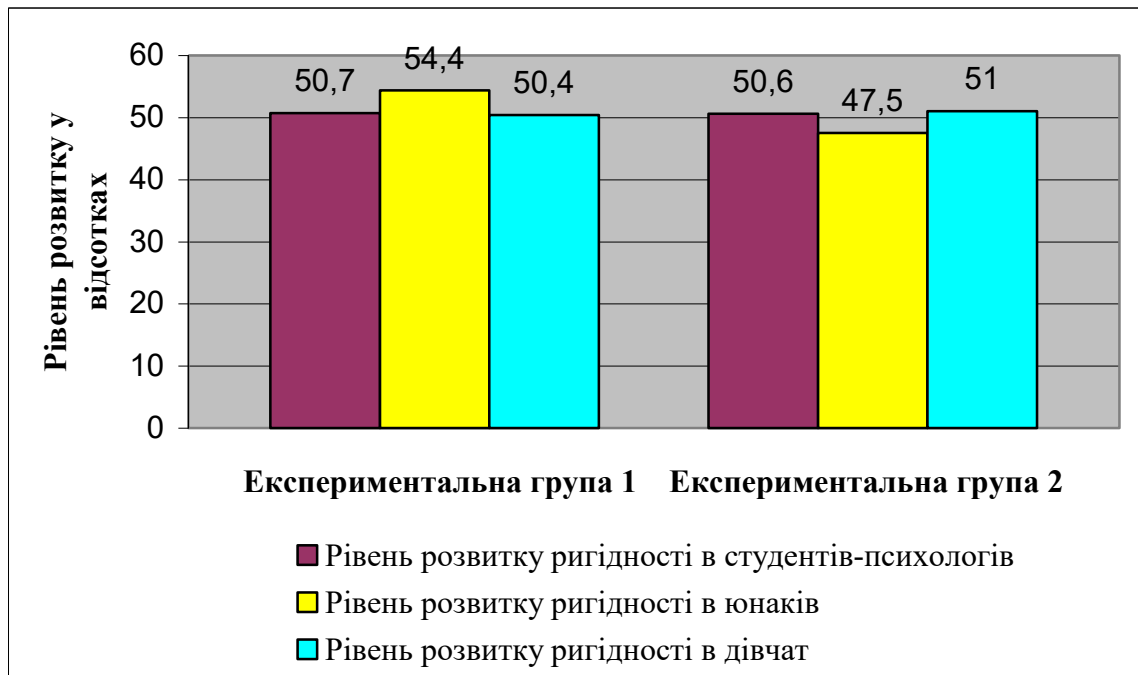


Рис. 2.13. Рівень розвитку ригідності у майбутніх практичних психологів

Результати дослідження когнітивного стилю “ригідність – гнучкість”, які отримані за методикою “інтелектуальна гнучкість” розміщені в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Психологічні та гендерні відмінності гнучкості студентів-психологів

Рівень розвитку гнучкості	Характеристики гнучкості студентів-психологів					
	Експ. група 3, n =37			Експ. група 4, n = 36		
	Група в цілому	Юнаки $n_1 = 11$	Дівчата $n_1 = 26$	Група в цілому	Юнаки $n_1 = 7$	Дівчата $n_1 = 29$
Сума балів	434	119	315	390	94	296
Рівень розвитку (%)	H 28,2	H 27	H 29,4	H 30,5	H 33,6	H 27,4
Середнє арифметичне	11,4	10,8	11,6	11,4	13,4	10,9
Мінімальне значення	0	6	0	4	9	4
Максимальне значення	29	14	29	21	20	21

Табл. 2. 12 містить інформацію про психологічні характеристики полюсу гнучкості студентів-психологів. У якості показників нами були взяті загальна сума балів, рівень розвитку у відсотках, середнє арифметичне та мінімальний і максимальний показники. Рівень розвитку ми обчислювали за допомогою пропорційних відношень: загальну суму балів, що набрали досліджувані (N), множимо на 100% і ділимо на максимально можливу суму балів (M). Формула матиме такий вигляд: $x = N \times 100\% / M$ (найбільша кількість балів, яку може теоретично набрати один досліджуваний, – 40, однак чим більший відсоток ми отримуємо, тим менший рівень розвитку параметру).

В результаті порівняння рівня розвитку гнучкості по групах бачимо (див. табл. 2.12), що її показник у досліджуваних є однаковим - низьким. У групі 4 він менший, ніж у 3 на 2,3% (відповідно 28,2% і 30,5%). Середнє арифметичне є однаковим – 11,4. Мінімальні значення досліджуваних експериментальних груп мають різницю 4 одиниці, а максимальні відрізняються на 8 одиниць. Показник є більшим у групі 3 (відповідно 29 і 21). Різниця між максимальними й мінімальними показниками в студентів-психологів експериментальної групи 3 становить відповідно 29, а у майбутніх практичних психологів групи 4 – 17. Як свідчать отримані нами результати, суттєво рівень рефлексивності протягом вузівського навчання не змінюється, але він є нижчий у студентів групи 3.

Для підтвердження значимості виявленої тенденції використаємо критерій достовірності Манна-Уїтні. Зробивши відповідні обрахунки (див. формулу 1. 2), ми отримуємо показник цього критерію: $U_{\text{емп.}} = 642,5$. На основі кількості досліджуваних у групах 3, 4 визначаємо $U_{\text{кр.}}$, яке дорівнює: 439 ($p \leq 0,05$) та 499 ($p \leq 0,05$). Аналіз осі значущості показує, що $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$, а тому встановлена нами закономірність формулюється наступним чином: у процесі вузівської підготовки студентів-психологів характеристики гнучкості залишаються незмінними.

Порівняємо рівень розвитку гнучкості в групі 3 (див. табл. 2.12). У юнаків цей показник більший на 2,4% (відповідно 27 і 29,4). Середнє арифметичне у дівчат суттєвої різниці не має. Різниця між мінімальним і максимальним

показниками у хлопців 8, а у протилежної статі 29. Максимальний показник у юнаків є значно менший, ніж у дівчат (15), а мінімальний більший на 6. Отже, можемо зробити висновок, що у студентів чоловічої статі експериментальної групи 3 психологічні характеристики полюсу гнучкості дещо нижчі. Спільним моментом є нестійкість стильового параметру як у досліджуваних чоловічої статі, так і в студентів жіночої статі.

Проаналізуємо показники в експериментальній групі 4 (див. табл. 2.12). У юнаків рівень розвитку гнучкості менший на 6,2 (відповідно 33,6 і 27,4). Середнє арифметичне в дівчат є більшим на 2,5 одиниць (відповідно 10,9 і 13,4). Різниця між мінімальним і максимальним показниками у хлопців 11, а в протилежної статі – 17. Максимальний показник у юнаків і дівчат суттєвої різниці не має (відповідно 20 і 21). Як бачимо, статеві відмінності в рівні розвитку гнучкості дещо змінюються: у дівчат збільшується, а у юнаків зменшується. Однак психологічні характеристики параметру залишаються протягом двох років вузівського навчання на низькому рівні, а спільною ознакою гнучкості у дівчат і юнаків є її нестабільність. Графічно обговорювані нами результати дослідження гнучкості представлено на рисунку 2.14.

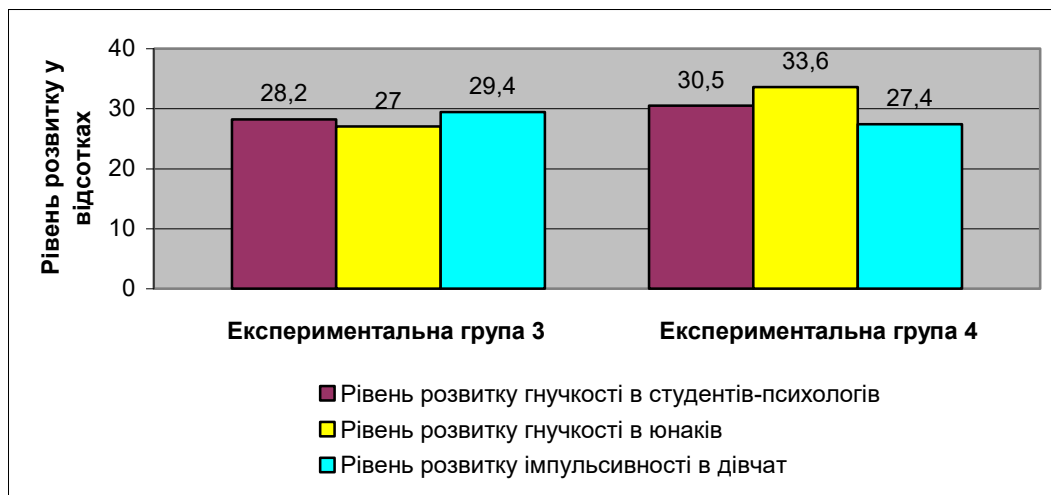


Рис. 2.14. Особливості розвитку гнучкості у студентів-психологів

Ця методика дозволяє здійснити розподіл досліджуваних за рівнем сформованості у них стильових характеристик гнучкості пізнавального контролю. Графічно це показано на рис. 2.15. Ліва частина рисунку (1) на рис. 2.8 відображає психологічні особливості розвитку гнучкості у студентів-

психологів групи 3, а права частина – майбутніх практичних психологів групи 4 (2). Як бачимо, в обох вибірках найбільший відсоток становить підгрупа із низьким рівнем гнучкості (відповідно 60,5 і 64,7), менший відсоток – середній рівень (відповідно 28,9 і 32,4) і найменший відсоток становлять досліджувані із високим рівнем стильової характеристики (відповідно 7,9 і 2,9). На основі аналізу отриманих результатів дослідження можемо зробити висновок, що у студентів-психологів в процесі вузівської підготовки суттєво характеристики гнучкості не збільшуються.

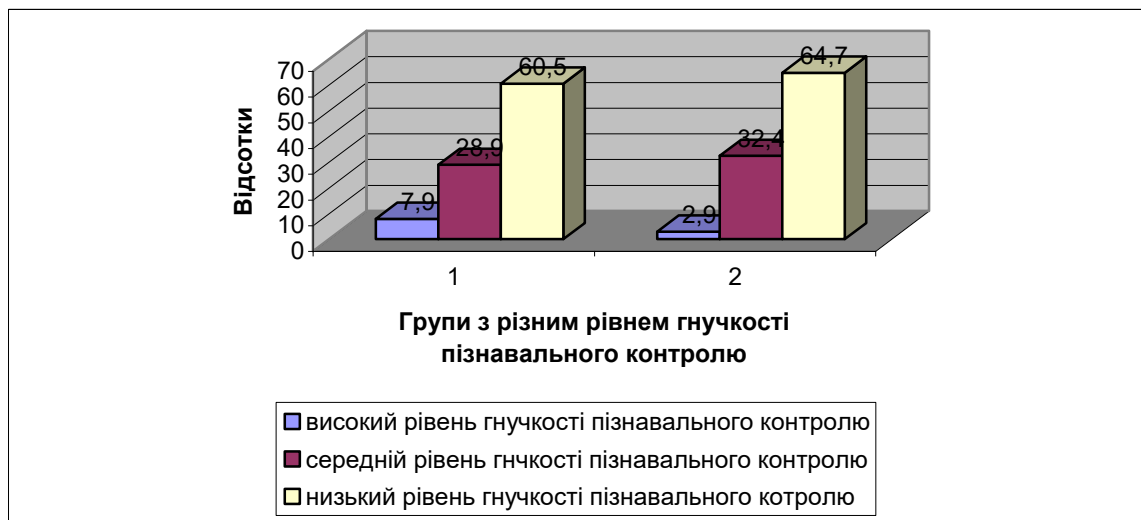


Рис. 2.15 Психологічні особливості гнучкості у студентів-психологів

Отже, здійснивши дослідження когнітивного стилю “ригідність – гнучкість” пізнавального контролю, ми з’ясували, що стильові характеристики мають певні психологічні відмінності у студентів-психологів впродовж вузівської підготовки. Стильовий феномен “ригідність – гнучкість” не є стабільним психологічним феноменом у студентському віці, а, отже, продовжує формуватися. Більш впевнено можемо констатувати наступне: в процесі вузівської підготовки у майбутніх практичних психологів частково знижується чутливість до фіксації установки, а рівень розвитку параметрів пізнавального контролю ригідності – гнучкості та механізму точності установки залишається на одному рівні розвитку. У процесі вузівського навчання ригідність залишається незмінною. У студентів чоловічої статі на III курсі навчання рівень розвитку ригідності дещо вищий і носить більш стійкий характер, ніж у

студентів жіночої статі. На V курсі рівень розвитку ригідності в юнаків знижується, а у осіб жіночої статі, навпаки, підвищується. Спільним моментом є нестійкість параметру як у досліджуваних чоловічої статі, так і в студентів жіночої статі. Суттєво рівень параметру гнучкості в процесі вузівської підготовки не змінюються, однак він дещо нижчий у студентів III курсу.

Психологічні характеристики когнітивного стилю “простота – складність” у студентів-психологів експериментальних груп 1 та 2 досліджувалися за допомогою методики репертуарних ґраток, що дозволяє з’ясувати тенденції розвитку стильового феномену у процесі вузівського навчання. Операційно міра когнітивної складності визначається через показник кількості факторів, які виділилися (або через показник кількості конструктів, що представлені у 1-му факторі). Основним операційним показником міри когнітивної складності у нашому дослідженні є кількість виділених незалежних ортогональних факторів. При інтерпретації загальної факторної матриці студентів-психологів III курсу було виокремлено 6 значимих за критерієм Кайзера факторів. Існує кілька критеріїв для визначення кількості факторів. Сутність критерію Кайзера полягає в тому, що при факторному аналізі методом головних компонентів значущими є всі фактори, власні значення яких більші за одиницю [146]. Цей критерій дає змогу з’ясувати тенденції когнітивної диференційованості, які можуть бути і нестійкими, але дають максимально повну картину.

При інтерпретації загальної факторної матриці (див. табл. 2.13) студентів-психологів експериментальної групи 2 було виділено 5 значимих за критерієм Кайзера факторів, які є незалежними і ортогональними. Отже, при порівнянні кількості отриманих у дослідженні факторів, спостерігаємо тенденцію зниження когнітивної диференційованості у майбутніх практичних психологів у процесі вузівського навчання. Міра когнітивної складності у студентів експериментальної групи 1 становить 6, а у досліджуваних V курсу – 5. Отримані результати (кількість виділених факторів за критерієм Кайзера) ми перевіряли за критерієм відсіювання (scree), який найбільш часто

використовується дослідниками при обробці даних методом головних компонентів [173]. Кількість факторів були ідентичними у обох випадках. У процесі емпіричного спостереження за студентами, ми помітили що заповнення репертуарних ґраток викликає у них певні ускладнення: важко підібрати відповідні конструкти для характеристики тріад. Про цю обставину зізналися і досліджувані після виконання тесту. Вони говорили, що для виконання цієї методики їм не вистачало досвіду, а якого саме, не знають. Крім цих особливостей нами було відмічено, що студенти III курсу більш легше і швидко заповнили тест, ніж студенти V курсу. Однак усі, досліджувані відмітили надзвичайну складність цієї методики. Проведемо порівняльний аналіз навантаження факторів.

Таблиця 2.13

Психологічні характеристики особистісних конструктів (ОК) студентів-психологів (за результатами факторного аналізу)

Фактор (F)	Характеристика міри когнітивної складності			
	Експ. група 1, n =60		Експ. група 2, n = 45	
	Вміст ОК	Вміст (%)	Вміст ОК	Вміст (%)
F1	11	42,292	12	46,723
F2	10	7,603	14	8,632
F3	9	6,116	8	6,777
F4	8	5,642	7	5,828
F5	3	5,067	8	4,357
F6	5	4,659	-	-

У табл. 2.13. у графі "Вміст ОК" представлені показники кількості особистісних конструктів по кожному із виділених факторів, та у колонці "Вміст (%)" навантаження на кожен із них у відсотках. Як бачимо вміст змінних у студентів-психологів групи 1 у першому із шести факторів найбільший – 11, далі у порядку спадання – F2 – 10, F3 – 9, F4 – 8, F6 – 5, F5 – 3. У досліджуваних експериментальної групи 2 найбільший показник припадає

на другий фактор – 14, далі у порядку спадання $F_1 - 12$, $F_3 - 8$, $F_5 - 8$, $F_4 - 7$. Вміст значущих змінних у факторі нами визначався за умови, коли її числове значення було більше абсолютної величини 0,3. Отже, як видно із табл. 2.13. вміст конструктів у студентів експериментальної групи 1 найбільший у першому факторі, що свідчить про когнітивну складність цієї вибірки досліджуваних. У студентів V курсу вміст змінних найбільший у другому факторі. Така особливість вказує на те, що досліджувані цієї експериментальної групи належать протилежного до полюсу когнітивної диференційованості, ніж вибірка III курсу, - когнітивної простоти. Однак навантаження, які несуть на собі перші фактори у відсотках, на обох курсах є найбільшими.

Отже, можемо констатувати наступне: студенти експериментальної групи 2 (V курс) мають меншу міру когнітивної складності у порівнянні із досліджуваними групи I (III курс). У процесі вузівської підготовки студенти-психологи частково втрачають міру когнітивної диференційованості.

Таким чином, досліджені нами параметри когнітивного стилю у майбутніх практичних психологів мають певні психологічні особливості в процесі їх вузівської підготовки. Зокрема, тенденції розвитку когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність” полягають у підвищенні рівня продуктивності у рефлексивних студентів. Рефлексивність має гірші показники, ніж імпульсивність. Обидва полюси когнітивного стилю відрізняються нестабільністю у своєму розвитку. Психологічні характеристики параметрів пізнавального контролю “ригідності – гнучкості” та механізму точності установки суттєвих змін не зазнають і залишаються на одному рівні розвитку в процесі вузівської підготовки. Важливим є той момент, що при дослідженні когнітивних стилів “рефлексивність – імпульсивність” та “ригідність – гнучкість” у різних освітніх установах було виявлено, що однакові тенденції в розвитку стильових характеристик. Психологічні характеристики “когнітивної простоти – складності” характеризуються тим, що в майбутніх практичних психологів когнітивна складність знижується в процесі вузівського навчання.

2.4 Психологічні особливості взаємозв'язку когнітивного стилю та інтелектуального потенціалу в майбутніх практичних психологів

Перш ніж досліджувати взаємозв'язок психологічних тенденцій і характеристик параметрів когнітивного стилю із показниками інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів, доцільно з'ясувати сформованість продуктивних характеристик стильових феноменів. Для цього скористаємося методикою “М'яч” М. О. Холодної, яку в деякій мірі довелося видозмінити. Так, передбачалося п'ять варіантів тексту, однак один із них було видалено, оскільки його спрямованість полягає у визначенні уподобань щодо конкретно-практичного стилю, а параметри когнітивного стилю, які сприяють його розвитку до цих пір не виявлено. Другою особливістю цього дослідження є те, що представлений стимульний матеріал в методиці передбачає вимірювання уподобань “ригідності – гнучкості” за двома аспектами, однак їх об'єднали, що передбачає мета нашого дослідження. Результати, що відображають стан уподобань та сформованість продуктивних характеристик когнітивного стилю студентів-психологів представлені в табл. 2.14.

Таблиця 2.14

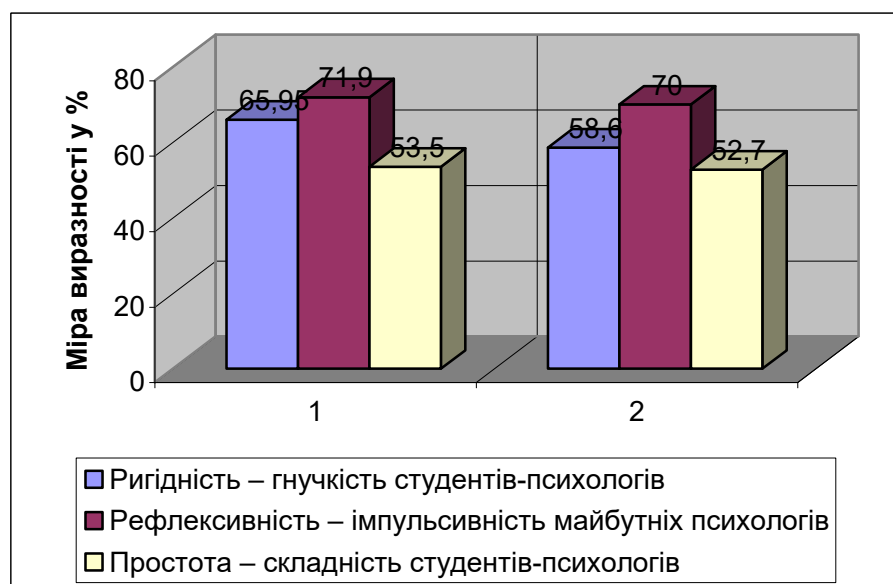
Сформованість продуктивних характеристик когнітивного стилю в студентів-психологів ($n_1=37$; $n_2=36$)

Студенти-психологи	Параметри когнітивних стилів студентів психологів (у%)		
	Ригідність – гнучкість	Рефлексивність – імпульсивність	Простота – складність
Експер. група 3	65,95	71,9	53,5
Експер. група 4	58,6	70	52,7
ϕ^*_{emp}	0,64	0,094	0,068

У табл. 2.14 відображено рівень розвитку продуктивних характеристик когнітивних стилів у відсотках та їх структуру. У графі “Ригідність – гнучкість” містяться показники, що характеризують когнітивний стиль тип пізнавального контролю, графа “рефлексивність – імпульсивність” вказує на психологічні

особливості типу реагування. Показники когнітивної диференційованості за Дж. Келлі розміщені в графі “Когнітивна простота – складність”.

Проаналізуємо отримані нами результати дослідження. Рівень розвитку параметрів когнітивного стилю за параметрами ригідність – гнучкість вищий у студентів експериментальної групи 3, ніж у досліджуваних групи 4 на 7,35%. Показники стильових параметрів рефлексивність – імпульсивність суттєвої різниці не мають: у майбутніх практичних психологів 3 групи – 71,9%, а в студентів досліджуваної групи IV курсу – 70% (розбіжність становить 1,9%). Психологічні характеристики когнітивного стилю “простота – складність” є приблизно однакові: у майбутніх практичних психологів експериментальної групи 3 – 53,5%, в студентів групи IV – 52,7% (розбіжність становить 0,8%). При цьому відмітимо, що в досліджуваних експериментальних групах когнітивний стиль “рефлексивність – імпульсивність” має найвищу міру вподобань та сформованості продуктивних характеристик у порівнянні з іншими стильовими феноменами. Меншу виразність продуктивних характеристик має (у порядку спадання) тип пізнавального контролю (ригідність–гнучкість), останню позицію займає когнітивна диференційованість з параметрами простота – складність. Графічно отримані нами результати представлені на малюнку 2.16.



Мал. 2.16. Виразність продуктивних характеристик когнітивних стилів.

Ліва частина рисунку (1) вказує на особливості виразності параметрів когнітивного стилю експериментальної групи 3, а права частина – групи 4. Для підтвердження достовірності виявлених нами особливостей розвитку стильових феноменів впродовж вузівського навчання у майбутніх практичних психологів скористаємося критерієм Фішера (ϕ^*), оскільки результати дослідження представлені у відсотках (див. формулу 2. 2). Знайдені числові значення цього показника параметрів когнітивного стилю представлені в табл. 2.13.

Ми можемо констатувати достовірність відмінностей за допомогою критерію Фішера лише за умови $\phi^*_{eml} > \phi^*_{kr}$. Значення ϕ^*_{kr} становить – 1,64 ($p \leq 0,05$) і 2,31 ($p \leq 0,01$). У нашому дослідженні всі $\phi^*_{eml} < \phi^*_{kr}$. На основі отриманих показників можемо зробити висновок, що параметри когнітивних стилів в однаковій мірі виражені в досліджених експериментальних групах. Таким чином, найбільшу міру виразності мають параметри рефлексивність – імпульсивність, менший її рівень – ригідність – гнучкість і найменшу виразність мають полюси когнітивної простоти – складності.

Наступним етапом дослідження є виявлення взаємозв'язку психологічних тенденцій і характеристик досліджуваних параметрів когнітивного стилю з показниками інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів. Зв'язок між вказаними психологічними феноменами з'ясовували за допомогою кореляційного аналізу даних. Найбільш часто в дослідженнях використовуються рангові міри зв'язку, “як коефіцієнти кореляції Спірмена й Кендалла” [252, С. 67]. У нашому випадку доцільно буде використання кореляційного аналізу Пірсона, оскільки коефіцієнт кореляції може вказати на основні психологічні тенденції взаємозв'язку між змінними, а коефіцієнт кореляції Кендалла є більш сталим, а тому не може задовольнити завдання нашого дослідження. Тому в основі виявлення взаємозв'язку між змінними когнітивного стилю й інтелектуального потенціалу було покладено кореляційний аналіз Спірмена. Основні результати, які відображають взаємозв'язки складових інтелекту та психологічних тенденцій й характеристик когнітивного стилю, розміщено у табл. 2.15.

Значущі взаємозв'язки когнітивного стилю й компонентів інтелекту*

Властивості та тенденції когнітивного стилю	Компоненти інтелекту				
	Конкретно-практична	Лінгвістична	Абстрактна	Математично-практична	Образно-синтетична
Тенденції рефлексивності-імпульсивності	18	-04	03	-25 *	-19 *
Характеристики рефлексивності-імпульсивності	07	-21 *	-04	04	04
Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	-11	-02	-20*	-08	-01
Характеристики ригідності-гнучкості	29**	03	11	11	-0,11
Характеристики простоти-складності	07	09	05	-05	21 *

*Примітка: тут і в наступній таблиці 1) нулі і коми після них опущені; 2) $p \leq 0,01$ ** - $p \leq 0,05$ *; 3) $n = 105$.

У табл. 2.15 розміщені найбільш значущі коефіцієнти кореляції, які вказують на взаємозв'язок між когнітивним стилем й компонентами інтелекту. Розглянемо отримані коефіцієнти більш детально.

Спершу розглянемо зв'язки рефлексивності – імпульсивності з складовими інтелекту. За методикою Дж. Кагана основний показник – загальний час відповіді – вказує на рефлексивні тенденції (збільшення показника) або на імпульсивні тенденції (зменшення показника). Як бачимо (див табл. 2.15) існує зв'язок “рефлексивності – імпульсивності” з математично-практичною й образно-синтетичною складовими інтелекту. Відмітимо, що взаємозв'язок є значущим при $p \leq 0,05$ і є від'ємним (відповідно

$r = -25$ і $r = -19$). Подібні відношення (див. додаток Н) існують й між математично-теоретичною складовою ($r = -14$). Отже, імпульсивні тенденції сприяють успішності при вирішенні завдань математично-практичного й образно-синтетичного, а також математично-теоретичного характеру. Подальший аналіз коефіцієнтів кореляції дозволяє вказати на позитивні взаємовідношення між тенденціями рефлексивності й конкретно-практичної та мнемічної складових. Тому слід підкреслити, що рефлексивні тенденції сприяють підвищенню ефективності вирішення мнемічних завдань та конкретно-практичного характеру.

Проаналізуємо взаємозалежності характеристик рефлексивності, які виявлені за допомогою тесту В. Лосенкова, з компонентами інтелекту. Відразу підкреслимо, що, чим більший показник за опитувальником, тим більш вираженими імпульсивні тенденції. Відмітимо, що коефіцієнт кореляції між когнітивним стилем і лінгвістичною складовою має від'ємний знак, а отже, чим вищі характеристики імпульсивності, тим менша успішність ефективності інтелекту у вирішенні завдань абстрактного типу або навпаки, чим істотною є виразність рефлексивності, тим більш успішною є інтелектуальна діяльність при розв'язанні задач словесно-логічного типу ($r = -21^*$ значущий при $p \leq 0.05$). Зауважимо, що аналогічні взаємостосунки (див. додаток Н) з когнітивним стилем мають візуальна й оперативна складові інтелекту (відповідно $r = -18$ й $r = -11$). Отже, чим більша схильність досліджуваних до імпульсивності, тим менший рівень можливостей лінгвістичної, візуальної й оперативної інтелектуальних складових. У всіх інших випадках коефіцієнти кореляції характеристик “рефлексивності – імпульсивності” з компонентами інтелекту наближаються до нуля, що говорить про відсутність взаємозв'язків між досліджуваними психологічними феноменами.

Розглянемо показники кореляції додаткового показника “рефлексивності – імпульсивності” за методикою Дж. Кагана – кількість помилок, що вказує на продуктивність стильового феномену. Чим більшим є цей показник, тим менший рівень ефективного вирішення завдань. Відразу зазначимо від'ємний

характер його взаємозв'язку з усіма компонентами інтелекту (за виключенням мнемічної складової, див. табл. 2.15 та додаток Н). Значимою є кореляція продуктивності з абстрактною складовою ($r = -20^*$ при $p \leq 0.05$). Зауважимо, що аналогічні взаємостосунки продуктивної характеристики когнітивного стилю спостерігаються із візуальною складовою інтелекту ($r = -17$). Отже, чим вищий рівень продуктивності когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність”, тим вищими можливостями характеризуються абстрактний і візуальний компоненти інтелекту.

При аналізі коефіцієнтів кореляції тенденцій ригідності – гнучкості з компонентами інтелекту, нами було відмічено відсутність значущих кореляцій при $p \leq 0.05$ й $p \leq 0.01$. Однак звертаємо увагу (див. табл. 2.15) на від'ємний характер взаємозв'язку між тенденціями когнітивного стилю з математично-практичною, й образно-синтетичною складовими (відповідно коефіцієнти кореляції $r = -15$, $r = -11$) та візуальною складовою ($r = -14$, див. додаток Н). Отже, чим більша схильність досліджуваних до полюсу ригідності, тим менший рівень розвитку і, відповідно, потенціал зазначених компонентів інтелекту.

Коефіцієнти кореляції, які відображають особливості взаємозв'язку характеристик ригідності – гнучкості з компонентами інтелекту, розміщені в строчці “характеристики ригідності - гнучкості” (див. табл. 2.14). Відразу відмітимо, що схильність до ригідності позитивно впливає на рівень конкретно-практичної складової інтелекту ($r = 29^{**}$, кореляція значима при $p \leq 0.05$ й $p \leq 0.01$). Подібні взаємозв'язки відмічаються і в випадку абстрактної складової ($r = 11$). Інший характер мають взаємозв'язки образно-синтетичного компоненту з “ригідністю – гнучкістю”: чим більша схильність до полюсу гнучкості, тим вищий рівень образно-синтетичної складової.

Отже, проаналізувавши взаємозв'язки компонентів інтелекту з психологічними особливостями “рефлексивності – імпульсивності” й “ригідності – гнучкості”, можемо відмітити, що протилежні полюси цих когнітивних стилів мають позитивний вплив на інтелектуальні можливості.

Така особливість підкреслює однакову цінність психологічних характеристик стильових параметрів по відношенню до інтелекту.

Розглянемо взаємозв'язки когнітивного стилю “простота – складність” з інтелектуальними можливостями. Основний показник – врівноваженість полюсів стилю, що проявляється в продуктивних характеристиках феномену. Цей критерій було розроблено спеціально для нашого дослідження. Під час його апробації ми виходили з наступних міркувань: у ході роботи з репертуарним тестом досліджуваній оперує протилежними характеристиками, які відносяться до різних полюсів; арифметичне відношення сум протилежних полюсів і характеризує врівноваженість конструктів. До таких умовисновків ми дійшли в процесі аналізу ґраток, який запропонував Дж. Келлі, а дещо модифікували та намітили альтернативні й перспективні шляхи обробки даних Ф. Франселла й Д. Банністер [274]. Розглянемо коефіцієнти кореляцій, які вказують на психологічні особливості взаємозв'язку врівноваженості полюсів конструктів з компонентами інтелекту. У ході аналізу нами було відмічено значущу кореляцію між когнітивною складністю й образно-синтетичною складовою ($r=21^*$ при $p \leq 0.05$). Аналогічна закономірність спостерігається і між математично-теоретичною складовою й полюсом складності, а підвищення рівня візуальної складової (див. додаток Н) залежить від когнітивної простоти. Отже, когнітивна складність підвищує можливості образно-синтетичного й математично-теоретичного компонентів інтелекту, а когнітивна простота – візуальної складової. У всіх інших випадках коефіцієнти кореляції наближаються до нуля, а тому можемо констатувати відсутність значимих зв'язків “когнітивної простоти – складності” з іншими інтелектуальними складовими.

Отже, можемо вказати, що параметри когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність” мають позитивний вплив на розвиток інтелекту та на рівень його можливостей. На нашу думку, незбалансованість продуктивних тенденцій, характеристик вказаних параметрів когнітивного стилю обмежує

ефективність їх взаємодії з інтелектуальними складовими. Саме цим ми пояснюємо відносно низькі коефіцієнти кореляції, що були виявлені у дослідженні. Слід також відмітити, що існують значущі кореляційні взаємозв'язки всіх параметрів когнітивного стилю з складовими інтелекту, що відіграють важливу роль в становленні компонентів інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів.

Наступним етапом дослідження є виявлення взаємозв'язків між змінними параметрів когнітивного стилю й змінними компонентів інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів. У табл. 2.16 розміщені найбільш значущі коефіцієнти кореляції обчислені за методом Пірсона, оскільки необхідно виявити основні психологічні тенденції взаємодії цих двох феноменів. Розглянемо отримані коефіцієнти більш детальноше.

Таблиця 2.16

Значущі взаємозв'язки когнітивного стилю (КС) й компонентів інтелектуального потенціалу

Властивості й тенденції КС	Компоненти інтелектуального потенціалу				
	Вербальний	Формальний	Теоретичний	Практичний професійний	Теоретичний професійний
Тенденції рефлексивності-імпульсивності	11	-23*	07	08	02
Характеристики рефлексивності-імпульсивності	-15	-02	-11	-13	-16
Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	-14	-05	-16	-11	-15
Характеристики ригідності-гнучкості	11	09	16	16	08

Спершу розглянемо зв'язки “рефлексивності – імпульсивності” з складовими інтелектуального потенціалу. За методикою Дж. Кагана основний показник – загальний час відповіді – вказує на рефлексивні тенденції (збільшення показника) або на імпульсивні тенденції (зменшення показника). Як бачимо (див табл. 2.16), існує значущий зв'язок “рефлексивності – імпульсивності” з формальним інтелектом при $p \leq 0.05$ ($r = -0.23$), при цьому коефіцієнт кореляції зі знаком “мінус”. Подібні взаємозв'язки існують й між тенденціями “рефлексивності – імпульсивності” й практичним інтелектом ($r = -0.13$, див. додаток Н). Отже, імпульсивні тенденції сприяють більш успішній роботі формального й практичного інтелекту. Подальший аналіз коефіцієнтів кореляції дозволяє вказати на позитивні взаємовідношення між тенденціями рефлексивності й практичним професійним компонентом, а також вербальною складовою інтелектуального потенціалу (див. додаток Н). Тому, слід підкреслити, що рефлексивні тенденції сприяють підвищенню ефективності діяльності вербального й практичного професійного інтелектів.

Проаналізуємо взаємозалежності характеристик рефлексивності (див. табл. 2.16), які виявлені за допомогою тесту В. Лосєнкова, з компонентами інтелектуального потенціалу. Відразу підкреслимо, що, чим більший показник за опитувальником, тим більш вираженими є імпульсивні тенденції. Відмітимо, що коефіцієнти кореляції між характеристиками “рефлексивності – імпульсивності” й компонентами інтелектуального потенціалу всі зі знаком “мінус”. Отже, чим вищі характеристики імпульсивності, тим менш ефективною є діяльність компонентів інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів при вирішенні фахових завдань.

Розглянемо коефіцієнти кореляції додаткового показника “рефлексивності – імпульсивності” методики Дж. Кагана – кількість помилок, що вказує на продуктивність стильового феномену. Чим більшим є цей показник, тим менший рівень ефективного вирішення завдань студентами-психологами. Відразу зазначимо від'ємний характер його взаємозв'язку з всіма компонентами інтелектуального потенціалу. Отже, чим вищий рівень

продуктивності когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність”, тим вищими є можливості всіх складових інтелектуального потенціалу.

При аналізі коефіцієнтів кореляції тенденцій “ригідності – гнучкості” з компонентами інтелекту, нами було відмічено відсутність значимих кореляцій при $p \leq 0.05$ й $p \leq 0.01$. Однак звертаємо увагу (див. додаток Н) на негативний характер взаємозв’язку між тенденціями параметрів когнітивного стилю з вербальним, формальним, просторовим, практичним, теоретичним професійним компонентами інтелектуального потенціалу, а з такими складовими як академічний та практичний професійний інтелекти – позитивні тенденції взаємозв’язку. Отже, чим більша схильність досліджуваних до ригідності, тим меншими можливостями характеризується більша кількість складових інтелектуального потенціалу студентів-психологів, за виключенням характеристик академічного та практичного професійного інтелектів.

Коефіцієнти кореляції, які відображають особливості взаємозв’язку психологічних характеристик “ригідності – гнучкості” з компонентами інтелектуального потенціалу, розміщені в графі “характеристики ригідності - гнучкості” (див. табл. 2.16). Відразу відмітимо, що схильність до ригідності позитивно впливає на потенційні характеристики вербальної, академічної, практично-професійної, формальної й теоретично-професійної складових інтелектуального потенціалу. Інший характер мають взаємозв’язки просторового й практичного інтелектів: чим більша схильність до полюсу гнучкості, тим більшим потенціалом характеризуються ці компоненти в студентів-психологів.

Отже, проаналізувавши взаємозв’язки компонентів інтелекту з психологічними особливостями “рефлексивності – імпульсивності” й “ригідності – гнучкості”, можемо відмітити, що протилежні полюси когнітивних стилів мають позитивний вплив на інтелектуальні можливості студентів-психологів. Така особливість підкреслює однакову цінність психологічних характеристик стильових параметрів по відношенню до складових інтелекту в майбутніх практичних психологів.

Розглянемо взаємозв'язки “когнітивної простоти – складності” (врівноваженість полюсів конструктів) з складовими інтелектуального потенціалу. У ході аналізу нами було відмічено відсутність значущих кореляцій (див. додаток Н) і, одночасно, позитивні тенденції взаємозв'язку між характеристиками когнітивною складності й компонентами інтелектуального потенціалу. Однак коефіцієнти кореляцій є невисокими, що вказує, на нашу думку, на низький рівень сформованості продуктивних характеристик стильового феномену. Отже, когнітивна складність здатна підвищити показники інтелектуального потенціалу студентів-психологів.

Таким чином, можемо вказати, що параметри когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність” мають позитивний вплив на розвиток компонентів інтелекту та складових інтелектуального потенціалу студентів-психологів. На нашу думку, несформованість продуктивних характеристик вказаних параметрів когнітивного стилю обмежує ефективність їх взаємодії з інтелектуальними складовими. Саме цим ми пояснюємо відносно низькі коефіцієнти кореляції, що були виявлені у дослідженні.

Більш детальний аналіз взаємозв'язків між когнітивним стилем та інтелектуальним потенціалом передбачає розгляд ще одного показника “продуктивність інтелектуальної діяльності” (див. додаток Н). Показники цієї характеристики були отримані на основі методики інтелектуальної продуктивності. Коефіцієнти кореляцій, які розміщені в них, відрізняються такими особливостями: наявність позитивних і негативних показників; числові значення є невеликими. Такі їх характеристики можуть вказувати на те, що продуктивність інтелектуальної діяльності в певній мірі залежить від складових інтелекту й інтелектуального потенціалу, однак недостатній розвиток останніх слабкою мірою впливає на продуктивність інтелектуальної фахової діяльності майбутніх практичних психологів. Тому слід особливу увагу звернути на підвищення інтелектуального потенціалу студентів-психологів в процесі

вузівської підготовки за рахунок врівноваження продуктивних характеристик когнітивних стилів.

Результати дослідження, які вказують на взаємозв'язки характеристик стилю з інтелектуальною продуктивністю представлені в табл. 2.17.

Таблиця 2.17

Психологічні особливості взаємозв'язку характеристик когнітивного стилю й інтелектуальної продуктивності в студентів-психологів ($n=105$)

Основні показники стильових параметрів та інтелектуальної продуктивності	Тенденції рефлексивності-імпульсивності	Характеристики рефлексивності-імпульсивності	Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	Тенденції ригідності-гнучкості	Характеристики ригідності-гнучкості	Характеристики простоти-складності	Продуктивність інтелектуальної діяльності
Тенденції рефлексивності-імпульсивності		-0,05	-0,39**	0,612**	0,04	-0,14	0,2
Характеристики рефлексивності-імпульсивності	-0,05		-0,1	0,06	0,253**	-0,12	0,219*
Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	-0,39**	-0,1		-0,1	-0,12	0,03	-0,2
Тенденції ригідності-гнучкості	0,612**	0,06	-0,1		0,06	-0,04	0,12
Характеристики ригідності-гнучкості	0,04	0,253**	-0,12	0,06		0,04	0,2
Характеристики простоти-складності	-0,15	-0,12	0,03	-0,04	0,04		-0,08
Продуктивність інтелектуальної діяльності	0,2	0,219*	-0,2	0,12	0,2	-0,08	

У табл. 2.17. містяться коефіцієнти кореляцій, обчислені за методом Пірсона. Зірочками позначені числові значення, які є значущими для вибірки при $p \leq 0,05$ (*) та $p \leq 0,01$ (**). Проаналізуємо взаємозв'язки продуктивності

інтелектуальної діяльності з характеристиками й тенденціями когнітивного стилю студентів (див. табл. 2.17.). Найменшим є коефіцієнт кореляції, що вказує на зв'язок із продуктивними характеристиками “простоти – складності” ($r = -0,08$), крім того це негативні залежності. Тому надмірне збільшення показника складності не сприятиме підвищенню продуктивності інтелектуальної діяльності. При аналізі відношень між тенденціями й характеристиками когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність” й “ригідність – гнучкість” спостерігаємо позитивний характер взаємозалежностей між продуктивністю інтелектуальної діяльності та тенденціями й характеристиками рефлексивності, тенденціями й характеристиками гнучкості (відповідно $r = 0,2$; $r = 0,219^*$; $r = 0,12$; $r = 0,2$). При цьому коефіцієнт кореляції між психологічними характеристиками “рефлексивності – імпульсивності” є значущим при $p \leq 0,05$, а більшість показників до нього наближується. Негативна залежність спостерігається у випадку продуктивності “рефлексивності – імпульсивності”, але вона має зворотній характер: чим менша кількість помилок тим більша продуктивність інтелектуальної діяльності.

Отже, можемо вказати, що психологічні тенденції й характеристики когнітивного стилю “типу реагування” й “пізнавального контролю” сприяють підвищенню інтелектуальної продуктивності. Натомість “когнітивна простота – складність” майже не впливає на показники інтелектуальної продуктивності, що, на нашу думку, є наслідком неврівноваженості або слабкої врівноваженості її продуктивних психологічних характеристик.

Звернемо увагу на взаємозалежності між досліджуваними характеристиками й тенденціями когнітивного стилю студентів-психологів: більшість коефіцієнтів кореляції, які характеризують взаємозв'язок між “рефлексивністю – імпульсивністю” й “ригідністю – гнучкістю”, є значимі при $p \leq 0,01$. Натомість “когнітивна простота – складність” має негативні взаємозалежності лише з характеристиками стилю “тип реагування”: збільшення рефлексивних тенденцій сприяє зменшенню складності, а

збільшення імпульсивних характеристик сприяє підвищенню складності. Такі факти говорять про низький рівень сформованості продуктивних психологічних характеристик та відсутність взаємозв'язків між параметрами когнітивного стилю майбутніх практичних психологів.

Таким чином, найбільш вираженим в майбутніх психологів є когнітивний стиль “рефлексивність – імпульсивність”, що пов'язує через свої продуктивні характеристики стильових феноменів “ригідність – гнучкість” й “простоту – складність”. Досліджені параметри когнітивного стилю впливають на розвиток компонентів інтелекту та складових інтелектуального потенціалу студентів-психологів. Однак низький рівень сформованості продуктивних характеристик вказаних параметрів та відсутність тісних взаємозв'язків між параметрами когнітивного стилю обмежує ефективність їх взаємодії з інтелектуальними складовими. Взаємозв'язок між інтелектуальним потенціалом й базовими когнітивними стилями “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність” простежується в інтелектуальній продуктивності майбутніх практичних психологів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У майбутніх практичних психологів існують психологічні особливості інтелектуального потенціалу, які проявляються в специфіці структури та виразності інтелектуальних компонентів, в особливостях їх розвитку й гендерними відмінностями. Відмічено наявність слабких тенденцій розвитку інтелектуального потенціалу в майбутніх практичних психологів, які мало підтверджуються коефіцієнтами значущості змін, що є наслідком недостатнього взаємозв'язку між складовими інтелектуального потенціалу й продуктивними характеристиками базових когнітивних стилів.

У процесі вузівської підготовки недостатня увага приділяється розвитку продуктивних характеристик когнітивного стилю “рефлексивність – імпульсивність”, оскільки продуктивність збільшується в студентів, які мають стійку схильність до рефлексивних рішень в той же час імпульсивні тенденції залишаються високими. Наявність гендерних відмінностей вказує на готовність стильового феномену до вдосконалення продуктивних характеристик.

Недостатня увага спостерігається в процесі вузівської підготовки до когнітивного стилю “ригідність – гнучкість”, що проявляється в зниженні рівня сформованості його психологічних механізмів. Такі тенденції є наслідком низького рівня сформованості його продуктивності й продуктивних характеристик і недостатнім рівнем взаємозв'язків з іншими базовими когнітивними стилями у студентському віці. Гендерні відмінності в особливостях розвитку стильового феномену є показником готовності до змін.

Знижується продуктивність та продуктивні характеристики когнітивного стилю “когнітивна простота – складність” в процесі вузівської підготовки майбутніх практичних психологів, що негативно впливає на встановлення взаємозв'язків між базовими когнітивними стилями, а тому необхідно приділяти увагу формуванню продуктивності “простоти – складності”.

У різних освітніх системах співпадають основні тенденції розвитку продуктивності й продуктивних характеристик когнітивних стилів “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість” і “когнітивна

простота – складність”. Когнітивний стиль “тип реагування” об’єднує своїми характеристиками “ригідність – гнучкість” й “простоту – складність”, що зумовлює ефективний вплив на розвиток інтелекту й інтелектуального потенціалу студентів-психологів. Але низький рівень продуктивних характеристик базових когнітивних стилів та недостатній взаємозв’язок між стильовими феноменами обмежує ефективність взаємодії з інтелектуальними складовими на що вказує інтелектуальна продуктивність і вимагає цілеспрямованого впливу на вдосконалення стильових феноменів.

Основний зміст розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Пісоцький О. П. Когнітивна диференційованість і особливості пізнавального контролю як чинники розуміння тексту майбутніми практичними психологами// Актуальні проблеми психології. Том IX: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика: Зб. наук. пр. За ред. С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи. – К.: Міленіум, 2006, Ч.І. – С. 150 - 158.
2. Пісоцький О. П. Інтелект як чинник успішної професіоналізації сучасного студентства// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 41. Серія: психологічні науки: Зб. наук. пр. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Том 2. – С. 71 - 74.
3. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як умова продуктивної діяльності практичних психологів// Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. - №12 (37). – С. 158 - 165.
4. Пісоцький О. П. Стильовий потенціал соціального інтелекту як чинник професіоналізації студентів-психологів// Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія /За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ – Ніжин: Видавництво НДУ; ДС “Міланік”, 2007. – Том 10, вип. 1. – С. 81 - 83.
5. Пісоцький О. П. Індивідуально-психологічні детермінанти творчого потенціалу майбутніх практичних психологів// Наука і освіта. – 2007. - № 4-5. – С. 128 - 131.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ЯК ЧИННИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Методика формувальної частини дослідження, принципи та програма тренінгу

Основною метою формувальної частини дисертаційного дослідження є розвиток та вдосконалення продуктивних характеристик когнітивних стилів у студентів-психологів, зокрема “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність”. Для цього нами було підібрано методичний інструментарій, який становить методику дослідження. Власне експеримент складається із набору діагностичних і формуючих елементів, які складають основу трьох етапів дослідження: констатуючого, формуючого й контрольного.

Констатувальний етап формувальної частини дослідження містить такий діагностичний інструментарій: опитувальник рефлексії О. В Карпова, методика „Інтелектуальна гнучкість (лабільність)”, методика інтелектуальної продуктивності. Усі зазначені тести були апробовані при з’ясуванні особливостей та психологічних характеристик когнітивного стилю студентів-психологів у другому розділі дисертаційного дослідження та містяться в додатках дисертації.

Крім вказаних елементів методики, нами використовувався комплекс методів математичної статистики, зокрема для обрахунку критерію Манна-Уїтні й показника кутового перетворення Фішера. Для визначення особливостей взаємозв’язку між феноменами використовувався метод рангової кореляції за Пірсоном. Визначення рівня розвитку інтелектуальної продуктивності й параметрів когнітивного стилю проводилося за допомогою методу пропорційних відношень. Деякі показники обчислювалися за допомогою статистичного пакету SPSS, версія 11.5.

Формувальний етап дослідження містить методичний інструментарій, який було підібрано з урахуванням можливостей його впливу на психологічні особливості та характеристики параметрів когнітивного стилю, зокрема активні методи розвивального впливу (ігрові технології, тренінгові вправи, психогімнастичні технології). Всі вони представлені в програмі формувальної частини експерименту.

Програма тренінгу інтелектуального потенціалу психологів.

Основна мета тренінгу – забезпечення розвивального впливу, який спрямований на вдосконалення продуктивних характеристик когнітивних стилів у студентів-психологів та встановлення взаємозв'язків між базовими стильовими феноменами. Його реалізація забезпечується досягненням таких проміжних цілей:

- отримання знань про основні модальності інформаційного обміну з навколишнім середовищем;
- формування уявлення учасників про психологічні особливості базових когнітивних стилів та їх роль в оперуванні професійною інформацією;
- оволодіння вміннями розрізнати найбільш продуктивні характеристики базових когнітивних стилів та використовувати їх у власній діяльності;
- усвідомлення власних найбільш продуктивних характеристик когнітивного стилю та робота над їх удосконаленням;
- підвищення рівня інтелектуально-творчої продуктивності учасників.

Психологічний зміст кожного етапу слідує логіці проведення тренінгу інтелектуального потенціалу психологів. Програмою передбачено чотири змістові навчальні блоки (модулі), які були реалізовані протягом одного семестру. Проводилося 2 заняття щотижня тривалістю 2 години кожне.

Модуль 1. Тема: роль стильових властивостей в інтелектуальній діяльності.

Мета: мотивувати учасників на вдосконалення стильової сфери.

Завдання:

1. Введення групових норм і правил, обговорення пропозицій учасників;

2. З'ясування зв'язку інтелектуальної діяльності й когнітивних стилів;
3. Вдосконалення продуктивних характеристик гнучкості – ригідності.

Для реалізації основних завдань заняття було підібрано наступні вправи: “Знайомство” “Що зображено”, “Емоції Івана Івановича”, “Смислові загадки”, “Створення когнітивної моделі сім’ї”, “Маятник”. Рольова гра “Затятий палій та некурящий”. Розглянемо їх сутність та психологічний зміст. Зокрема вправа “Знайомство” спрямована безпосередньо на знайомство і створення атмосфери, яка сприяє працездатності. Інструкція: “ Почнемо нашу роботу зі знайомства: кожен по черзі буде називати своє ім'я і три властиві йому якості, що починаються на одну і ту ж літеру, що і його ім'я”. Психологічний зміст полягає у розвитку винахідливості, гнучкості мислення, а також передбачає незвичайний підхід для розвитку своїх властивостей, особливостей особистості. Завдання вимагає значних зусиль для його неформального виконання, так як спокуса назвати перші риси, що спали на думку, іноді є сильнішою, ніж готовність до пошуку більш точних, що відповідають власним уявленням про себе.

Вправа-тест “Що зображено”. Психологічний зміст вправи полягає в відшуканні смислу зображення; допомагає з'ясувати стильові характеристики обробки інформації на візуальному рівні. Інструкція: у кожного із вас знаходиться картка, на якій зовсім незрозуміле зображення. Ваше завдання полягає в тому, щоб протягом 30 сек. розпізнати, що зображено на картинці (картці). Повідомте про це піднятою рукою.

Вправа “Емоції Івана Івановича”. Психологічний зміст її полягає в усвідомленні проявів характеристик когнітивного стилю ригідність - гнучкість: обмеження впливу емоційно забарвленого тексту на пошук відмінності, яка не стосується усмішки. Інструкція: “Надійка, така гарненька, чудова, симпатична та дуже здібна дівчинка, дуже любить малювати. Одного разу, зачарувавшись посмішкою Івана Івановича, яка здалася їй такою чарівною і лагідною, зробила шість ескізів портрета добродушного дядечка. Ваше завдання: знайдіть малюнок, який принципово відрізняється від усіх інших. У вашому

розпорядженні 1 хвилина. Про те, що завдання виконано, сповістіть піднятою рукою”.

Психологічний зміст вправи “Смислові загадки” полягає у відшуканні прихованих логічних дій, що можливо за умови проникнення в ситуацію, осмислення її з різних сторін, з’ясування невидимих причин, оскільки їх внутрішній смисл знаходиться поза зовнішніми стимулами. Інструкція: “У вас на картках написані три ситуації-загадки. Вам необхідно зрозуміти їх смисл і відгадати. На вирішення їх у вашому розпорядженні 5 хвилин. Про те, що ви відгадали загадки, сповістіть піднятою рукою”.

Психологічний зміст вправи “Створення когнітивної моделі сім’ї” полягає в її спрямованості на розвиток продуктивності гнучкості пізнавального контролю та формуванню рефлексивних характеристик особистості студента. Інструкція: зараз ми будемо передавати один одному м’яч. При цьому одночасно висувати аргументи “за” і “проти” створення сім’ї. Будемо чергувати наші вислови: перший (хто починає), кидаючи м’яч, запропонує аргумент “за”, другий – “проти”, третій – “за” і т.д. Будемо користуватися такими висловами: “створювати сім’ю необхідно, тому що...”, “створювати сім’ю не потрібно, тому що...”.

Психологічний зміст рольової гри “Затятий палій та некурящий” полягає в усвідомленні цілісності проблеми, яка забезпечується протиріччями, зіткненням різних поглядів, дозволяє вловити сутність кожного висловлювання та співвіднести його зі своїм досвідом за рахунок поєднання характеристик рефлексивності, гнучкості й складності як параметрів когнітивного стилю. У грі передбачена участь трьох осіб: експерт, завзятий курець і некурящий. Інструкція: зараз розіб’ємось на трійки. Обираєте ролі. Протягом трьох хвилин некурящий з курящим обмінюються репліками щодо доцільності куріння. Експерт спостерігає, щоб вислови не повторювались, і слідкує за часом, за успіхом кожного у діалозі. Після трьох хвилин зміна ролей, потім наступна. Під час виконання цієї вправи стежте за своїми почуттями, шляхами пошуку аргументів, за реакцією ваших партнерів.

Психологічний зміст вправи “Маятник” полягає в усвідомленні студентами-психологами можливостей саморегуляції когнітивних стильових операцій, з метою мотивації учасників до активної роботи над розвитком стильових феноменів. Вправа виконується індивідуально. Для її виконання необхідні пластилін і нитка. Інструкція: “До нитки довжиною близько 1 метра слід прив’язати кульку з пластиліном (10-20 гр.). Затиснути нитку між вказівним і середнім пальцями і досить прискіпливо урівноважити кульку на витягнутій руці. Після цього закрийте очі і уявіть, що маятник починає повільно розгойдуватись. У ритмі мисленневих рухів можна нашіптувати: “Вліво, вправо, вліво...”. Подумки збільште амплітуду і через 5-10 циклів відкрийте очі. Результат – маятник гойдається у тій площині, яку ви уявляли”.

Модуль 2. Тема: продуктивність інтелекту як наслідок взаємозв’язку параметрів когнітивного стилю рефлексивності й гнучкості.

Мета: вдосконалити та встановити зв’язки рефлексивності й гнучкості

Завдання:

1. З’ясування та вдосконалення характеристик рефлексивності;
2. Корекція характеристик гнучкості й рефлексивності з метою їх спільного впливу на продуктивність інтелекту.

Для реалізації основних завдань заняття було підібрано наступні вправи: “Перевтілення”, “Портрет дами”, “Кораблик”, “Повітряний шар”, “Анаграма”. Образні вправи-завдання “Ребуси”, “Олівці”, “Веселі клоуни” “Модниці”. інтелектуальна творча гра “Метаграма”. Розглянемо їх сутність та психологічний зміст. Психологічний зміст вправи “Перевтілення” полягає в тому, що за рахунок неодноразового опрацювання проблеми логічними засобами та подальшому її перевтіленні в образну форму здійснюється генерування ідей особистістю (в основі лежить механізм асоціацій). Інструкція: “Уявіть собі, що склалася така ситуація, що вам слід перевтілитися в будь-який предмет матеріального світу, тварину чи рослину. Подумайте і скажіть, який об’єкт, яку тварину і яку рослину ви обрали. Обґрунтуйте шляхом обговорення свій вибір”.

Психологічний зміст вправ “Кораблик”, “Портрет дами”, “Повітряна куля” полягає в спрямуванні на розвиток й удосконалення характеристик рефлексивності: порівняння стимульного поля (зображень) і прийняття рішення. Особливості проведення: учасники діляться на підгрупи по три особи (за бажанням). На кожному із них роздається по три картки (1 для кожного). Інструкція: “Вправа складається із кількох етапів. Спочатку працюєте самостійно з окремою карткою. Вам необхідно віднайти ознаки, за якими зображення, що досить таки схожі, різняться один від одного. Запам’ятовуйте їх. При аналізі можете занотувувати, робити помітки, але не на оригіналі. Потім обмінюйтеся завданнями. Після того, як ви опрацювали три картки, обговорюйте у мікрогрупі кількість ознак по кожному зображенню. Коли завершите, сповістіть про це піднятою рукою”.

Інтелектуально-творча гра “Анаграма”. Її психологічний зміст спрямований на розвиток характеристик гнучкості, що полягають в одночасному контролі за двома різними сферами досвіду, який задається змістом (значенням слів) та необхідністю їх поєднання в одне ціле. Крім того вправа передбачає розвиток механізмів творчості. Інструкція: “Працюємо у групі. Ваше завдання – написати вірш-анаграму. Суттєвою особливістю її є те, що у змісті загадуються два слова, що складаються із тих самих літер, але відрізняються порядком цих літер. Наприклад:

Перебуваю на сосні,

Буваю й на ялині.

Змініть так літери в мені,

Щоб з картоплею мене з’їли. (Відповідь: смола – масло)

Загадайте в анаграмі слова: карп – парк, кулак – курка, пелюшка – шлюпка, наказ – казна, “тертя – ятер”.

Образні вправи-завдання “Ребуси”, “Олівці”, “Веселі клоуни” “Модниці” “Крапки і прямі” “Гральні кубики”. Їх психологічний зміст полягає в активізації продуктивних психологічних характеристик “рефлексивності - імпульсивності” й “ригідності - гнучкості”: усвідомлення, аналіз, узагальнення, синтез,

візуальне обмеження ознак предмету на основі порівняння їх схожості-відмінності. Інструкція: “Протягом наступних 5 хвилин виконуєте завдання, що є на картках. Після їх виконання обговорюєте результати. Під час групового аналізу зверніть увагу на: схожість-несхожість рішень; чи розглядали кілька можливих варіантів або був лише один варіант рішення (вірне чи навпаки); Що сприяло позитивному рішенню завдань”. За своєю сутністю вправи є візуальними, але поєднуються зі смисловими зв’язками, які є характерними для абстрактного рівня оперування інформації.

Інтелектуально-творча гра “Метаграма”. Її психологічний зміст полягає в удосконаленні психологічних характеристик гнучкості й рефлексивності, в основі якої лежить умова поєднання різних сфер дійсності, які є заданими семантичними значеннями слів. Крім того, вправа стимулює розвиток механізмів творчості. Інструкція: “Працюємо групою. Ваше завдання – скласти метаграму. Це вірш-загадка, де слова є подібні за звучанням, але відрізняються однією літерою. Наведу приклад:

З літерою С живу в воді,

Рибалки мене знають всі.

З літерою Ф за красу

Жар-птицею зовуть. (Відповідь: “сазан” і “фазан”)

Створіть метаграму зі словами: баран – банан, лапта – лапша, халат – салат, кувати – кусати, сом – сум”.

Модуль 3. Тема: Взаємозв’язок психологічних характеристик когнітивної складності, рефлексивності й гнучкості та їх вплив на інтелект.

Мета: вдосконалити та встановити зв’язки між характеристиками когнітивної складності й гнучкості.

Завдання:

1. Вдосконалення продуктивності роботи психологічних властивостей когнітивної складності.

2. Корекція властивостей когнітивної складності та встановлення зв’язку з рефлексивністю й гнучкістю.

3. Формування свідомого ставлення до розвитку продуктивних властивостей когнітивних стилів.

Для реалізації основних завдань заняття було підібрано наступні вправи: “Монолог”, “Життя чудових речей”, комплекс вправ “Властивості особистості”, комплекс інтелектуальних вправ “Мисленнєві задачі”, рольова гра “Психолог та його професійні проблеми”. Зокрема вправа “Монолог” спрямована на розвиток стильових психологічних характеристик, які сприятимуть проникненню у сутність предмету й переборенню звичного ракурсу сприйняття явищ дійсності. Психологічний зміст цієї комплексної вправи полягає в усвідомленні, децентрації, відстороненні від ситуації, погляд з іншої точки зору на проблему. Інструкція: “Уважно окиньте зором і виберіть будь-який предмет, що знаходиться у цьому приміщенні, від імені якого ви готові озвучити короткий монолог. Коли всі будуть готові, хтось розпочне, а інші продовжать. Не слід турбуватися, що прозвучить кілька монологів від імені одного предмету”.

Психологічний зміст вправи “Життя чудових речей” полягає в розвитку та врівноваженні психологічних характеристик стильових феноменів, які сприяють більшій мірі помічати щось нове у буденній ситуації, диференціювати її за кількома можливими ознаками. Основна мета, яку переслідують виконання цього завдання, – вправляння у прийомах змінювання стандартного погляду на ситуацію та взяття на себе незвичної ролі. Інструкція: “Спробуйте створити книжкову серію – Життя чудових речей – та присвятіть її тим предметам, що непомітно вам слугують у повсякденному житті: стара ковдра, старий чайник, стара вішалка, табуретка, рушник. Напишіть для цієї серії біографії. На виконання вправи у вас 8-10 хвилин”.

Комплекс вправ “Властивості особистості” спрямований на удосконалення вмінь студентів надавати психологічної характеристики людям за допомогою словесних значень. Психологічний зміст завдання полягає у врівноваженні продуктивних характеристик когнітивної простоти – складності, а також в усвідомленні можливостей одночасного застосування великої кількості конструктів, які можна використати для описання психологічних

властивостей особистості. Інструкція: “Зараз працюєте в парах. Ті завдання, які ви отримали на кількох картках, передбачають спільне обговорення, оскільки мають лише один варіант правильного рішення. Вам необхідно встановити смислові відношення між словами. Зверніть увагу на послідовність виконання вправи: спершу даєте визначення всім поняттям однієї картки, доповнюєте дин одного, а потім вирішуєте завдання. Всі слова – це певні поняття, які стосуються психологічних властивостей людини: характеру, здібностей, темпераменту і т. д.”

Комплекс інтелектуальних вправ “Мисленнєві задачі” (“Математик”, “Два стільці”, “Шахи”) спрямований на вдосконалення психологічних характеристик базових параметрів когнітивного стилю студентів-психологів. Психологічний зміст завдання полягає у встановленні взаємозв’язків між стильовими конструктами за рахунок постійного переходу від одного інформаційного плану до іншого (образ, смисл, значення). Інструкція: “Працюєте самостійно. Завдання на картках. Запам’ятайте, рівень математичних знань, які необхідні для вирішення задач у всіх вас достатній. Намагайтеся працювати швидко, час обмежений – 8-10 хв. Під час виконання вправ можна робити начерки, записувати короткі нотатки”.

Рольова гра “Психолог та його професійні проблеми” спрямована на моделювання студентами професійних ситуацій з метою вправління в їх вирішенні. Психологічний зміст цієї вправи полягає в вдосконаленні та врівноваженні базових параметрів когнітивного стилю за рахунок внесення елементів творчості: власне моделювання ситуації, можливі шляхи її вирішення, актуалізація власного професійного досвіду, теоретичних знань. Інструкція: “Зараз спробуємо відтворити одну із багатьох можливих ситуацій вашої майбутньої професійної діяльності. Але перш ніж це зробимо, необхідно розподілити між собою ролі – психолог, клієнт, експерт, спостерігачі. Ви матимете змогу спробувати себе у всіх ролях. Намагайтеся використовувати у грі ті психологічні вміння, які ви отримували в процесі занять, актуалізуйте

власні теоретичні і практичні знання і вміння. Перші учасники розпочнуть один із варіантів, а інші продовжать її вже іншими пропозиціями”.

Модуль 4. Тема: Прояв зв'язку когнітивних стилів та інтелекту в творчості майбутнього фахівця.

Мета: формувати у студентів свідоме ставлення до психологічних характеристик базових параметрів когнітивного стилю.

Завдання:

1. Сприяти використанню стильових характеристик у творчому підході до здійснення фахової діяльності;
2. Сприяти усвідомленню студентами взаємної обумовленості стильових, інтелектуальних й творчих властивостей особистості.

Для реалізації основних завдань заняття було підібрано наступні вправи: “Розповідь про групу”, “М'яч”, “Байка”, “Анонімка”, “Абревіатура”, “Криптограми Ейнштейна”, “Монолог II”, Бліцтурнір “Інтелектуал”. Зокрема вправа “Розповідь про групу” передбачає використання психогімнастики в її виконанні. Психологічний зміст завдання полягає в усвідомленні впливу особливостей групової взаємодії на психологічні характеристики базових параметрів когнітивного стилю. Інструкція: “Зараз спробуєте в письмовій формі створити невеличку розповідь про нашу групу, її учасників, її можливості, завдання з якими працювали, а також спробуйте сформулювати її (групи) значення для власного особистісного й професійного зростання”.

Вправа “М'яч” передбачає наявність в тренера невеличкого спортивного м'яча. Інструкція: “Зараз я розпочну вправу, яку будете виконувати самостійно. Той, хто отримає м'яч, повинен буде назвати три нестандартні способи використання предмета, який буде названо мною. Наприклад, кидаючи м'яч, я скажу “молоток”. Крім його прямого використання, молоток можна використовувати у якості прес-пап'є, щоб не розліталися папірці; можна використовувати молоток у якості ручки для важкої сумки; можна, прив'язавши до нього шпагат, використати його у якості підвісу при будівельних роботах”. Психологічний зміст завдання полягає в активізації

творчих ресурсів особистості в умовах нестандартної ситуації (обмеження часу й зміст завдання), що стає можливим завдяки прояву стильових характеристик рефлексивності й когнітивної складності, які опосередковуються гнучкістю пізнавального контролю.

Психологічний зміст вправи “Байка” полягає в удосконаленні психологічних характеристик гнучкості пізнавального контролю й когнітивної простоти складності (одночасна робота з різними інформаційними модальностями, обмеженість часу, погляд на ситуацію з іншої точки зору, оперування словесними символами) в студентів-психологів, які опосередковуються стильовими властивостями рефлексивності (аналіз, усвідомлення й прийняття рішення). Інструкція: “Спробуйте написати сучасну байку із оригінальною назвою: “Маргарин на сковорідці”, “Вірус в комп’ютері”, “Вогнегасник і брандспойт”, “Цегла на даху”, “Шпindel ь і задня бабка токарного верстата”. Ваш час п’ять хвилин. Потім прослухаємо ваші твори”. Вправа сприятиме в подальшому активному пошуку особистістю використати взаємозв’язок психологічних характеристик когнітивних стилів, які сприятимуть продуктивності в майбутній фаховій діяльності.

Психологічний зміст вправи “Анонімка” полягає в удосконаленні психологічних характеристик гнучкості пізнавального контролю й когнітивної простоти – складності в студентів-психологів, які опосередковуються стильовими властивостями рефлексивності, і сприяють активізації творчих продуктивних механізмів особистості. Інструкція: “Уявіть, що пристрасть до написання анонімок охопила не людей, а товари у продовольчому магазині. Всі продукти харчування почали скаржитися в управління контролю за торгівлею на своїх сусідів по полицях. Напишіть анонімку, яку міг написати: маргарин, що скаржиться на кабачкову ікру; оселедець, що був ображений копченою куркою; сметана, яка незлюбила голландський сир; сосиски, які посварилися із кетчупом; вітчизняний кефір, який заздрить імпортному йогурту”. Вправа сприятиме в подальшому активному пошуку особистістю використати

взаємозв'язок психологічних характеристик когнітивних стилів, які сприятимуть продуктивності в майбутній фаховій діяльності.

Психологічний зміст вправи “Абревіатура” полягає в удосконаленні та закріпленні проявів взаємозв'язку психологічних характеристик рефлексивності, гнучкості пізнавального контролю, когнітивної складності. Завдання передбачає актуалізацію механізмів творчості особистості студента. Інструкція: “ Абревіатура – це скорочення довгої назви до перших букв. Всім вам знайомі такі абревіатури, як КВН, ВУЗ, СНІД, НЛО, ГАЗ та ін. Навіть назва країни, зокрема КНДР, - це теж абревіатура. Але коли зустрічається нова, незнайома абревіатура, доводиться довго думати: що ж значить таке скорочення? Спробуйте розшифрувати такі абревіатури: РОМБ, ЗИГЗАГ, БУБЛИК, СИРОП, УРА, ПОЛНО, КРЯЖ, КОЛОДА, ТРЮХА”.

Вправа “Криптограми Ейнштейна” передбачає роботу учасників з картками. Психологічний зміст завдання полягає в удосконаленні психологічних характеристик рефлексивності (скрупульозному аналізу альтернатив, усвідомлення відповідальності за прийняте рішення) на матеріалі, який несе в собі певний зміст (словесне значення, символ – характеристика когнітивної простоти - складності). Інструкція: “Криптограма – зашифроване висловлювання шляхом введення певного кодування (заміна однією буквою іншої). Кожна із представлених на картках криптограм містить певне висловлювання Ейнштейна. Розшифруйте їх. У всіх випадках код складає просту заміну однієї літери на іншу, але в кожному випадку заміна здійснена по різному. Дійте, час у вас обмежений”.

Психологічний зміст вправи “Монолог II” полягає в розвитку та врівноваженні психологічних характеристик когнітивних стилів, які сприяють в більшій мірі помічати щось нове у буденній ситуації, диференціювати її за кількома можливими ознаками. Виконання завдання сприятиме усвідомленню взаємозв'язку підібраних вправ та їх вплив на особистісний розвиток, а також на актуалізацію механізмів творчості. Інструкція: “Уважно окиньте зором і виберіть будь-який предмет, що знаходиться у цьому приміщенні, від імені

якого ви готові озвучити короткий монолог. Однак, об'єктом вашої уваги повинен стати предмет від імені якого ще не звучали монологи на минулому занятті. Коли всі будуть готові, хтось розпочне, а інші продовжать. Не слід турбуватися, що прозвучить кілька монологів від імені одного предмету". Управа сприятиме подальшій систематизації досвіду використання взаємозв'язку психологічних характеристик когнітивних стилів, що, в свою чергу, сприятиме розвитку продуктивності в майбутній фаховій діяльності.

Бліцтурнір "Інтелектуал" передбачає внесення певного елемента змагання в ситуації обмеженого часу. Психологічний зміст вправи становлять мисленнєві задачі, ребуси, головоломки, зашифровані висловлювання, які спрямовані на встановлення та закріпленню взаємозв'язку між психологічними характеристиками параметрів когнітивного стилю в студентів-психологів, усвідомленню їх цінності й можливості використання не лише в цій ситуації, а й в майбутній професійній діяльності. Інструкція: "Зараз поділіться на групи за бажанням. Я буду виконувати одночасно роль арбітра й даватиму групам завдання, які вони повинні виконати в максимальному темпі. Перемагає та група, яка дасть більшу кількість правильних відповідей. При виконанні завдань намагайтеся використовувати ті продуктивні вміння і прийоми роботи, які ви опанували впродовж тренінгу. Спробуйте їх перенести з інших вправ. Ви це вже можете зробити". Управа сприятиме встановленню взаємозв'язку між різними вправами, що надасть в подальшій професійній діяльності привносити елементи творчості за рахунок продуктивних характеристик базових параметрів когнітивного стилю.

У формалізованому вигляді програма тренінгу інтелектуального потенціалу психологів представлена у таблиці 3.1, де вказані основні відомості про кількість модулів, основні завдання й мета кожного із них, а також назви вправ. Проведення тренінгу інтелектуального потенціалу психологів (ТІПП) передбачає опору на певні психологічні принципи та методичні рекомендації щодо її реалізації.

Формалізований зміст тренінгу інтелектуального потенціалу психологів (ТІПІ)

№ п/п	Назва модулю	Мета і завдання заняття	Основні вправи та прийоми
1	Роль стильових властивостей в інтелектуальній діяльності.	<p>Мета: мотивувати учасників на вдосконалення стильової сфери</p> <p><u>Завдання:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Введення групових норм і правил, обговорення пропозицій учасників; 2. З'ясування зв'язку інтелектуальної діяльності й когнітивних стилів; 3. Вдосконалення продуктивних характеристик гнучкості – ригідності. 	Вправи: “ Знайомство” “Що зображено”, “Емоції Івана Івановича”, “Смислові загадки”, “Створення когнітивної моделі сім'ї”, “Маятник”. Рольова гра “Затятий палій та некурящий”.
2	Продуктивність інтелекту як наслідок взаємозв'язку рефлексивності й гнучкості.	<p>Мета: вдосконалити зв'язок рефлексивності й гнучкості</p> <p><u>Завдання:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. З'ясування та вдосконалення характеристик рефлексивності; 2. Корекція характеристик гнучкості й рефлексивності з метою їх спільного впливу на продуктивність інтелекту. 	Вправи “Перевтілення”, “Портрет дами”, “Кораблик”, “Повітряний шар”, “Анаграма”. Образні вправи-завдання “Ребуси”, “Олівці”, “Веселі клоуни” “Модниці”. Інтелектуальна творча гра “Метаграма”.
3	Взаємозв'язок когнітивної складності, рефлексивності й гнучкості та їх вплив на інтелект.	<p>Мета: вдосконалити зв'язок між когнітивною складністю й гнучкістю.</p> <p><u>Завдання:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вдосконалення продуктивності роботи психологічних властивостей когнітивної складності. 2. Корекція властивостей когнітивної складності та встановлення зв'язку з рефлексивністю й гнучкістю. 3. Формування свідомого ставлення до розвитку продуктивних властивостей когнітивних стилів. 	Вправи “ Монолог”, “Життя чудових речей”. Комплекс вправ “Властивості особистості”. Комплекс інтелектуальних вправ “Мисленнєві задачі”. Рольова гра “Психолог та його професійні проблеми”.
4	Прояв зв'язку когнітивних стилів та інтелекту в творчості майбутнього фахівця.	<p>Мета: формувати усвідомлене ставлення до базових когнітивних стилів.</p> <p><u>Завдання:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти використанню стильових характеристик у творчому підході до здійснення фахової діяльності; 2. Сприяти усвідомленню студентами взаємної обумовленості стильових, інтелектуальних творчих властивостей особистості. 	Психогімнастичні вправи “Розповідь про групу”, “М'яч”. Вправи “Байка”, “Анонімка”, “Абревіатура”, “Криптограми Ейнштейна”, “Монолог II”. Бліцтурнір “Інтелектуал”.

Наше дослідження проводилося в інституті педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ). Досліджувані студенти - III курсу спеціальності „Психологія”, які було обрано методом рандомізації еквівалентності груп [131]. Загальна чисельність вибірки – 33 особи, серед них 9 юнаків і 24 дівчат 1986 - 1987 р. н. У складі загальної вибірки ми виділяємо три підгрупи: експериментальна група А - студенти III курсу – 11 осіб (3 юнаки й 8 дівчат), експериментальна група Б - студенти III курсу – 11 осіб (3 юнаки й 8 дівчат), контрольна група - студенти III курсу – 11 осіб (3 юнаки й 8 дівчат).

Експеримент складався з трьох етапів: на першому ми діагностували особливості когнітивного стилю у всіх трьох групах; на другому етапі проводили формувальну частину за допомогою спеціально розробленого тренінгу когнітивних стилів у експериментальних групах А й Б; на третьому етапі з'ясовували достовірність змін у властивостях параметрів когнітивних стилів у групах А й Б та порівнювали їх зі змінами у контрольній групі.

В основі тренінгу виділяється ряд принципів, за допомогою яких моделюється і здійснюється групова діяльність. Контроль за їх дотриманням покладається на ведучого. Серед основних концептуальних положень ТІПІІ виділяємо наступні: принцип активності особистості; поєднання ситуацій дискомфорту й комфорту; залежність продуктивності інтелектуальної діяльності від врівноваження психологічних характеристик базових параметрів когнітивного стилю; взаємозалежність самовдосконалення й професійного зростання від продуктивних характеристик когнітивних стилів; провідна роль рефлексії.

Психологічний зміст концептуальних положень тренінгу інтелектуального потенціалу психологів було виокремлено шляхом теоретичного аналізу літератури [11], [20], [30], [34], [74], [78], [88], [99], [151], [172], [177], [202], [221], [254]. Зокрема принцип активності особистості передбачає, що суб'єкт займає активну позицію у власній життєдіяльності.

Принцип поєднання дискомфорту й комфорту передбачає моделювання у процесі групової взаємодії: робота учасників проектується як у ситуаціях

розкритості так і в ситуаціях напруженості, що сприяє формуванню адекватного реагування в професійних ситуаціях, швидкому знаходженню правильного рішення, аналізу можливих альтернатив. Доцільно в певні моменти сприяти виникненню в учасників відчуття дискомфорту, причинами якого можуть бути невдалі спроби вирішити проблему (задачу), виконати інструкцію і т.д. Їх призначення відчутти мотивуючу силу “дискомфортну”.

Психологічний зміст принципу взаємозв'язку інтелектуальної діяльності й психологічних характеристик параметрів когнітивного стилю розкривається в необхідності поєднання властивостей інтелектуального потенціалу особистості з компонентами стильового феномену, що сприятиме цілісності процесу розвитку.

Психологічний зміст принципу взаємозв'язку професійного зростання й самовдосконалення реалізується шляхом розвитку продуктивних характеристик когнітивних стилів студентів-психологів. Урахування способів переробки інформації дозволяє сприймати проблему в різних ракурсах, що забезпечується взаємодією різних стильових параметрів з компонентами інтелекту.

Взаємозв'язок інтелектуального потенціалу з творчістю (креативністю) особистості фахівця передбачає, що становлення особистості супроводжується усвідомленням власних творчих можливостей та стимулює їх подальший розвиток: формування навичок і вмінь управління власним творчим процесом суттєво поліпшується продуктивними характеристиками когнітивних стилів.

Усі принципи підпорядковуються принципу рефлексії. Психологічний зміст його полягає в усвідомленні суб'єктом необхідності поєднання інтелектуальних і продуктивних стильових характеристик феномену, що в подальшому сприятиме становленню особистості фахівця.

Психологічний зміст принципу розвитку інтелектуального потенціалу в процесі вузівської підготовки полягає в розгляді студентського віку як сенситивного періоду для становлення характеристик інтелекту.

Психологічний зміст принципів тренінгу інтелектуального потенціалу психологів повинні бути реалізовані під час проведення занять, а тому нами

було розроблено методичні рекомендації. Зокрема перший модуль є найбільш важливим, оскільки визначає загальну спрямованість ТПП. Його початковий етап складають інформаційне повідомлення тренера (близько 10 хвилин), що визначає мету і завдання тренінгу, а також засоби, за допомогою яких вони будуть досягатися; розміщення учасників – на нашу думку матиме найкращий результат за звичайних умов розміщення (стілці розміщені колом, учасники повернуті один до одного обличчям); введення групових норм (правил) і “підписання договору” щодо їх виконання кожним учасником групи. Зокрема можна запропонувати такий зміст повідомлення тренера: “Ми зібралися для спільної роботи заради покращення власного інтелектуального потенціалу. Метою ТПП є активізація інтелектуально-стильових ресурсів особистості. Програма розрахована на: розширення знань про особливості когнітивних стилів та їх роль в підвищенні інтелектуальної продуктивності; з’ясування ролі і місця когнітивних стилів у фаховій діяльності практичного психолога, їх вплив на продуктивність вирішення завдань професійного характеру; отримання власного багажу продуктивних інтелектуальних прийомів оперування професійною інформацією; активізація процесів самопізнання і саморозвитку особистості. Засобами тренінгу є психогімнастика, інтелектуально-творчі ігри, рольові ігри, елементи методу розумової атаки і групової дискусії, проблемні ситуації, короткі експрес-повідомлення ведучого. Всі компоненти містять професійну спрямованість”.

Серед групових норм, які можна запропонувати до обговорення учасникам, є наступні: правило рівноцінності, яке передбачає відсутність відмінностей за статусом, ієрархією, кожен несе відповідальність як за власні рішення, так і за групові; правило активності, яке передбачає, що від активності кожного учасника виграють всі; правило відвертості полягає в тому, що кожен говорить про те, що думає, а не те, що від нього очікують; обговоренню підлягає лише те, що відбувається “тут і зараз”; правило конфіденційності полягає в тому, що вся інформація групового процесу не повідомляється стороннім людям; прийняття рішення про форму звертання. Зокрема можна

запропонувати учасникам такі варіанти звертання: по імені – “ти” і “ви” і по імені – по-батькові - також “ти” і “ви”. Це рішення є першим проявом взаємодії учасників, тому важливим моментом є озвучення думок всієї групи.

Після прийняття рішення щодо форми звертання, розпочинається комплекс вправ, які було підібрано до першого модулю. Зокрема розпочати доцільно з вправи на знайомство, яка за своєю сутністю є психогімнастичною. Завдання “Знайомство” вимагає значних зусиль для його неформального виконання, так як спокуса назвати перші риси, що спали на думку, іноді є набагато сильнішою, ніж готовність до пошуку більш точних, що відповідають власним уявленням про себе. У деяких випадках можуть називатися досить суперечливі характеристики, тому тренер може звертатися із проханням повторити перераховані риси. За необхідністю можна звернутись до групи. У випадках, коли названі однопланові риси (доброзичливий, добрий, дружелюбний), можна запитати, що завадило назвати (вказати) більш різнопланові властивості. Слід звернути увагу учасників на той факт, що сприяло виконанню завдання і що заважало. Необхідно підвести підсумок виконання завдання. Ця вправа допомагає тренеру налаштовувати учасників на інтелектуальну діяльність, виконуючи роль мотиваційного чинника й одночасно впливає на розвиток способів роботи з інформацією.

Після виконання вправи “Знайомство” розпочинається основний змістовий етап модулю 1, що передбачає експрес-повідомлення ведучого. Зокрема доцільно повідомити тему та основні завдання. Крім того доцільно вказати на сутність інтелектуального потенціалу й основні чинники його розвитку, серед яких необхідно вказати на когнітивний стиль та базові параметри для практичних психологів, їх роль у більш повному і точному створенні пізнавального образу ситуації, їх основні функції: пізнавальну (участь у побудові моделі певного образу), регулятивну (обмежують вплив емоцій на процес пізнання, що сприяє більшій об’єктивності), адаптуючи (механізм індивідуального інтелектуального пристосування до умов діяльності) компенсаторної (вони функціонують у режимі компенсації тих психічних

властивостей, що мають недостатній рівень розвитку або сформованість яких перешкоджає продуктивній самореалізації). Наслідком цього повідомлення має стати висновок, що когнітивні стилі є чинником переробки інформації про своє оточення (у тому числі способи сприймання, структурування, категоризації, розуміння і інтерпретації того, що відбувається), що наближує до професійної діяльності практичного психолога, яка спрямована на розуміння та інтерпретацію поведінки особистості на основі вербальних та рухових актів (у розумінні більшості науковців саме це забезпечується інтелектуальним потенціалом фахівця у галузі практичної психології). Це додатковий канал інформації. Доцільно вказати інформаційні рівні, які забезпечують аналіз ситуації: “рефлексивність – імпульсивність” (візуальний рівень), “ригідність-гнучкість” пізнавального контролю (сенсорно-емоційний рівень) і “когнітивна простота-складність” (вербально-мовленнєвий рівень). Бажано дати відповіді на всі запитання, які виникли в учасників ТПП.

Після цього найбільш оптимальним є проведення вправ, спрямованих на дослідження основних функцій когнітивного стилю: “Що зображено”, “Емоції Івана Івановича”, “Смислові загадки”, “Створення когнітивної моделі сім’ї”, “Маятник”. Рольова гра “Затятий палій та некурящий”. Зокрема вправа-тест “Що зображено” передбачає вирішення візуального завдання. Як правило, відповідь не знаходиться самостійно. Коли ведучий просить ще раз зосередитися і розглядати не окремі фігурки, а все зображення в цілому, учасники вказують, що на картках написано слово “текст”. Важливо відмітити, що стало на заваді пошуку правильного способу рішення: слід бачити (сканувати) цілісність картинки (ситуації), а не її фрагментарність.

Вправа-тест “Емоції Івана Івановича” вказує на функцію когнітивних стилів, яка полягає в обмеженні афективних станів. Після завершення визначеного часу, слід обговорити з учасниками особливості їх інтелектуальної діяльності, вказати на помилки їх прийомів і способів пошуку схожих альтернатив, а також на необхідності об’єктивного й цілісного аналізу

компонентів ситуації. Завдання закріплює особливості прийомів роботи з візуальним матеріалом й готує учасників до роботи з абстрактним матеріалом.

Вправа-тест “Смислові загадки” актуалізує роботу учасників з іншим стимульним матеріалом – поняттями, судженнями. При аналізі психологічних особливостей вирішення учасниками завдання, слід звернути увагу на особливості відшукання такого взаємозв’язку, що дозволить охопити сутність ситуації – причину і наслідок. Доцільно проаналізувати можливі варіанти вирішення завдання, щоб віднайти за зовнішніми проявами поведінки персонажу сутність явища або ситуації. Вправа виконує також і роль активації характеристик “когнітивної простоти – складності”, зокрема впорядкування системи понять, готує учасників до виконання більш складного завдання.

Вправа “Створення сім’ї” призначена виконувати інтегративні функції, які полягають в поєднанні різних характеристик параметрів когнітивного стилю: пошук альтернативних варіантів, усвідомлення їх доцільності або рівнозначності, приведення в систему категоріально-понятійний апарат (розвиток гнучкості пізнавального контролю та рефлексивних механізмів усвідомлення варіантів, утворення й систематизація особистісних характеристик). Під час виконання завдання ведучий звертає увагу учасників на моменти, коли здійснюється перехід до іншої змістової сфери (наприклад, із сфери побуту у сферу мистецтва або професійної діяльності). Закріплення нових способів виконання інтелектуальної діяльності відбувається в подальшому у пропонованій рольовій грі.

Рольова гра “Затятий палій та некурящий” спрямована на отримання необхідного досвіду для майбутньої професійної діяльності так, як відбувається значне розширення уявлень про конкретну проблему (паління). Закономірним результатом такої роботи стає переборення обмежень власних уявлень, що супроводжуються виникненням позитивних емоцій. Постійне розширення бачення проблеми (усвідомлення і відшукання нового в аргументах партнера, усвідомлення та відшукання нового у власних аргументах) допомагає відчувати ідею безмежності версій проблеми, мотивує учасників на набуття нового

різноманітного досвіду. Можливі різні варіанти проведення рольової гри: традиційно мають бути два учасники, експерт, а всі інші є спостерігачами; більш розширений варіант передбачає трьох експертів та двох команд по (4-5 чоловік) “за” “проти” паління. Роль “експерта” спрямована на усвідомлення цілісності проблеми, яка забезпечується протиріччями, зіткненням різних поглядів, дозволяє вловити сутність кожного висловлювання та співвіднести зі своїм досвідом. Після її обговорення тренер повідомляє, що модуль 1 підходить до завершення. Однак перш ніж починати підсумкове обговорення, доцільно продемонструвати регулятивні можливості продуктивних характеристик когнітивних стилів.

Виконання вправи “Маятник” по завершенні модулю стимулює учасників до усвідомлення важливості набутих продуктивних характеристик базових параметрів когнітивного стилю, а також спрямована на формування установки на подальшу роботу по самовдосконаленню й саморозвитку. Взагалі перший блок завдань спрямований на зміну установок учасників групи відносно наявності як неефективних, так і продуктивних способів інтелектуальної діяльності. Суб’єкт приходить до висновку, що не всі його способи поведінки є позитивними, а деякі з них потребують корекції. Такий стан особистості характеризується тривожністю й незадоволеністю собою. Його позначають лабілізацією, функцією якого є підвищення рівня готовності особистості до набуття нового досвіду.

При підведенні підсумків першого модулю доцільно звернути увагу учасників й обговорити роль когнітивних стилів в удосконаленні інтелектуальної діяльності та продуктивні характеристики когнітивних стилів: усвідомлення проблеми, зосередженість під час аналізу, відтворення цілісності ситуації, погляд з різних боків; акцентувати свідомість на обставинах, які сприяють ефективному вдосконаленню властивостей або, навпаки, їм перешкоджають; для забезпечення неперервності тренінгу запропонувати студентам виконати тест на виявлення індивідуальних відмінностей при оперуванні інформацією у якості домашнього завдання.

Другий модуль ТПП становить цикл занять, які спрямовано на встановлення взаємозв'язку із попередньо набутими навичками й прийомами і за логікою проведення забезпечує цілеспрямований вплив на продуктивні характеристики когнітивних стилів, зокрема на такі їх параметри як рефлексивність й гнучкість пізнавального контролю. Заняття розпочинаються з обміну думками та враженнями учасників тренінгу про попередні заняття та про їх самопочуття на даний момент часу. Після цього студентам пропонується до виконання психогімнастична вправа “Перевтілення”. Слід підкреслити, що найбільш поширеними є дві стратегії її виконання: у першому випадку перевтілення відбувається ніби саме собою і тоді учасник прагне відразу проговорити образи, що виникла, або ще деякий час їх уточнює, обдумує. В іншому випадку учасник виділяє декілька своїх характеристик і добирає символізуючи їх об'єкти реального світу, тварину або рослину. Після цього необхідно попросити членів групи оцінити свій стан на пальцях за 10-бальною системою, де 0 – нижня межа, а 10 – стан найбільшого підйому. Зазвичай після цієї вправи різко змінюється психологічне самопочуття, підвищується активність.

Подальша робота учасників групи полягає в аналізі отриманих результатів домашнього тесту. Тренеру доцільно дати коротенькі експрес-повідомлення оперування інформацією на різних рівнях взаємодії із середовищем. За своїм змістом вони можуть бути такими: для візуального рівня бажано якомога більше використовувати зоровий канал отримання інформації, залучати візуальні образи (образність) у словесних висловлюваннях, робити помітки на полях, діаграми, малюнки; для слухового рівня бажано намагатися вловлювати інтонацію, цілісну ситуацію, повторюйте про себе те, що почули, намагайтеся обговорити проблемні аспекти у внутрішньому діалозі, прагніть отримати більшість інформації з “аркушу” або від іншої людини, а не з відео екрану; для вербально-мовленнєвого рівня бажано вслухатися в значення слів, вчитися слухати власний голос (давайте короткі інструкції собі, повторюйте в плані голосного мовлення те, що чуєте), перш ніж висловитися про отриману

інформацію, заслухайте думки інших, використовуйте паузу, перш ніж щось сказати; для чуттєво-рухового рівня бажана активна робота під час отримання інформації (пишіть, малюйте, кресліть), здійсніть різноманітні рухи (маніпулюйте іграшкою, рухайтесь), використовуйте картки, на яких записана ключова інформація й маніпулюйте ними при обдумуванні (згинайте, розправляйте).

Після цього ведучий переходить до інформаційного повідомлення, яке стосується продуктивних характеристик рефлексивності й гнучкості. Зокрема необхідно вказати, що рефлексивність розуміється як стійка тенденція суб'єкта показувати у ситуації невизначеності повільну реакцію, при більш підготовленій відповіді, коли декілька альтернатив складають основу для вибору однієї найбільш ймовірної. Однак існують варіанти швидкої відповіді (з обмеженою кількістю помилок), що досягається за рахунок швидкого аналізу стимульного поля. Основний шлях розвитку – удосконалення візуальних способів сканування інформації та її аналіз. Гнучкість пізнавального контролю характеризується тенденцією до легкого переходу від сенсорно - перцептивних до словесно-мовленнєвих функцій при оперуванні інформацією або навпаки. Основний напрямок розвитку цього стильового параметру – поєднання способів сенсорно - перцептивних і словесно-мовленнєвих у ситуаціях невизначеності (проблемних), результатом яких є образність та смисл (цінність, оригінальність, творчість). Намагайтесь у своїй роботі використовувати більш властиві вам способи сприймання інформації та надані рекомендації, що на вашу дамку більш відповідатимуть проявам продуктивності стильових феноменів. На кожному занятті до повідомлення тренера додаються нові аспекти.

Після того, як інформаційне повідомлення завершено, учасники переходять до активних дій. Для цього модулю є характерним поєднання (чергування) вправ на розвиток продуктивних характеристик рефлексивності й прийомів, які спрямовані на вироблення здатності легко та швидко переключатися з одного стильного поля на інше (гнучкості пізнавального

контролю). Першим завданням для групи є серія вправ “Кораблик”, “Портрет дами”, “Повітряна куля”, які спрямовані на усвідомлення психологічних характеристик рефлексивності, вправління з метою їх коригування й підвищення продуктивності. Учасники працюють в мікрогрупах, а після завершення доцільно провести загальне обговорення по цій серії вправ і звернути увагу на таких моментах: чи дійшли загальної згоди, щодо кількості відмінностей у зображеннях; що сприяло чи заважало успішності при виконанні завдання; чи використовували при роботі рекомендації, щодо оперування інформації на візуальному рівні.

Групі пропонується інтелектуально-творча гра “Анаграма”. Вправа передбачає залучення характеристик рефлексивності: усвідомлення й аналізу. Крім того завдання ґрунтується на абстрактному матеріалі між частинами якого необхідно встановити взаємозв’язок і переходи від однієї змістової реальності до іншої. Під час вправління розвиваються характеристики гнучкості: швидкість, точність, оригінальність, продуктивність. Доцільно після завершення виконання заслухати всі існуючі варіанти й відмітити такі моменти: складність завдання; оригінальність віршів-загадок; досвід, який отримали під час роботи; особливості процесу виконання. Акцентування уваги на цих аспектах дозволить усвідомити студентам-психологам продуктивні характеристики рефлексивності й гнучкості, а також їх взаємозв’язок.

Після виконання вправи “Анаграма” робота здійснюється в мікрогрупах (3 особи) над образними завданнями на картках: “Ребуси”, “Олівці”, “Крапки і прямі”. Під час загального обговорення тренеру слід вказати, що графічні задачі були спрямовані на розвиток гнучкості й передбачали переведення їх у план вербально-мовленнєвих значень. Бажано, щоб учасники обмінялися думками за такими параметрами: швидкість і точність; ускладнення, що виникали; наявність рішень про запас; пауза (була чи ні) перед остаточною відповіддю. Тренеру необхідно підкреслити, що успішне вирішення вправ полягає спочатку у диференціації ознак, подальшому їх узагальненні, відкиданні несуттєвих характеристик і на цій основі прийняття єдиного

рішення. Виконання завдань значно активізує психологічні механізми усвідомлення, аналізу, узагальнення, синтезу, які необхідні під час виконання інтелектуально-творчої гри “Метаграма”. Однак основне призначення вправи-гри – це її вплив на характеристики гнучкості пізнавального контролю, що забезпечується її змістом, поєднанням різних сфер дійсності із заданими значеннями слів. Під час обговорення доцільно звернути увагу учасників на кількість варіантів із однаковими словосполученнями (як правило ідентичних відповідей немає).

На останньому занятті другого змістового модулю ведучий повідомляє, що завершується робота учасників на модулі 2 й необхідно підвести підсумок. Варто акцентувати увагу студентів на продуктивних характеристиках рефлексивності й гнучкості, їх впливові на інтелектуальну діяльність, необхідність їх сформованості у майбутніх практичних психологів. Тренеру важливо поставити запитання про взаємозв’язок характеристик рефлексивності й гнучкості, як саме його забезпечити і запропонувати подумати про це вдома у вільний час і принести свої пропозиції на перше заняття модуля 3 й спробувати інтегрувати їх в групі.

Третій модуль забезпечує подальший вплив на продуктивні характеристики когнітивних стилів й повинен сприяти усвідомленню учасниками ефективності взаємозв’язку між “простотою – складністю” й “ригідністю – гнучкістю”. Розпочинається він з обміну враженнями учасників про попередню роботу та обговорення подій, що сталися після останнього заняття. Здійснюється обмін думками про наявність взаємозв’язку між рефлексивністю й гнучкістю на абстрактному рівні, що проявляється в продуктивності інтелектуальної діяльності. Тренер пропонує групі попрацювати групі на абстрактному рівні, виконуючи вправу “Монолог”. Принциповим є те, що учасниками набувається додатковий досвід відсторонення від звичної ідентифікації з людиною і вони виявляють, що існує велика кількість варіантів заміщення цієї позиції. За характером завдання є комплексним, а після її виконання студенти мають велику зацікавленість до

інтелектуальної діяльності. Готовність групи можна з'ясувати за допомогою кольорових карток, які слід заздалегідь роздати. Інструкція: "Будь ласка, оцініть свій стан готовності до роботи за допомогою карток, які є у вас. При цьому врахуйте, що зелений колір означає високий рівень готовності, жовтий – середній, червоний – низький". Роботу розпочинати тоді, коли немає червоних карток. Вправою рекомендується розпочинати кожне заняття ТПП модулю 3.

Після виконання вправи "Монолог" ідуть інформаційні повідомлення тренера приблизно такого змісту: "Пригадайте на попередніх заняттях ми обговорювали три модальності досвіду. Найвищої продуктивності у фаховій діяльності можна досягти за наявності ефективних прийомів роботи. Оскільки ми живемо у суспільстві, де здійснюється спілкування людей у знаково-мовленнєвій формі, на перший план виступають способи і тактики оперування інформацією когнітивної "простоти – складності". Сутність її полягає у багатообразності і впорядкованості категорій, які застосовуються суб'єктом для класифікації об'єктів зовнішнього світу і соціального оточення. Кількість основ для різних класифікацій (конструкти), якими індивід свідомо чи несвідомо користується при диференціації предметів чи явищ будь-якої змістової сфери: логічна впорядкованість (структурованість), узагальнення, аналіз і є основними прийомами оперування інформацією. Зверніть увагу, що впорядкована система конструктів становить основу для відтворення суб'єктивної картини світу людей на основі спостереження за їх вербальними і поведінковими проявами. Ця особливість говорить про той факт, що у психологів повинні бути сформовані ефективні прийоми когнітивного стилю простота – складність. Успішність таких прийомів підвищується за умови їх поєднання із продуктивними характеристиками "ригідності – гнучкості" й "рефлексивності - імпульсивності". На кожному занятті додається новий аспект і проговорюється з учасниками тренінгової групи

Наступним кроком є перехід учасників тренінгу до основного циклу вправ третього модулю. Розпочати можна із вправи "Життя чудових речей". Виконання завдання стимулює спостережливість: помічати нове в буденній

ситуації, диференціювання цілісного явища за декількома ознаками, що сприяє продуктивності в інтелектуальній діяльності. Доцільно заслухати всі існуючі варіанти. При обміні думками звернути на ускладнення при побудові образу ситуації з точки зору речей, яких зазвичай не помічаєш; на значенні свідомості при аналізі певного явища з середини (усвідомлення, бачення певного змісту, співвіднесеність із функціями, можливий монолог чи діалог); легкість або складність виділення нових незвичних (нестандартних) ознак ситуації; проблеми інтегрування ознак у цілісну ситуацію (суб'єктивний образ); корисність прийому у майбутній професійній діяльності. Вправа є комплексною, оскільки передбачає вплив на продуктивні характеристики гнучкості пізнавального контролю й когнітивної складності. Тренер акцентує на цьому увагу й одночасно повідомляє учасників, що вони будуть працювати далі з характеристиками когнітивної диференційованості у сфері психології особистості.

При виконанні завдань “Властивості особистості” розвиваються та удосконалюються характеристики порівняння, ототожнення й розмежування, встановлення відповідностей та ін. Робота над комплексом сприяє розширенню й збагаченню необхідного багажу знань, стимулює процеси особистісного й професійного становлення.

Після закінчення роботи над вправами “Властивості особистості” розпочинається робота над інтелектуальними завданнями “Мисленнєві задачі” (“Математик”, “Два стільці”, “Шахи”), що є наступним етапом ТПП. Вправи спрямовані на розвиток і вдосконалення психологічних характеристик гнучкості пізнавального контролю. При обговоренні варіантів вирішення завдань та, що існує лише одна правильна відповідь для з'ясування якої необхідно мати розвинені психологічні властивості гнучкості пізнавального контролю. Варто заслухати думки з приводу того, що заважало, а що допомагало у роботі, адже саме в цей момент актуалізуються продуктивні характеристики рефлексивності. Доцільно стимулювати студентів до формулювання рекомендацій роботи при виконанні вправ.

Спробувати власні професійні сили, а також розвинути взаємозв'язки між гнучкістю, когнітивною складністю й рефлексивністю допоможе рольова гра “Психолог та його професійні проблеми”. Студентам доведеться оперувати певною абстрактною реальністю, яку має певні характеристики, аналізувати її різні модальності, знаходити альтернативні шляхи її вирішення, а також брати на себе відповідальність. При обміні думками про особливості рольової гри доцільно проаналізувати роль рефлексивності, гнучкості й складності.

Після підсумкового обговорення виконаних завдань тренер повідомляє, що підходить до завершення модуль 3 й необхідно зробити певні висновки й узагальнення. При цьому необхідно звернути увагу учасників на продуктивні характеристики когнітивної складності, їх роль у майбутній професійній діяльності, а також підкреслити, що її властивості відіграють роль певного інтегратора при встановленні взаємозв'язків між параметрами рефлексивності й гнучкості в студентів-психологів. Було б доцільним, щоб самі студенти вказували на продуктивні характеристики базових когнітивних стилів та обґрунтовували необхідність взаємозв'язку між ними. Для забезпечення взаємозв'язку з наступним циклом занять (модулем 4) заняттям доцільно дати учасникам домашнє завдання: змоделювати та спробувати вирішити типову практичну ситуацію майбутньої професійної діяльності. А на наступних заняттях четвертого модулю за встановленою чергою надавати можливість проговорити модель та шляхи її вирішення разом з усіма учасниками.

Четвертий змістовий модуль є завершальним етапом ТППІ, тому його слід реалізувати таким чином, щоб мотивувати учасників на подальше вдосконалення продуктивних характеристик базових когнітивних стилів. Доцільно його розпочати з обміну думок і вражень від попереднього циклу занять, а також з аналізу цікавих подій, які трапилися в процесі його виконання. Особливу увагу необхідно приділити судженням учасників, які стосуються домашнього завдання, труднощам при його виконанні, успішності або неуспішності. При цьому слід проговорити чи використовувалися психологічні характеристики базових когнітивних стилів, та ще раз звернути увагу на їх роль

при моделюванні й аналізу ситуацій. Ведучий нагадує учасникам тренінгу, що розпочався останній четвертий блок ТПП, на якому необхідно встановити взаємозв'язки між базовими когнітивними стилями й з'ясувати їх вплив на творчість. Після цього групі пропонується для виконання вправа “Розповідь про групу”, яка допомагає усвідомити й попередньо систематизувати вже набуті відомості й знання, практичні вміння, а також вказує на роль групової підтримки в професійному становленні. Крім того, виконання завдання актуалізує стильову й інтелектуальну сфери особистості і, що найбільш важливо, налаштовує учасників на творчу роботу. Після обміну думками (написані розповіді заслуховуються) студенти, як правило, готові до виконання подальшої роботи. Тому зміст цієї вправи рекомендується дещо видозмінювати на послідуючих заняттях циклу, щоб активізувати роботу учасників.

Наступний етап модуля полягає у виконанні вправ, які були спеціально підібрані для реалізації поставлених завдань. Зокрема вправа “М'яч” сприяє активізації творчих ресурсів особистості, оскільки кінцевим результатом виконаного завдання є створення певного інтелектуального продукту, який у певній мірі відрізняється оригінальністю. Крім того вправа налаштовує учасників для з характеристиками когнітивної складності, адже вимагає встановлення смислових зв'язків об'єкту з різними модальностями середовища. Підсумок виконання завдання підводить ведучий, при цьому обов'язково слід схвалити творчі можливості учасників, попереджає про те, що у вправі використовувалися характеристики когнітивної складності й просить студентів приступити до виконання послідуючих елементів тренінгу, який дозволить більше ґрунтовно засвоїти набуті практичні вміння.

Виконання вправи “Байка” ще більш захоплює учасників тренінгової групи, активізуючи творчі ресурси особистості. Під час заслуховування написаних студентами байок, тренер підкреслює їх оригінальність і творчість самих студентів й одночасно акцентує увагу на психологічні характеристики когнітивної складності й гнучкості пізнавального контролю, які проявляються при виконанні завдання одночасно з рефлексивністю. Ведучий пропонує групі

наступні завдання й повідомляє, що під час їх виконання слід звернути увагу на прояви психологічних характеристик всіх базових когнітивних стилів.

По завершенні вправи “Анонімка”, коли заслухали всі анонімки, тренер повинен попросити коротко проаналізувати, які саме стильові характеристики їм стали у пригоді при виконанні завдання. Потім ведучий повідомляє, що виконання наступних вправ сприятиме встановленню взаємозв’язків між характеристиками когнітивних стилів і творчими можливостями студентів.

Після вказівок тренера виконується комплекс завдань “Абревіатура” й звертається увага на велику кількість варіантів її вирішення в групі. Далі слідує вправа “Криптограми Ейнштейна”, і тренер підкреслює, що існує лише одна правильна відповідь. У завданні “Монолог II” акцентується увага учасників, що може існувати безліч варіантів вирішення завдання, які зачіпають різні аспекти, і навпаки, в бліцтурнірі “Інтелектуал” можливе лише одне правильне рішення. Результатом виконання завдань повинно стати усвідомлення учасниками, що продуктивні характеристики когнітивних стилів стають у пригоді в творчому процесі при великій кількості варіантів вирішення ситуацій, так і за умови відшукування єдиного способу практичних дій при аналізі ситуації реальності. У кінці модулю 4 на останніх заняттях варто просити учасників обмінятися враженнями про тренінг інтелектуального потенціалу психологів, а також написати коротенькі рекомендації й побажання вдосконалення ТПП. Доцільним буде проголошення усіх побажань та зауважень. Але головним буде обмін думками про встановлення взаємозв’язків між базовими когнітивними стилями: як це вплинуло на діяльність учасників їх поведінку. Важливо відчувати налаштованість студентів до подальшого вдосконалення інтелектуального потенціалу, працювати над собою. Цінними також будуть пропозиції учасників про поповнення тренінгу новими вправами, які вони спеціально підбирали в процесі роботи в модулі 4.

Після того як тренінг було апробовано в навчальному процесі, необхідно відстежити динаміку психологічних змін стильової й інтелектуальної сфер у майбутніх практичних психологів.

3.2. Динаміка психологічних змін розвитку характеристик когнітивних стилів та інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів

Основні результати діагностичної частини формувального експерименту представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Сформованість індивідуальних властивостей у експериментальних групах

Характеристика вибірки студентів	Рефлексивність (у %)			Гнучкість (у %)				Продуктивність інтелекту (у %)			
	дівчата	юнаки	група в цілому	дівчата	юнаки	група в цілому	дівчата	юнаки	група в цілому		
Експериментальна група А (n=11)	70,6	61,2	68	27,8	31,7	28,9	49,5	51,4	50		
Експериментальна група Б (n=11)	66,2	59,4	64,4	28,1	28,3	28,2	48,4	56,9	50,8		
Контрольна група (n=11)	68,5	61,6	66,6	28,8	27,5	28,4	54,7	55,6	54,9		

У табл. 3.2 знаходяться психологічні показники, які характеризують полюси рефлексивності, гнучкості пізнавального контролю та інтелект з точки зору його продуктивності у відсотках окремо по експериментальній групі А, експериментальній групі Б й контрольній групі. Результати дослідження вказують на особливості кожної із вибірок. Розглянемо психологічні показники більш детально й спершу проаналізуємо психологічні особливості рефлексивних тенденцій студентів-психологів.

Експериментальна група А має показник рефлексивності (див. табл. 3.2) 68%, що є найбільшим при порівнянні його із аналогічними характеристиками групи Б і контрольної групи (відповідно 64,4% й 66,6%) . Психологічні особливості параметру когнітивного стилю дівчат є значно більшими, ніж у хлопців по всіх трьох вибірках. Зокрема по експериментальній групі А різниця між студентками й юнаками становить 9,4% (відповідно 70,6% й 61,2%), по

групі Б показник дівчат є більшим на 6,8% (відповідно 66,2% й 59,4%), по контрольній групі різниця за статевими відмінностями становить 6,9% (відповідно 68,5% й 61,6%).

Якщо порівнювати психологічні показники юнаків у різних експериментальних групах, то найменшою мірою рефлексивності відрізняються хлопці групи Б – 59,4%, показники ж групи А й контрольної групи є приблизно рівними (відповідно 61,2% і 61,6%). Серед дівчат різних експериментальних груп найнижчий показник рефлексивності у групі Б – 66,2%, більшою міра рефлексивності є в контрольній групі – 68,5% і найбільше значення має показник у групі А – 70,6%. У графічному вигляді результати представлено у вигляді діаграми на малюнку 3.1

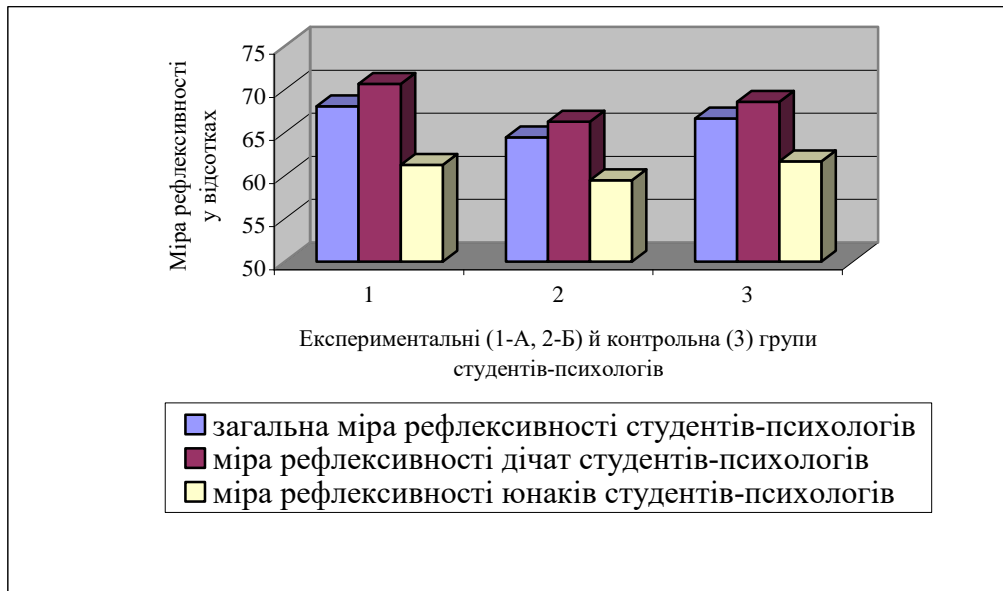


Рис. 3.1. Психологічні особливості рефлексивності в досліджуваних групах

Для з'ясування значущості виявлених нами відмінностей скористаємося критерієм Манна-Уїтні (див. формулу 2.1). Числові значення показника представлені в табл. 3.3. Розглянемо отримані показники $U_{\text{емп}}$ для виявлення значущості індивідуальних відмінностей. Спершу з'ясуємо наявність особливостей між експериментальними групами А й Б та контрольною групою. Констатувати значущість виявлених відмінностей можна лише тоді, коли $U_{\text{емп}} < U_{\text{кр}}$, а значення $U_{\text{кр}}$ становлять: 34 ($p \leq 0,05$) та 25 ($p \leq 0,01$). За результатами

наших обрахунків числові значення показників, які відповідають рівності $U_{emp} < U_{кр}$ жодного разу не зустрічається. Тому психологічних відмінностей між вибірками у рівні рефлексивності як параметру когнітивного стилю “тип реагування” немає.

Таблиця 3.3

Значущість відмінностей рефлексивності в експериментальних і контрольній групах

Критерій Манна-Уїтні	Відмінності груп А і Б	Відмінності груп Б і контрольної групи	Відмінності груп А і контрольної групи	Гендерні відмінності групи А	Гендерні відмінності групи Б	Гендерні відмінності контрольної групи	Дівчата груп А і Б	Дівчата групи Б і контрольної групи	Дівчата груп А і контрольної групи	Юнаки груп А і Б	Юнаки групи Б і контрольної групи	Юнаки груп А і контрольної групи
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
U	45,5	51	51,5	1	5	5	27,5	25,5	26	2,5	2	3,5

При аналізі числових значень U_{emp} всередині кожної із груп, що надає можливість фіксувати значущість виявлених відмінностей за статевими ознаками, маємо на увазі, що показники $U_{кр}$ становлять: 3 ($p \leq 0,05$) та 0 ($p \leq 0,01$). Звертаємо увагу на U_{emp} , що вказує на гендерні особливості експериментальної групи А (див. табл. 3.2). Числове значення цього показника 1, яке знаходиться між показниками $U_{кр}$. Таке положення називають „зоною невизначеності”. Вона не дає можливості повністю прийняти H_1 або відкинути H_0 . Тому психологічні результати рефлексивності в групі А вказують на незначні статеві відмінності в межах вибірки. У всіх інших випадках $U_{emp} > U_{кр}$, а виявлені відмінності за статевими ознаками є незначними і ними можна нехтувати.

Розглянемо значущість психологічних відмінностей у дівчат, майбутніх психологів, у різних експериментальних і контрольній групі. Показники $U_{кр}$ становлять: 15 ($p \leq 0,05$) та 9 ($p \leq 0,01$). При розгляді U_{emp} бачимо, що всі вони

(див табл. 3.3) більші за $U_{кр}$. Тому у досліджуваних дівчат студентів-психологів, які знаходяться у різних експериментальних групах, немає психологічних відмінностей в параметрі рефлексивності. При аналізі числових значень $U_{емп}$ у досліджуваних студентів чоловічої статі, які знаходяться в різних експериментальних і контрольній групах, маємо на увазі, що $U_{кр}$ дорівнює 0 при $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Всі показники $U_{емп} > 0$. Тому у майбутніх психологів-юнаків немає відмінностей в психологічних властивостях рефлексивності.

Отже, проаналізувавши показники значущості відмінностей, приходимо до висновку, що в межах сформованих нами експериментальних і контрольної груп, а також і між цими групами не існує значущих психологічних особливостей рефлексивності.

Проведемо якісний аналіз рефлексивності. Для цього побудуємо діаграму рівнів розвитку параметру когнітивного стилю у експериментальних групах А і Б й контрольній групі. Для цього співвіднесемо отримані числові показники із стенами (див. додаток Д). Отримані результати представимо у графічному вигляді.

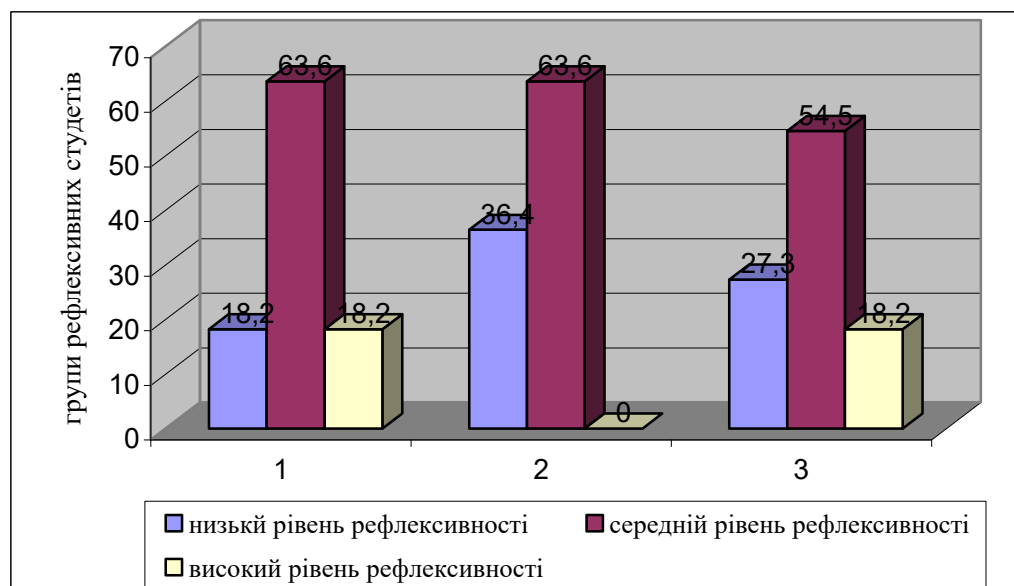


Рис. 3.2. Експериментальні та контрольна групи студентів-психологів з різним рівнем рефлексивності.

Як бачимо, в експериментальній групі А (частина – 1) найбільший відсоток займають досліджувані із середнім рівнем рефлексивності. І

однаковий відсоток мають групи студентів-психологів, які мають високі й низькі тенденції рефлексивності. В експериментальній групі Б (на рис. 3.2 частина – 2) найбільший відсоток мають студенти із середніми рефлексивними тенденціями, менший відсоток – студенти-психологи з низькими рефлексивними тенденціями. На відміну від групи А немає досліджуваних з високим рівнем рефлексивності. Доречно, що відсоток студентів-психологів, які мають помірні рефлексивні тенденції, в обох експериментальних групах є однаковим. У контрольній групі, на відміну від досліджуваних експериментальних груп, студентів-психологів з помірними рефлексивними тенденціями найменше (див. рис. 3.2, частина – 3). Досліджуваних з низькими рефлексивними тенденціями більше, ніж у групі А, але менше, ніж у групі Б. Відсоток студентів-психологів з високими рефлексивними тенденціями однаковий у порівнянні з групою А.

Проаналізуємо психологічні особливості гнучкості пізнавального контролю студентів-психологів (див. табл. 3.2). Показники параметру представлені у відсотках і є приблизно однаковими в експериментальних групах А, Б і контрольній групі (відповідно 28,9%, 28,2% і 28,4%). При порівнянні особливостей гнучкості за статевими ознаками в межах кожної із вибірок констатуємо наступне: показник гнучкості в групі А більший в досліджуваних студентів-психологів чоловічої статі, ніж у дівчат на 3,9% (відповідно 31,7% і 27,8%); показник гнучкості в групі Б за гендерними відмінностями є рівноцінними як у студентів-психологів юнаків так і дівчат (відповідно 28,3% і 28,1%); показники гнучкості в контрольній групі за гендерними відмінностями у незначній мірі більший у дівчат, майбутніх психологів, ніж у студентів-психологів чоловічої статі (відповідно 28,8% і 27,5%; різниця становить 1,3%).

Отже, сформовані групи мають зовсім незначні відмінності в тенденціях гнучкості пізнавального контролю. Для підтвердження цього висновку скористаємося критерієм Манна-Уїтні, який дозволяє виявляти значимі психологічні відмінності в невеликих вибірках. Результати обчислення

показника представлено в таблиці 3.4.У графічному вигляді результати представлено рис. 3.3.

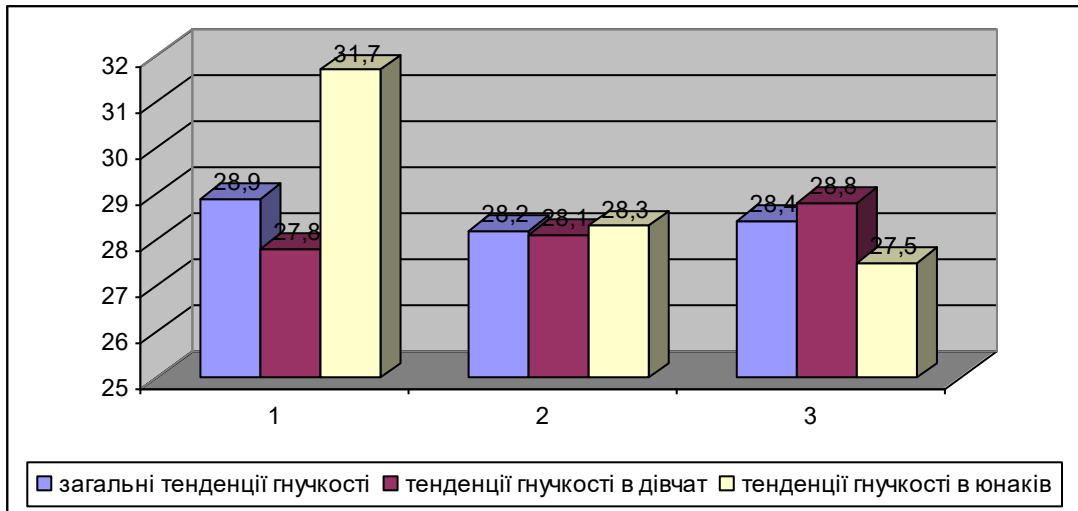


Рис. 3.3. Психологічні особливості гнучкості пізнавального контролю

Таблиця 3.4

Значущість відмінностей гнучкості пізнавального контролю в експериментальних та контрольній групах

Критерій Манна-Уїтні	Відмінності груп А і Б	Відмінності груп Б і контрольної групи	Відмінності груп А і контрольної групи	Гендерні відмінності групи А	Гендерні відмінності групи Б	Гендерні відмінності контрольної групи	Дівчата груп А і Б	Дівчата групи Б і контрольної групи	Дівчата груп А і контрольної групи	Юнаки груп А і Б	Юнаки групи Б і контрольної групи	Юнаки груп А і контрольної групи
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
U_{emp}	54	58,5	56	4	2	2	46,5	28	27	2	4	11,5

Розглянемо отримані показники U_{emp} для виявлення значущості індивідуальних відмінностей параметру гнучкості пізнавального контролю. Спершу з'ясуємо наявність особливостей між експериментальними групами А й Б та контрольною групою. Констатувати значущість виявлених відмінностей можна лише тоді, коли $U_{emp} < U_{кр.}$, а значення $U_{кр.}$ становлять: 34 ($p \leq 0,05$) та

25 ($p \leq 0,01$). За результатами наших обрахунків числові значення показників, які відповідають рівності $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$ жодного разу не зустрічається. Тому психологічних відмінностей між експериментальними групами у рівні прояву гнучкості як параметру когнітивного стилю “тип пізнавального контролю” немає.

При аналізі числових значень $U_{\text{емп.}}$ в межах кожної із груп, що надає можливість фіксувати значущість виявлених відмінностей за статевими ознаками, маємо на увазі, що показники $U_{\text{кр.}}$ становлять: 3 ($p \leq 0,05$) та 0 ($p \leq 0,01$). Звертаємо увагу на $U_{\text{емп.}}$, що вказує на гендерні особливості експериментальної групи Б й контрольної групи (див. табл. 3.4). Числове значення показників 2 й вони займають місце між показниками $U_{\text{кр.}}$. Таке положення називають „зоною невизначеності”. Вона не дає можливості повністю прийняти H_1 або відкинути H_0 . Тому психологічні результати гнучкості в експериментальній групі Б й контрольній групі вказують на існування незначних статевих відмінностей в межах вибірок. У групі А $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$, а тому відмінностями можна знехтувати.

Розглянемо значущість психологічних відмінностей у дівчат — майбутніх психологів — у різних експериментальних і контрольній групі. Показники $U_{\text{кр.}}$ становлять: 15 ($p \leq 0,05$) та 9 ($p \leq 0,01$). При розгляді $U_{\text{емп.}}$ бачимо, що всі вони (див табл. 3.3) більші за $U_{\text{кр.}}$. Тому у досліджуваних дівчат студентів-психологів, які знаходяться у різних експериментальних групах, немає психологічних відмінностей в параметрі гнучкості. При аналізі числових значень $U_{\text{емп.}}$ у досліджуваних студентів чоловічої статі, які знаходяться в різних експериментальних і контрольній групах, маємо на увазі, що $U_{\text{кр.}}$ дорівнює 0 при $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Всі показники $U_{\text{емп.}} > 0$. Тому у майбутніх психологів-юнаків немає відмінностей в психологічних властивостях рефлексивності.

Отже, проаналізувавши показники значущості відмінностей у проявах когнітивного стилю “ригідність – гнучкість”, приходимо до висновку, що в межах сформованих нами експериментальних і контрольної груп, а також і між

цими групами не існує значущих психологічних особливостей параметру гнучкості. Слід підкреслити, що при проведенні якісного аналізу гнучкості було відмічено, що у всіх досліджуваних рівень прояву характеристик є низьким.

Проаналізуємо психологічні особливості інтелектуальної продуктивності студентів-психологів (див. табл. 3.2). Показники представлені у відсотках і є приблизно однаковими в експериментальних групах А й Б (відповідно 50% і 50,8%), а в контрольній групі найбільший показник – 54,9%. При порівнянні особливостей продуктивності за гендерними відмінностями в межах кожної із вибірок констатуємо наступне: показники є більшими в досліджуваних студентів-психологів чоловічої статі, ніж у дівчат у всіх сформованих нами групах. Найбільша різниця в експериментальній групі Б (8,5%), а в вибірці А й контрольній групі відмінності становлять 1,9%.

Тому можемо зробити попередні висновки, які вказують на те, що продуктивність інтелектуальної діяльності є вищою в контрольній групі, ніж у експериментальних групах А і Б; психологічні показники продуктивності інтелектуальної діяльності студентів-юнаків переважають аналогічні показники дівчат. У графічному вигляді результати представлено на рис. 3.4

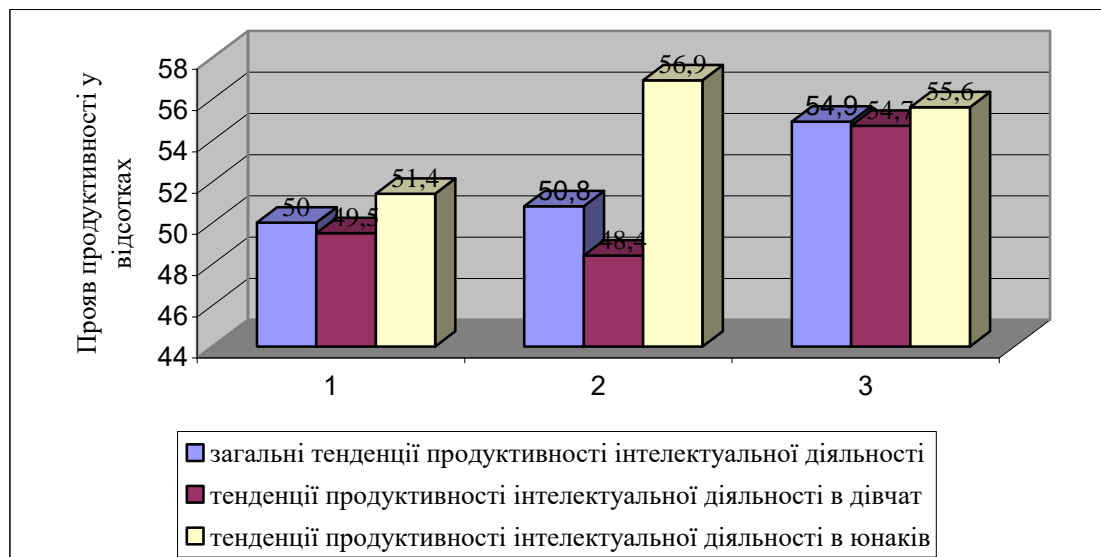


Рис. 3.4. Психологічні особливості продуктивності інтелектуальної діяльності студентів-психологів

На рис. 3.4. представлено особливості прояву продуктивності інтелектуальної діяльності в експериментальних групах А і Б й контрольній

групі (відповідно А - 1, Б - 2, контрольна група - 3). Як бачимо сформовані групи мають зовсім незначні психологічні відмінності. Для підтвердження цього висновку скористаємося критерієм Манна-Уїтні. Результати обчислення показника (див. формулу 2. 1.) представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Значущість відмінностей інтелектуальної продуктивності в експериментальних і контрольній групах

Критерій Манна-Уїтні	Відмінності груп А і Б	Відмінності груп Б і контрольної групи	Відмінності груп А і контрольної групи	Гендерні відмінності групи А	Гендерні відмінності групи Б	Гендерні відмінності контрольної групи	Дівчата груп А і Б	Дівчата групи Б і контрольної групи	Дівчата груп А і контрольної групи	Юнаки груп А і Б	Юнаки групи Б і контрольної групи	Юнаки груп А і контрольної групи
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
U_{emp}	57	45,5	43	10,5	3,5	11	30,5	22	24	2	4	3

Розглянемо отримані показники U_{emp} для виявлення значущості індивідуальних відмінностей (див. табл. 3.5.). Спершу з'ясуємо наявність особливостей між експериментальними групами А й Б та контрольною групою. Констатувати значимість виявлених відмінностей можна лише тоді, коли $U_{emp} < U_{кр.}$, а значення $U_{кр.}$ становлять: 34 ($p \leq 0,05$) та 25 ($p \leq 0,01$). За результатами наших обрахунків числові значення показників, які відповідають рівності $U_{emp} < U_{кр.}$ жодного разу не зустрічається. Тому психологічних відмінностей між вибірками у проявах інтелектуальної продуктивності немає.

При аналізі числових значень U_{emp} всередині кожної із груп, що надає можливість фіксувати значущість виявлених відмінностей за статевими ознаками, маємо на увазі, що показники $U_{кр.}$ становлять: 3 ($p \leq 0,05$) та 0 ($p \leq 0,01$). За результатами наших обрахунків числові значення показників, які відповідають рівності $U_{emp} < U_{кр.}$, жодного разу не зустрічається. Тому показники психологічних особливостей продуктивності інтелектуальної

діяльності вказують на те, що статевих відмінностей в межах кожної із вибірок не існує.

Розглянемо значущість психологічних відмінностей у дівчат — майбутніх психологів — у різних експериментальних і контрольній групі. Показники $U_{кр.}$ становлять: 15 ($p \leq 0,05$) та 9 ($p \leq 0,01$). При розгляді $U_{емп.}$ бачимо, що всі вони (див табл. 3.4) більші за $U_{кр.}$. Тому у досліджуваних дівчат студентів-психологів, які знаходяться у різних експериментальних групах, немає психологічних відмінностей в продуктивності інтелектуальної діяльності. При аналізі числових значень $U_{емп.}$ у досліджуваних студентів чоловічої статі, які знаходяться в різних експериментальних і контрольній групах, маємо на увазі, що $U_{кр.}$ дорівнює 0 при $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Всі показники $U_{емп.} > 0$. Тому у майбутніх психологів-юнаків також, як і в дівчат, немає відмінностей в психологічних властивостях інтелектуальної продуктивності, що вказує на відсутність суттєвих відмінностей між психологічними характеристиками у сформованих за гендерними ознаками експериментальних і контрольної груп для формувального експерименту.

Отже, проаналізувавши показники значущості психологічних відмінностей рефлексивності, гнучкості й продуктивності інтелектуальної діяльності, приходимо до висновку, що в межах сформованих нами експериментальних і контрольної груп, а також і між цими групами не існує значущих психологічних відмінностей, які відрізняють сформовані вибірки. Таким чином, діагностичний етап формувальної частини дисертаційного дослідження підтверджує, що суттєвих відмінностей в стильовій та інтелектуальній сферах особистості студентів-психологів немає.

Наступним етапом нашого дослідження буде аналіз отриманих показників після проведення формувальної частини експерименту: тренінгу інтелектуального потенціалу психологів. Результати дослідження стильової й інтелектуальної сфер майбутніх практичних психологів після формувального впливу тренінгу інтелектуального потенціалу психологів представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

**Сформованість психологічних характеристик у експериментальних
групах після формувального впливу**

Характеристика вибірки студентів	Рефлексивність (у %)			Гнучкість (у %)				Продуктивність інтелекту (у %)			
	дівчата	юнаки	група в цілому	дівчата	юнаки	група в цілому	дівчата	юнаки	група в цілому		
Експериментальна група А	71,1	61,7	68,5	25,9	27,5	26,4	78,6	69,4	76,1		
Експериментальна група Б	66,6	60,1	64,8	25,3	26,6	25,7	78,1	77,2	76,5		
Контрольна група	68,3	60,6	66,2	34,4	30	33,1	60,6	57,8	56,9		

У якості основних показників, які вказують на динаміку й інтенсивність психологічних змін нами були взяті коефіцієнт кореляції Пірсона, критерій інтенсивності T Вілкоксона, коефіцієнт Фішера. Розглянемо отримані нами числові значення коефіцієнтів інтенсивності, які представлені в табл. 3.6.

Таблиця 3.7.

**Значущість психологічних відмінностей в базових параметрах
когнітивних стилів**

Стильова властивість	Експериментальна група А	Експериментальна група Б	Контрольна група
Рефлексивність (Т)	6	9	0
Гнучкість (Т)	10	10	0

Особливістю показника T є той факт, що ми можемо констатувати значимість змін у тому випадку коли “ $T_{емп} \leq T_{0,05}$ і більш достовірними коли $T_{емп} \leq T_{0,01}$ ” [245, с. 324]. Для нашого дослідження $T_{емп}$ становить 7 ($p \leq 0,01$) і 13 ($p \leq 0,05$). Як видно із таблиці коефіцієнт інтенсивності змін рефлексивності

вказує на значущість змін при $p \leq 0,01$, а гнучкості – при $p \leq 0,05$. Отже, можемо зробити висновок, що розроблений тренінг інтелектуального потенціалу психологів сприяє розвитку рефлексивності й гнучкості.

Показники продуктивності інтелекту до формувального впливу в групі А становили 50%, в групі Б – 50,8%. Після тренінгу показники зросли відповідно на 26,13% і 25,7%. Такі психологічні зміни є достовірними при використанні критерію Фішера ϕ^* , “оскільки на основі даного показника можна констатувати значимість відмінностей не менше, ніж в 24,3%” [245, с. 163].

Для з’ясування взаємозв’язку між рефлексивністю, гнучкістю й продуктивністю інтелекту нами використовувався коефіцієнт кореляції r за Пірсоном. Його показники містять в таблиці 3.7

Таблиця 3.8.

Взаємозв’язок рефлексивності, гнучкості й продуктивності інтелекту

Коефіцієнт кореляції до тренінгу	Досліджувані	Рефлексивність - гнучкість	Гнучкість - інтелект	Рефлексивність - інтелект
	Експериментальна група А		-0,134	-0,119
Експериментальна група Б		0,26	0,024	-0,592
Контрольна група		0,038	0,226	0,31
Коефіцієнт кореляції після тренінгу	Експериментальна група А	-0,61*	-0,14	0,51
	Експериментальна група Б	-0,674*	-0,671*	0,753**
	Контрольна група	-0,022	0,117	-0,148

Як бачимо після формувального впливу коефіцієнти кореляції за Пірсоном в експериментальних групах А й Б зросли у відповідному напрямку у порівнянні з контрольною групою. Зокрема можемо вказати на стійкий

негативний зв'язок рефлексивності й гнучкості в групах А й Б, що обумовлений особливостями діагностичного інструментарію, зростання взаємозв'язку гнучкості з продуктивністю інтелекту в групі А у правильному напрямку, й стійкий взаємозв'язок цих характеристик у групі Б. Крім того, крім того відмічаємо встановлення взаємозв'язку між рефлексивністю й продуктивністю інтелекту в групах А й Б. Отже, між параметрами рефлексивності й гнучкості після формувального впливу встановилися взаємозв'язки, які призвели до значного збільшення інтелектуальної продуктивності.

Результати, які відображають динаміку розвитку вподобань і продуктивних характеристик базових когнітивних стилів майбутніх практичних психологів “рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “когнітивна простота – складність” представлені в табл. 3.9.

Таблиця 3.9.

Динаміка психологічних змін характеристик когнітивних стилів в студентів-психологів

Показники до тренінгу (прояв у %)	Досліджувані	“Рефлексивність – імпульсивність”	“Ригідність – гнучкість”	“Простота – складність”
	Експериментальна група А		53,25	60,1
Експериментальна група Б		50,9	54,54	49
Контрольна група		52,6	56,78	46,25
Показники після тренінгу (прояв у %)	Експериментальна група А	64	75	67
	Експериментальна група Б	61	73	63
	Контрольна група	53	55,6	47,5

Позитивний вплив тренінгу спостерігається на розвиткові продуктивних характеристик базових когнітивних стилів, про що свідчить збільшення уподобань студентів до стильових феноменів. Зокрема у процентах зрушення становлять: у групі А рефлексивність 10,75%, гнучкість 14,9%, когнітивна складність 19,6%; у групі Б рефлексивність 10,1%, гнучкість 18,5%, когнітивна складність 18%. Зміни у контрольній групі є несуттєвими: рефлексивність 0,3%, гнучкість зменшується на 1,1%, а когнітивна складність збільшується на 1,25%. Отже, в експериментальних групах А й Б відбулися позитивні зміни рефлексивності, гнучкості й когнітивної складності.

Таким чином, розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів значною мірою обумовлюється продуктивними характеристиками когнітивних стилів. Встановлення взаємозв'язку між параметрами рефлексивності й гнучкості й складності призводить до розвитку їх продуктивних характеристик й суттєво впливає на продуктивність інтелекту студентів-психологів. Зовні в поведінці студентів можна було спостерігати підвищення активності в роботі з навчальними завданнями й практичними ситуаціями, збільшення кількості позитивного їх вирішення, а також появою якісних пропозицій вдосконалення отриманих результатів, творчим підходом при створенні способу розв'язання. У висловлюваннях учасників тренінгу відчувалися бажання працювати далі над власним саморозвитком з метою вдосконалення інтелектуального потенціалу й майбутньої фахової діяльності.

Отримані результати тренінгу інтелектуального потенціалу психологів потребували детального переосмислення з метою розроблення рекомендацій щодо його впровадження в процес вузівської підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

3.3. Рекомендації щодо впровадження тренінгу інтелектуального потенціалу психологів

Особливості проведення тренінгу інтелектуального потенціалу психологів (ТПП, психотренінгу), а також динаміка психологічних змін, яка відбулася після його проведення в учасників, є підставою для впровадження ТПП в процес вузівської підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології. Для ефективного впровадження необхідно адаптувати психологічний зміст тренінгу до вимог та особливостей навчально-виховного процесу. Саме тому необхідно встановити взаємозв'язок психотренінгу з базовими або варіативними дисциплінами, які вивчають майбутні психологи, й з'ясувати основні перспективи її використання.

Однією з головних особливостей розробленого тренінгу інтелектуального потенціалу є обмеження учасників в кількісному складі: 12 - 15 чоловік. Найбільш оптимальним буде варіант проведення психотренінгу на лабораторних заняттях, які використовуються в процесі вузівської підготовки для систематизації й засвоєння необхідних в майбутній професійній діяльності теоретичних і практичних знань, вмінь і навичок. Однією із вагомих переваг цього виду роботи є підвищена навчальна активність студентів.

Використання розробленого тренінгу інтелектуального потенціалу з конкретною навчальною дисципліною передбачає зміни в змістовому модулі програми, оскільки необхідно, на нашу думку, дати суб'єктам учбової діяльності мінімум потрібної інформації й забезпечити ефективний взаємозв'язок із конкретним курсом. Закріплення ТПП за конкретною навчальною дисципліною одночасно буде корисним для її опанування, оскільки сприятиме систематизації отриманої інформації в студентів, й вплине на розвиток продуктивності й продуктивних характеристик когнітивних стилів, що виступає необхідною умовою як навчально-професійної діяльності так і фахової діяльності. На нашу думку, розроблений психотренінг доцільно закріпити за базовим курсом, який використовується в процесі вузівської підготовки на третьому або четвертому курсах, В цей період існують складнощі

розвитку основних складових інтелектуального потенціалу й продуктивних характеристик базових когнітивних стилів студентів-психологів, а також студенти старших курсів є найбільш чутливими до формування й вдосконалення, як інтелектуальних можливостей, так і стильової сфери особистості: наявності певного багажу психологічних знань й практичних вмінь. Отже, провівши в даний період вузівської підготовки психотренінг, зможемо актуалізувати в майбутніх практичних психологів процеси розвитку й вдосконалення інтелектуального потенціалу.

Слід також підкреслити, що вибір конкретної навчальної дисципліни за якою прикріпити тренінг інтелектуального потенціалу психологів, необхідно здійснювати, враховуючи зв'язок проблематики когнітивних стилів й інтелекту. В процесі аналізу навчальних планів вузівської підготовки майбутніх практичних психологів з'ясовано, що найбільше відповідають окресленим особливостям такі курси як “Психологія особистості” й “Психологія індивідуальних відмінностей”, адже феномен стилю у науці пов'язують з структурою особистості й індивідуальними відмінностями в особливостях пізнавальної діяльності. Частково пізнавальна діяльність індивіда вивчається в курсі “Загальна психологія” й тому можливе використання деяких вправ в процесі роботи на практичних заняттях, але в цьому випадку буде втрачатися системність, а окремої такої дисципліни не існує.

Для забезпечення взаємозв'язку між навчальною дисципліною “Психологія особистості” й тренінгом інтелектуального потенціалу психологів, на нашу думку, необхідно внести корективи до існуючої програми. Зокрема знайомство із стильовою сферою особистості передбачає вивчення психологічних характеристик у зарубіжній і вітчизняній психології. Історичний аспект необхідно поєднати із психологічним змістом поняття, його важливими характеристиками й функціями. Вивчення буде спрямовано на формування в студентів уявлень не лише про феномен стилю, а й про зародження нової галузі знань – стильової психології. В даному аспекті слід зробити акцент на видах і функціях стильових феноменів. Наслідком самостійної роботи студентів-

психологів з психологічною літературою буде уточнення основних функцій психологічних феноменів, їх ролі та участі в пошуку необхідної інформації. Окремими пунктами повинні стояти в програмі тези про когнітивний стиль “ригідність - гнучкість”, його продуктивні характеристики й взаємозв’язок із іншими стильовими параметрами. Студенти під керівництвом викладача повинні підійти до психологічного аналізу провідного стильового феномену – “рефлексивності – імпульсивності” та його продуктивних характеристик. Окрім внесення до програми необхідних поправок, важливою є вказівка викладача, адже необхідно підкреслити роль когнітивних стилів при роботі з інформацією та акцентувати увагу майбутніх психологів на феномені стилю, як чинника розвитку інтелектуального потенціалу. На практичних заняттях можна підтримати зацікавленість студентів-психологів проведенням методик, які використовуються для діагностики когнітивних стилів. Цим моментом буде реалізовано взаємозв’язок теоретичних знань із практичним їх використанням для пізнання власних психологічних особливостей. Такі особливості вивчення дисципліни створять певний комплекс особистісних переконань та систематизує наявну інформацію про необхідні професійні якості практичного психолога й надасть можливість студентам замислитися про вдосконалення існуючих особистісних властивостей в себе.

Подальші зміни в програмі курсу “Психологія особистості” стосуються вивчення когнітивних теорій особистості. Знайомство студентів з теоретичними й практичними положеннями дозволить з’ясувати продуктивні характеристики “когнітивної простоти – складності” й опанувати методиками, які використовуються для її діагностики. Слід також зважити на те, що робота з методичним інструментарієм (рольовий тест особистісних конструктів або його варіанти) є досить складною й бажано її провести на практичному занятті з метою пояснення особливостей інтерпретації та обробки.

Особливий акцент зробити на аналіз психологічних характеристик “когнітивної простоти – складності”, розглянути її вплив на різні властивості особистості й інтелект в тому числі, а також на особливості діяльності. Після

таких коректив у змістовій програмі можна провести тренінг інтелектуального потенціалу психологів. Його реалізація бажана в кінці навчальної дисципліни по завершенні семінарсько-практичних і лабораторних занять, оскільки психотренінг сприятиме систематизації студентами отриманої інформації й значною мірою вплине на розвиток продуктивності й продуктивних характеристик когнітивних стилів та інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів (що є основною метою тренінгу). Проведене теоретичне моделювання вказує, що ТІПП може впроваджуватися й використовуватися в процесі викладання навчальної дисципліни “Психологія особистості”.

Можливий й інший варіант змін і доповнень цього курсу. При цьому слід зважати на те, що в процесі опанування навчальною дисципліною “Психологія особистості” студенти повинні вивчати структуру особистості, аналізуючи різні концепції. Тому бажано внести корективи до змістового модулю програми, зокрема включити до переліку знань положення про структуру інтелектуального потенціалу, його характеристики та психологічний зміст у практичного психолога. Доповнити положеннями про чинники розвитку інтелекту. Крім того, внести у змістовий модуль програми психологічні чинники стильової сфери індивідуальності: індивідуальний стиль діяльності, розумовий стиль діяльності, стилі активності, когнітивні стилі. Бажано зробити акцент на взаємозв'язку різних структурних компонентів особистості, їх вплив на продуктивність діяльності, а також особливості взаємодії між когнітивним стилем й компонентами інтелекту. Необхідно зробити акцент на професійно-важливих якостях фахівця в галузі практичної психології, підкреслити необхідність розвитку інтелектуального потенціалу. Такі зміни змісту програми дозволять актуалізувати процеси особистісного й професійного зростання в майбутніх практичних психологів, а проведення тренінгу інтелектуального потенціалу психологів на завершальному етапі викладання навчальної дисципліни сприятиме систематизації фахових знань, підвищенню рівня професійної мотивації до навчання, розвитку продуктивних характеристик базових когнітивних стилів й вдосконаленню інтелектуального потенціалу.

Тренінг інтелектуального потенціалу психологів, на нашу думку, можна рекомендувати до впровадження й прикріплення до курсу “Психологія індивідуальних відмінностей” після необхідних коректив в змістовій частині програми. Розглянемо можливі варіанти. Використання ТПП в процесі вивчення студентами курсу “Психологія індивідуальних відмінностей” має певні переваги у порівнянні з навчальною дисципліною “Психологія особистості”. Згідно програми студенти знайомляться з індивідуальними особливостями інтелекту. Тому доцільно акцентувати увагу на проблемі розвитку інтелектуального потенціалу молоді, його ролі в навчальній та професійній діяльності, зокрема в діяльності практичного психолога. Для цього необхідно буде проаналізувати компоненти інтелекту й їх психологічний зміст, специфіки інтелектуального потенціалу студентів-психологів й практичних психологів. Необхідно детально зупинитися й на чинниках розвитку інтелектуального потенціалу, серед яких вказати й на стильові феномени, в тому числі й когнітивний стиль. Слід також внести корективи й до змісту практичних занять, оскільки було б бажано обговорити власні особливості можливостей інтелекту. Такі доповнення сприятимуть практичній зорієнтованості студентів-психологів, усвідомленню особливостей інтелектуального потенціалу, його необхідності у фаховій діяльності, а також спонукатимуть до пошуку шляхів і методів його розвитку й вдосконалення.

Змістовий модуль навчальної дисципліни “Психологія індивідуальних відмінностей” передбачає вивчення особливостей індивідуального стилю діяльності й його інструментальних характеристик. Окремий аспект програми повинні становити положення про базові когнітивні стилі майбутніх практичних психологів: рефлексивність – імпульсивність, ригідність – гнучкість, когнітивна простота – складність. Корективи слід також внести й до практичного заняття, адже студентів необхідно ознайомити з методиками, які використовуються для діагностики когнітивних стилів. Такі зміни сприятимуть усвідомленню студентами власних психологічних особливостей базових параметрів когнітивного стилю, що актуалізує механізми свідомості щодо

пошуку шляхів розвитку й вдосконалення даних феноменів. Також це сприятиме активізації самостійної роботи в майбутніх практичних психологів, що є досить важливим моментом для вузівської підготовки й тих процесів, які відбуваються в ній на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ще один аспект, який необхідно врахувати при закріпленні тренінгу базових когнітивних стилів студентів-психологів за навчальною дисципліною “Психологія індивідуальних відмінностей”, полягає у встановленні взаємозв’язків між базовими когнітивними стилями й компонентами інтелектуального потенціалу. На нашу думку, найбільш оптимально це можна зробити при вивченні теми “Структура індивідуальності”. Такі зміни інформаційного доповнення сприятиме усвідомленню студентами взаємозв’язків і взаємозалежностей між компонентами індивідуальності, можливостями їх впливу одне на одне, а також буде сприяти актуалізації рефлексивних й творчих механізмів особистості майбутнього практичного психолога. Проведення ТПП слід спланувати в кінці навчальної дисципліни, після завершення семінарсько-практичних і лабораторних занять, саме тоді психотренінг сприятиме систематизації студентами отриманої інформації й значною мірою вплине на розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів. Проведене теоретичне моделювання вказує на те, що розроблений тренінг інтелектуального потенціалу психологів може використовуватися в системі вузівської підготовки в процесі викладання навчальної дисципліни “Психологія індивідуальних відмінностей”.

Особливість проблематики когнітивних стилів дозволяє дати рекомендації щодо впровадження тренінгу базових когнітивних стилів студентів-психологів за навчальною дисципліною “Психологія творчості”, що також передбачає внесення певних корективів до змістового модулю програми. Необхідно доповнити програму положеннями про специфіку творчості в діяльності практичних психологів, фактори її вдосконалення й оптимізації, роль і місце інтелектуального потенціалу й когнітивних стилів в реалізації творчих можливостей, а також взаємозв’язок окреслених психологічних феноменів.

Впровадження теоретичного аспекту до структури навчальної дисципліни сприяє більш ефективній: розвиткові продуктивності й продуктивних характеристик когнітивних стилів, підвищення інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів, систематизації професійних знань.

Отже, впровадження ТПП потребує внесення певних коректив до змістових модулів програм на теоретичному й практичному рівнях і проявляється в певних змінах у самостійній роботі студентів, а також в особливостях проведення лекційних, семінарсько-практичних та лабораторних занять. Пропоновані нами доповнення стосуються інтелектуального потенціалу (компоненти, психологічний зміст, професійна специфіка, чинники розвитку) й базових когнітивних стилів (психологічні продуктивні характеристики, вплив на інтелектуальну діяльність, вдосконалення інтелектуального потенціалу).

Однак великий пласт проблем, аналізу яких необхідно було б торкнутися перед проведенням тренінгу інтелектуального потенціалу психологів, залишається осторонь. Зокрема особливості студентського віку та його чутливість до змін в інтелектуальній та стильових сферах, психологічні характеристики інтелекту майбутніх практичних психологів, розвиток властивостей базових когнітивних стилів у студентському віці. Також залишається осторонь аналіз проблеми активних форм та методів навчання й створення на їх основі тренінгових психотехнологій розвитку інтелекту. Зовсім мало часу припадає на ознайомлення студентів із методиками для діагностики інтелектуального потенціалу й стильових параметрів, адже доповнення до пропонованих навчальних дисциплін будуть досить стислими. Такі роздуми наводять нас на висновок щодо створення окремого спецкурсу, який дозволить суттєво проаналізувати окреслену проблематику, а створена тренінгова психотехнологія буде логічним його продовженням. Орієнтовна назва такого спецкурсу – психологія інтелекту або психологія розвитку інтелектуального потенціалу. Нижче подано перелік основної його проблематики:

1. Проблема інтелектуального потенціалу в психологічній науці та його особливості в фахівця у галузі практичної психології. Психологічні

характеристики складових інтелекту практичних психологів. Проблема виокремлення чинників розвитку інтелектуального потенціалу.

2. Компоненти стильової сфери особистості. Когнітивні стилі як одні із складових стильової сфери. Їх роль у підвищенні інтелектуального потенціалу. Психологічна характеристика базових когнітивних стилів студентів-психологів.
3. Психологічні особливості розвитку компонентів інтелектуального потенціалу й базових параметрів когнітивних стилів в студентському віці. Взаємозв'язок психологічних феноменів в структурі індивідуальності.
4. Взаємозв'язок компонентів інтелектуального потенціалу й когнітивних стилів з метою підвищення ефективності професійної діяльності.
5. Проблема діагностики психологічних характеристик компонентів інтелектуального потенціалу й базових параметрів когнітивних стилів майбутніх практичних психологів. Набір діагностичних методик.
6. Проблема активних форм та методів навчання в психологічній науці та їх роль в розвитку інтелектуального потенціалу, продуктивних характеристик базових параметрів когнітивного стилю. Особливості створення технологій цілеспрямованого впливу на інтелектуальну й стильову сфери.
7. Проблема творчості в професійній діяльності практичного психолога. Прояв взаємозв'язку компонентів інтелектуального потенціалу й базових когнітивних стилів в творчій діяльності студентів-психологів.
8. Проблематика вузівської підготовки та можливі шляхи її вирішення.

Отже, аналіз ТПП та можливостей її впровадження в процес вузівської підготовки майбутніх практичних психологів наводить на висновок, що перспективним є закріплення за конкретною дисципліною зокрема, “Психологією особистості”, або за одним із варіативних курсів, зокрема “Психологією індивідуальних відмінностей”. Також актуальне закріплення її за спецкурсом, в якому більш поглиблено аналізуватимуться проблеми, які піднімалися в дисертаційному дослідженні й сприяли розробленню ТПП. Як один із можливих варіантів його назви розглядається “Психологія інтелекту”

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

В основі формувальної частини експерименту лежить створений тренінг інтелектуального потенціалу психологів, який забезпечує розвивальний вплив щодо вдосконалення продуктивних характеристик когнітивних стилів у студентів-психологів. Формувальна частина базується на принципі активності, взаємозв'язку інтелектуальної діяльності й психологічних характеристик базових когнітивних стилів, поєднання дискомфорту й комфорту, взаємозалежності професійного зростання й самовдосконалення, взаємозв'язку інтелектуальних, стильових і творчих аспектів особистості, які підпорядковуються принципу рефлексії.

Психологічний зміст кожного із занять спрямовано на досягнення проміжних цілей, які підпорядковані загальній меті й логіці проведення дослідження. Добір засобів і розробка програми здійснювалися з урахуванням вікових особливостей, специфіки процесів розвитку стильової й інтелектуальної сфер студентів-психологів. Вправи та ігри, що ввійшли до складу тренінгової технології, розроблені автором або запозичені в інших дослідників й адаптовані до мети та завдань формуючої частини дослідження. З метою їх ефективного використання було розроблено методичні рекомендації.

При аналізі динаміки психологічних змін, які відбулися внаслідок формувального впливу тренінгу інтелектуального потенціалу психологів, спостерігаються позитивні зміни в розвитку продуктивних характеристик базових когнітивних стилів: підвищуються характеристики параметрів когнітивного стилю “тип реагування”, “тип пізнавального контролю” й “когнітивної диференційованості” в експериментальних групах. Зрушення в контрольній групі при цьому є незначними. Обчислення критерію інтенсивності T Вілкоксона при аналізі психологічних змін параметрів рефлексивності й гнучкості підтвердило також зрушення продуктивних характеристик когнітивних стилів.

Найбільш суттєві зрушення спостерігаються при аналізі особливостей взаємозв'язку між параметрами рефлексивності, гнучкості й продуктивності

інтелекту: було відмічено зростання взаємозв'язку між психологічними характеристиками рефлексивності й гнучкості, між рефлексивністю й продуктивністю інтелекту, між гнучкістю й продуктивністю інтелекту в експериментальних групах й відсутністю таких тенденцій в контрольній групі.

При аналізі особливостей тренінгу інтелектуального потенціалу та можливостей його впровадження в систему вузівської підготовки майбутніх практичних психологів було відмічено, що перспективним є її закріплення за однією із базових дисциплін, зокрема, “Психологія особистості” або за одним із варіативних курсів, зокрема “Психологія індивідуальних відмінностей”. Однак перспективним буде закріплення за спецкурсом, в якому більш поглиблено аналізуватимуться проблеми, які піднімалися в дисертаційному дослідженні й сприяли розробленню тренінгу інтелектуального потенціалу. Як один із можливих варіантів його назви розглядається “Психологія інтелекту”.

Основний зміст розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Пісоцький О. П. Тренінгові технології та особливості їх застосування у підвищенні інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця у галузі практичної психології// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. - № 17 (41), Ч. I. – С. 243 - 249.
2. Пісоцький О. П. Тренінг базових когнітивних стилів майбутніх практичних психологів як чинник їх професійного вдосконалення// Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 37. – Рівне: РДГУ, 2007. – С. 169 - 173.
3. Пісоцький О. П. Тренінгові технології та особливості їх застосування у підвищенні інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця у галузі практичної психології// Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи”. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр, 2007. – С. 139 - 140.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання проблеми розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів, що проявилось у визначенні психологічного змісту та структурних компонентів феномену, визначенні базових когнітивних стилів студентів-психологів, розширенні та поглибленні розуміння психологічних особливостей і закономірностей їх розвитку в процесі вузівської підготовки, встановленні взаємозв'язку між компонентами інтелектуального потенціалу й характеристиками когнітивних стилів у майбутніх практичних психологів, обґрунтуванні та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов ефективності застосування тренінгу інтелектуального потенціалу психологів в процесі вузівської підготовки фахівців.

1. Інтелектуальний потенціал особистості доцільно вивчати у зв'язку з інтелектом, який відображає актуальний рівень здатності до вирішення теоретичних і практичних завдань в процесі діяльності. Інтелектуальний потенціал вказує на можливості й потенції індивідуальності, які спрямовані на вдосконалення діяльності й отримання якісно нового результату. Структурні компоненти та психологічний зміст феномена відображають специфіку й предметну спрямованість конкретної професійної діяльності.

2. У майбутніх практичних психологів виділені психологічні особливості структури інтелекту: найбільш розвиненою є мнемічна складова; наступні позиції займають конкретно-практична, лінгвістична, абстрактна й візуальні складові, на останніх місцях знаходяться математично-теоретична, математично-практична й образно-синтетична складові. Встановлено, що в навчальному процесі вдосконалюється конкретно-практичний компонент, рівень математично-теоретичного частково знижується, а залишаються незмінними характеристики лінгвістичної, оперативної, абстрактної, мнемічної, математично-практичної, візуальної, образно-синтетичної складових інтелекту. Такі тенденції є наслідком слабких зв'язків інтелектуальної й стильової сфер особистості, оскільки в процесі вузівської підготовки на них звертається

недостатня увага. Однак у дівчат ці зв'язки є більш виражені, адже в останніх компоненти структури інтелекту залишаються стабільними, натомість у них розвиваються конкретно-практичний й оперативний компоненти інтелекту, рівень математично-теоретичного знижується, решта складових інтелекту залишається на одному рівні розвитку.

3. Серед компонентів інтелектуального потенціалу у майбутніх практичних психологів найбільш розвиненим є вербальний інтелект, (у порядку спадання) професійний (практичний аспект), академічний, професійний (теоретичний аспект), практичний, просторовий, формальний компоненти інтелектуального потенціалу. У процесі вузівської підготовки студенти-психологи частково втрачають можливості формальної складової, натомість вербальна, просторова, професійна (практичний і теоретичний аспекти), практична й теоретична складові не змінюються, що є наслідком слабких зв'язків між базовими когнітивними стилями. Це відображається на можливостях вдосконалення діяльності студентами-психологами. Так, дівчата мають перевагу над хлопцями, оскільки в них зростає потенціал вербального й професійного (практичний аспект) компонентів, однак знижується формальний компонент, решта складових не змінюються. Юнаки характеризуються меншою продуктивністю діяльності, адже складові їх потенціалу є більш стійкими, а вербальний компонент втрачає свої можливості. Такі відмінності вказують на готовність інтелектуальної сфери студентів-психологів до змін.

4. У студентському віці продовжує формуватися стильова сфера особистості, що значною мірою обумовлено становленням продуктивності та продуктивних характеристик когнітивних стилів. Поєднання цих особливостей із процесами становлення інтелекту в юнацькому віці створює сприятливі умови для вдосконалення інтелектуального потенціалу майбутніх практичних психологів в процесі вузівської підготовки.

5. Приховані резерви впливу на розвиток інтелектуального потенціалу містять особливості когнітивного стилю особистості. У майбутніх практичних психологів – це цілісний феномен, основу якого становлять зв'язки між

когнітивними стилями різної модальності (“рефлексивність – імпульсивність”, “ригідність – гнучкість”, “простота - складність”), які акумулюють його властивості й функції і спрямовані на оптимізацію інтелекту та вдосконалення фахової діяльності. Якісним показником такого зв’язку є продуктивність.

6. Інтегратором взаємозв’язків у матриці когнітивного стилю майбутніх практичних психологів є феномен “рефлексивність – імпульсивність”, на що вказують його властивості, які проявляються в спрямованості на вдосконалення фахової діяльності й стимулюванні підвищення продуктивних характеристик базових параметрів когнітивного стилю, встановленню взаємозв’язків між ними й складовими інтелектуального потенціалу. Врахування тенденцій розвитку продуктивності когнітивного стилю сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу в майбутніх практичних психологів.

7. Розвитку інтелектуального потенціалу, вдосконаленню зв’язків у матриці когнітивних стилів і підвищенню її продуктивних характеристик сприяє тренінг як метод активного навчання, що є логічно завершеним за змістом і формою та забезпечує розвивальний вплив за короткий проміжок часу, актуалізуючи внутрішні сили й резерви особистості, найбільш глибокі пласти індивідуальності та стимулює механізми саморозвитку. Тренінг інтелектуального потенціалу психологів (ТПП) спрямований: на отримання й систематизацію знань про модальності інформаційного обміну особистості з середовищем; на формування й систематизацію уявлень про властивості когнітивного стилю майбутніх практичних психологів, його ролі в оперуванні професійною інформацією; на оволодіння вміннями розрізняти продуктивні характеристики когнітивних стилів та оперувати ними; на усвідомлення власних продуктивних характеристик базових когнітивних стилів; підвищення інтелектуально-творчої продуктивності майбутніх практичних психологів.

8. Використання тренінгу інтелектуального потенціалу психологів впливає на взаємозв’язки між рефлексивністю, гнучкістю, складністю й інтелектуальною продуктивністю, що вказує на важливість для майбутніх практичних психологів сформованих продуктивних характеристик параметрів

рефлексивності, гнучкості й складності та їх ролі у розвитку інтелекту; збільшення продуктивності когнітивних стилів “рефлексивність – гнучкість”, “ригідність – гнучкість”, “простота – складність”, що підкреслює їх важливість у розвитку цілісності когнітивного стилю майбутнього практичного психолога.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; застосуванням методів і прийомів адекватних об’єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи з дотриманням вимог надійності та валідності; репрезентативністю вибірки і використанням методів математичної статистики для обробки отриманих даних.

Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні взаємозв’язку між когнітивними стилями і соціальним та емоційним компонентами інтелекту, у з’ясуванні психологічних механізмів впливу на характеристики базових когнітивних стилів, встановленні взаємозв’язку когнітивних стилів, інтелектуального потенціалу й творчості у розвитку професійної самосвідомості фахівців у галузі практичної психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – 3-е изд. – Екатеринбург: “Деловая книга”, 1998. – 368 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 154 - 178.
3. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. - №4 – С. 39 - 55.
4. Азаров Н. Н. Стиль действия: Рефлексивность – импульсивность // Вопросы психологии. – 1982. - №3. – С. 121-126.
5. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1991. - №1. – С. 111 – 129.
6. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / Пер: с англ. А. Лук, И. Хорол. – М., ТПО ТАМП, РИБ « ОБРАЗ», 1991. – 137 с.
7. Айсмонтас Б. Б. Общая психология: Схемы. – М.: Владос–пресс, 2004. – 288с.
8. Аллаhverдов В. М. Когнитивный стиль в контурах процесса познания // Когнитивные стили. – Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 17-20.
9. Аминов Н. А., Молоканов М. О. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. Т. - 13, №5.- С. 104 – 109.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: «Наука», 1977. – 380 с.
11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2т/ АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2/ Под ред. А. А. Бодалева и др. – 288 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
13. Андреева Г. М. Социальная психология. - М., 1988. – 376с.
14. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект-пресс, 1998. – 520 с.

15. Андрійчук І. А. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
16. Антонов А. В., Мясоед П. А. Влияние субъективных факторов на понимание текста // Текст и познавательная деятельность. Вып. 3. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1983. – С.87 - 105.
17. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. - 2000 - № 6. - С. 26 - 37.
18. Анциферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. – 1978. - №1. – С. 37 – 50.
19. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова и др. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 27 - 43.
20. Арос К. Как развить умственные способности: Пер. с исп. И. Еремина. – Харьков: Книжный Клуб “Клуб семейного досуга”, 2007. - 237 с.
21. Артамонова Ю. Г. Влияние уровней профессионализации на когнитивно-стилевые особенности психолога-консультанта // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. - М.: OIM.RU, 2000-2001. - Режим доступа: <http://www.oim.ru>
22. Артамонова Ю. Г. Проблема овладения профессиональными знаниями о когнитивно-стилевых особенностях личности в рамках вузовской подготовки специалистов-психологов // Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия Психология. – № 3. – 2005. – С. 71-73.
23. Асмолов А. Г. Когнитивные стили личности как средство развития проблемно-конфликтных ситуаций // Когнитивные стили. – Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 21 – 23.

24. Асмолов А. Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.
25. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 105 с.
26. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
27. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 96 с.
28. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 21 с.
29. Баширов И. Ф. Динамика развития социального интеллекта у курсантов ВУЗов // Вестник академии военных наук. – М. – 2005. - № 3 (12). – С. 115-117.
30. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2003. – 64 с.
31. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
32. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев: Вища школа, 1978. – 140 с.
33. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов, 1983. – 173 с.
34. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
35. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 72-79.
36. Бологова Е. И., Либин А. В. О проявлениях когнитивного стиля в проектировании деятельности будущего учителя // Психологические

- умовия формирования личности будущего учителя. – М., 1998. – С. 133-142.
- 37.Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.:ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
- 38.Бондар В. І. Теоретико-методологічні засади формування конкурентоздатності студента педагогічного ВНЗ // Науковий часопис НПУ ім. М. П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. - № 17 (41). Ч. І. – С.3 - 9.
- 39.Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: Автореф. дис... канд. психол. наук / Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
- 40.Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Учебн. пособ. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
- 41.Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: Навч. посібн. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
- 42.Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів – практиків // Практична психологія та соціальна робота. - 2003.- № 4. – С. 8-11.
- 43.Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
- 44.Борисова Ю., Гребенев И. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика // Народное образование. – 2003. - № 7. – С. 97 - 106.
- 45.Брунер Дж. Психология познания / Пер. с англ. под общ ред А. Лурия. - М.: Прогресс. - 1977. – 413 с.
- 46.Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (Логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

- 47.Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. – Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 389 с.
- 48.Булах І. С. Орієнтації до самоосвіти практичних психологів з проблемами “особистісного зростання” людини // Персонал: Приложение “Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов”. – 2000. - № 5 (59). – С. 46 - 51.
- 49.Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №6. – С. 43 – 45.
- 50.Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебн. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
- 51.Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. – К.: Здоров'я, 1989. – 248 с.
- 52.Веккер Л. М. Психические процессы: В 2 т. Мышление и интеллект. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – Т. 2. – 341 с.
- 53.Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 335 с.
- 54.Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. С. Латушкина / Общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 333 с.
- 55.Видинеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
- 56.Викат М., Колга В. Звучание времени и зримое пространство в когнитивных стилях // Когнитивные стили. –Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 82 – 86.
- 57.Виходцева О. А. Психологічні особливості засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.
- 58.Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб./ О.В. Скрипченко, А.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
- 59.Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис.

- ...канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 24 с.
- 60.Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: Автореф. дис. ...докт. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 26 с.
- 61.Воловикова М. И. Микросемантический анализ как метод исследования процессов мышления и личности // Вопросы психологии. – 2003. - № 1. - С. 90 – 98.
- 62.Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.
- 63.Врублевський В., Мороз О., Саєнко Ю. Ера інтелекту // Універсум. – 2001. - № 11 – 12. – С. 4 – 7.
- 64.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
- 65.Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. – 1008с.
- 66.Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236 - 277.
- 67.Гальперин П. Я., Запорожец А. В, Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 118 с.
- 68.Гербачевский В.К. Уровень притязаний и характеристики интеллекта // Ученые записки. ЛГУ, 1973. - № 368, «Психология». Вып. 5. – С. 101-106.
- 69.Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. – 2-е изд. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 223 с.
- 70.Головина Е. В. «Влияние когнитивно-стилевых характеристик на показатели сенсорного исполнения» // Современная психология: состояние и перспективы. Том 1. Изд-во «Институт психологии РАН». М. 2002. С .100-102
- 71.Головина Е. В. «Психологическое содержание понятия «уверенность»:

- детерминанты и роль в решении когнитивных задач» // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей / Под ред. Карпова А. В. Ярославль: «Аверс Пресс», 2002. Выпуск 3. С.11-17.
- 72.Головіна Н. Чинники часу та інтелектуальний потенціал особистості // Психологія і суспільство. – 2002. - №3. – С. 123 – 131.
- 73.Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей // Вопросы психологии. – 1986. - № 5. – С. 18 - 30.
- 74.Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета. – 1988. – 560с.
- 75.Гуревич К. М. Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. – 1980. - №2. – С. 51-64.
- 76.Давидюк Н. М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
- 77.Деркач О. А., Быков В. В. Как увеличить свой IQ. – М.: АСТ-ПРЕСС СКД, 2006. – 304 С.
- 78.Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Межличностные отношения: методические рекомендации. – СПб.: Речь, 2002. – 40 с.
- 79.Дзугкоева М. Г. О характере структурных изменений интеллекта в студенческом возрасте // Сб. научных статей. Владикавказ. - 1998. - № 3. - С. 36-44.
- 80.Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
- 81.Долинська Л. В., Левченко М. В., Уманець Л. І. Активні методи в роботі практичного психолога. – Київ, 1994. – 80 с.

82. Долинська Л., Темрук О. Роль активних методів навчання у формуванні особистісно-професійної зрілості майбутнього фахівця // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи”. - Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр, 2007. – С. 72 - 74.
83. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / Пер с англ. В. Голода / Под ред. В. И. Лубовского – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
84. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 88 - 95.
85. Дорфман Л. Я. Стили активности – методологические и теоретические предпосылки интегрального подхода // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 34 - 51.
86. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
87. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
88. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. - Том 19, №2.- 1998. – С. 61-70.
89. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. – М.: СПб: Per Se, Иматон. – 2001. – 260 с.
90. Дружинин В. Н., Гребенюк Г. А., Самсонова Е. Ю. Исследование психосемантической репрезентации общих умственных способностей // Психологический журнал. – 1993. – Т 14, №3. – С.47-55
91. Дубровина И. В. Практическая психология образования в психологическом институте // Вопросы психологии. – 2004 – № 10 – С. 42 – 53.
92. Дунчев В. Н., Палей И. М. Когнитивный стиль и дивергентное мышление // Когнитивные стили. – Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 86-91.

93. Евсеенкова Ю. В., Суханова К. Н. К проблеме теории и практики исследования интеллекта: некоторые аспекты теории успешного интеллекта Р. Стернберга // Психология и школа. – 2005. – №2. – С. 65 – 79.
94. Евсикова Н. И., Тесля М. А. Структура и соотношение когнитивных стилей и интеллектуальных способностей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003 – №3. – С.44 – 51.
95. Егидес А. П., Егидес Е. М. Лабиринты мышления или Учеными не рождаются. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 320 с.
96. Егорова М. С. Особенности социализации, влияющие на формирование когнитивного стиля // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 78-84.
97. Егорова М. С. Проблема зависимости-независимости от поля и возможности ее исследования в генетике поведения // Вопросы психологии. – 1981. – С. 39-45.
98. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб: Питер, 2001. – 560 с.
99. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
100. Зайчук В.О. Освіта та інтелектуальний потенціал суспільства: суперечності та перспективи // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 8 – 9.
101. Зеер Э. Ф. Профессионально-ориентированная логико-смысловая модель личности // Мир психологии. -2005. - №1(41). – С. 141 – 147.
102. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебн. пос. – 2-е изд. – М.: Академический проект. – 2003. – 336 с.
103. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. – 2-е изд. – М.: Логос, 2002. – 384с.

104. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. – СПб: Питер, 2001. – 464с.
105. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. - Киев: Высшая школа, 1998. - 292 с.
106. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004. – 701 с.
107. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 85 - 93.
108. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. Н. Расказова – М.: Педагогика, 1991. – 240с.
109. Казанская В. Г. Педагогическая психология: Учебн. пос. – СПб: Питер, 2003. – 366 с.
110. Казанцева Г.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личного развития и профессионального становления студентов – психологов// Психологический журнал. – 2002 – Т, 23, № 6. – С.51 – 59.
111. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 366 с.
112. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45 – 57.
113. Карпова А. К. О структуре стиля индивидуального развития личности в стадии ранней взрослости // Индивидуальность человека: Условия проявления и развития. – Пермь: Б.н., 1988. – С. 33 – 35.
114. Картер Ф., Рассел К. Разминка для ума / Пер с англ.Ю. Гольдберг. – М.: Эксмо, 2005. – 224с.
115. Кедров Б. О творчестве в науке и технике: Научно-популярные очерки для молодежи. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
116. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. Е. Патяевой / Общ ред. И. В. Равич-Щербо М.: «Педагогика», 1987. – 287 с.

117. Кликс Ф. Изучение способностей: на пути к когнитивной диагностике интеллекта // Психологический журнал. – 1984 – Т. 5, №4. – С.14 – 27.
118. Клименко В. В. Психологія творчості: Навч. посібн. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
119. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
120. Климов Е. А. Об одном ходе мысли, полезном для психолога // Вестник МГУ сер. 14. Психология. – 1991. - №2. – С. 3-12.
121. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. – М.: Просвещение, 1991. - 143 с.
122. Когнитивная психология: Учебн. / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480с.
123. Колга В. Возможные миры стилей // Когнитивные стили. – Таллин: ЭННЛ, 1986. – С. 32 – 37.
124. Колга В. и др. Семинар по когнитивным стилям // Вопросы психологии. – 1986. - №5. – С. 187-188.
125. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12 – 13.
126. Кон И.С. Психология ранней юности. - М. „Просвещение”, 1989. – 255 с.
127. Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания/ Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 158-174.
128. Коннер М. Как повысить умственный КПД: Пер. с англ. В. Штаерман. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 288 с.
129. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 18 - 26.

130. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Мир психологии. – 2005. – №1(41). – С. 162 – 170.
131. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: Теория и методы. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 381 с.
132. Корнилова Т. В., Парамей Г. В. Подходы к изучению когнитивных стилей // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 140 – 147.
133. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
134. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко / Упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Бал, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
135. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / Пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Е. Гусинского. – М.: «Когито–Центр», Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 432 с.
136. Крайг Г. Психология развития / Пер с англ. Н. Мальгина, Е. Турутина, Н. Миронова, С. Рысев. – СПб: Питер, 2000. – 992 с.
137. Краткий психологический словарь // Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
138. Крупник Е. П., Лебедева Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №6. – С. 12 – 23.
139. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
140. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 463 с.
141. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебн. – СПб.: Питер, 2003. – 544с.

142. Куценко Г. В. Когнітивний стиль особистості в структурі регуляції соціальної поведінки: Автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Ін-т психології імені Г. С. Костюка. – К., 1998. – 16 с.
143. Куценко Г. В. Когнітивний стиль як інструмент структурування пізнавального досвіду особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: 2002. – Т. 3, Ч. 9. – С. 30 – 39.
144. Куценко Г. В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості// Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К.: Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2000. – С. 139 – 198 с.
145. Лаак Я. Ф. Психодіагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
146. Левандовский Н. Г. О корректности применения факторного анализа // Вопросы психологи. – 1980. - №5. – С. 138 – 142.
147. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. – 279 с.
148. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
149. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
150. Либин А.В. Дифференциальная психология: Учебн. пос. – 2-е изд. – М.: Смысл: PerSe, 2000. – 549 с.
151. Либин А. В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 109 - 124.
152. Либин А. В., Парилис С. Э. Стилевые характеристики индивидуальности // Методологические и теоретические проблемы современной психологии. – М.: Просвещение, 1988. – С. 119 - 129.

153. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология в системах «человек – техника»: Учеб. Пособ. – К.: МАУП, 2003. – 396 с.
154. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: Учеб. Пособ. – 2-е изд. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
155. Локалова Н. П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов // Вопросы психологии. – 2004. – № 9, С. 93 – 95.
156. Ломов Б. Ф. Методологические теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
157. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
158. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
159. М'ясоїд П. А. Здібності // М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – С. 416 - 435.
160. Маерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова: 6-е изд. - СПб, 1997. – 752с.
161. Макарчук Н. О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
162. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Навч. пос. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
163. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: У 2 т. – К.: Форум, 2002. – Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с; Т.2. Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.
164. Маствиліскер Э. Н. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности // Когнитивные стили. – Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 47 – 50.

165. Маствиліскер Э. Н., Дикопольская Г. Е. Некоторые условия формирования индивидуального стиля в решении учебных задач у дошкольников // Темперамент: Системное исследование. – Пермь: Б.н., 1976. – С. 120 - 138.
166. Матієва М. П. Особливості професійної діяльності шкільного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 44-53.
167. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
168. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - №4. – С. 5-17.
169. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 17 с.
170. Ментс М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2002. – 208 с.
171. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254с.
172. Микалко М. Тренинг интеллекта / Пер. с англ. Л. Царук. – СПб: Питер, 2000. – 192 с.
173. Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. – М.: Учебно-психологический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
174. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
175. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, №2. – С. 79 – 96.

176. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 133 с.
177. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 95 с.
178. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учебн. пос. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.
179. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности// Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121 - 127.
180. Моросанова В. И. Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека // Стиль человека: психологический анализ/ Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 142 - 162.
181. Москаленко О. В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. -2004.-№4 (40). – С. 168-178.
182. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / Пер с англ. В. Лучкова / Общ. ред Б. М. Величковского. – М.: «Прогресс», 1981. – 230с.
183. Напрасна О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – 17 с.
184. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: Учебн. пос. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
185. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 335 с.
186. Новые тесты IQ / Серия «Психологические этюды». – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с.
187. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. – К.: Вища школа, 2003. - 126 с.
188. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 440с.

189. Одаренные дети / Пер. с англ. Д. Линник, А. Мкервали / Под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слудского. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
190. Ольшанский В. Б. Психология – практикам: учителям, родителям и руководителям. – М.: Тривола, 1996. – 264с.
191. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: Підр. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
192. Павлова А. М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда // Мир психологии. – 2005. – №1 (41). – С. 170 – 177.
193. Палей И.А., Мельниченко О.Г. Исследование связи между динамикой притязаний и характеристиками интеллекта в зависимости от свойств личности // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 2, 1976. – С. 46-51.
194. Палей И. А. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 118-126.
195. Память, мышление и общение // Сабуров А. С. Психология: Курс лекций. – К.: Лекс, 1996. – 208 с.
196. Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4 – С. 14 – 17.
197. Панок В. Г. Теоретичні підходи до побудови системи понять практичної психології // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К. – НІКА-ЦЕНТР, 1997. – С. 7 - 17.
198. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск ун-та, 1988. – 208 с.
199. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 1986. - №3. – С. 133 – 143.
200. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
201. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические

- труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 55- 232.
202. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.
203. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – Київ: НПУ, 2003. – 295 с.
204. Пов'якель Н. І. Рефлексивна культура професійного мислення майбутніх психологів: детермінанти і технології розвитку // Актуальні проблеми психології: Медична психологія. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ – Ніжин: Видавництво НДУ; ДС “Міланік”, 2007. – Т. 10 (1). – С. 83 – 85.
205. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40с.
206. Пов'якель Н.І. Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей на міжнародній науково-практичній конференції. – К.: Гнозис, 1998. – С. 440 – 445.
207. Пов'якель Н. І. Індивідуальний стиль саморегуляції як чинник продуктивності професійного мислення психолога-практика // Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Випуск 17. – С. 229 - 235.
208. Познательные процессы и способности в обучении: Учебн. пос. / Под ред. В. Д. Щадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
209. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
210. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
211. Пономаренко И. Л. Когнитивные стили в образовании // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - № 4. – С. 1 – 2.

212. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебн. пос. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
213. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебн. пос. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2003. – 560 с.
214. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебн. пос. / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. Под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб: Питер, 2003. – 556 с.
215. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б. Д. Парыгина. – 3-е изд. – СПб: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 352 с.
216. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пос. / Сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
217. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології: Навч. Посібн. для вищих навчальних закладів - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. - 205 с
218. Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка АНН України / За ред. С. Д. Максименка – К.: 2002. – Т. 3, Ч. 9. – 206 с.
219. Пророк Н. В. Рефлексивна оцінка діяльності шкільного психолога / Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К.: Ін-т психології імені Г. С. Костюка АНН України, 2000. – С. 248 – 264.
220. Прохорова М. В. Індивідуальний стиль діяльності з домінуванням когнітивних компонентів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1995. – 22 с.
221. Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: «Ювента», И. Т., 1999. – 256 с.
222. Психологические тесты / Сост. Э. Р. Ахмеджанов – М.: Лист, 1997. – 320 с.

223. Психология индивидуального и группового субъекта / РАН, Ин-т психологии/ Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: Персе, 2002. – 368 с.
224. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
225. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: Посібн. / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України – К., 2000. – 272 с.
226. Рабочая книга практического психолога. Технологии эффективной профессиональной деятельности / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд. Дом «Красная площадь», 1996. – 397 с.
227. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с
228. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 18 – 20.
229. Развитие и диагностика способностей / В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
230. Рассел К., Картер Ф. IQ тесты на гениальность / Пер. с англ. В. Штаермана. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 128 с.
231. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: «Издательство «Питер»», 1999. – 419 с.
232. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
233. Речь и мышление. Интеллектуальное поведение // А. Р. Лурия. Лекции по общей психологии. – СПб: Питер, 2006. – С. 236 – 301.
234. Решетова Т. В. Влияние когнитивного стиля на взаимоотношения врача и больного // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, №1. – С. 124 - 130.
235. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Р. н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

236. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебн. пос. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
237. Романовська Л.І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 24 с.
238. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство “Питер”, 1999. – 720 с.
239. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423 с.
240. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
241. Русалов В. М., Парилис С. Э. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности // Психологический журнал. – 1991. - №1, Т.12. – С. 118 - 122.
242. Савин Е. Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №5. – С. 50 – 59.
243. Санникова О. П. Феноменология личности. Избранные психологические труды. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
244. Селиванов В. В. Когнитивный стиль в процессе мышления // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 4. – С. 104-112.
245. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.
246. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб: Речь, 2000. – 234 с.
247. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к особенностям // Вопросы психологии. – 1988. - №2. – С. 160-167.
248. Скориніна О. В. Когнітивний стиль як чинник розвитку пам'яті молодшого школяра: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, Київ, 2002. – 17 с.

249. Скотникова И. Г. Когнитивные стили и стратегия решения познавательных задач/ Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 64 – 78.
250. Скотникова И. Г. Психофизиологические характеристики зрительного различения и когнитивный стиль // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, №1. – С. 84-94.
251. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – С. 46 – 68.
252. Словарь-справочник по психологической диагностике/ Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – Киев: Наук. думка, 1989. – 200 с.
253. Смирнов М.В. Темперамент, внимание, когнитивный стиль // Когнитивные стили. – Таллин: ЭИНЛ, 1986. – С. 56 – 59.
254. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – К.: Нора – Друк, 2003. – 298 с.: Бібліогр.: с. 253 – 279.
255. Соловьёв А. В. Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания. – М.: «Прогресс», 1977. – С. 235 – 255.
256. Способности и склонности: Комплексное исследование / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
257. Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. - №6. – С. 54 - 61.
258. Стиль человека: психологический анализ/ Под ред. А. В. Либина. – Москва: Смысл, 1998. – 310 с.
259. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
260. Суворов В. В. Интеллект и интеллектуальные орудия труда // Вестник московского университета: Серия 7. Философия. – 2000. – № 2. – С. 67 – 81.
261. Сухарев В. А. Психология интеллекта. – Донецк: Сталкер, 1997. – 416 с.

262. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
263. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 65 с.
264. Тарасов Е. Популярная психотерапия. – М.: «Фаир», 1997. – 320 с.
265. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – 328 с; Т. 2. – 360 с.
266. Титаренко А. В. Життєві досягнення і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 4. – С. 21 – 23.
267. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
268. Тихомирова И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопросы психологии. – 1988. - №3. – С. 106-114.
269. Толочек В. А. Исследования индивидуального стиля деятельности // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 53 – 62.
270. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии // Стиль человека: психологический анализ/ Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 163 - 173.
271. Федик О. Здібності як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. – 2002. - № 1. – С. – 28 – 34.
272. Федько В. В. Вплив когнітивного стилю на спільну учбову діяльність школярів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
273. Фонарёв А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 72 – 83.
274. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности / Пер. с англ. О. Федотова / Под ред. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

275. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. под ред. А. Боричева, Н. Гришиной, Ю. Свенцицкой. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
276. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
277. Фромм Э. Бегство от свободы / Пер с англ. Г. Швейника / Под ред. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
278. Фромм Э. Душа человека / Пер с англ. Т. Панфилова, Т. Перепелова, Пер. с нем. В. Закс, Э Теелятникова / Под ред. П. С. Гуревича. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
279. Фурман А. В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології// Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21 – 27.
280. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
281. Халпери Д. Психология критического мышления / Пер с англ Н. Мальгина, С. Рысев, Л. Царук. – СПб: “Питер”, 2000. - 512 с.
282. Хараш А. У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. – 1980. - №3. – С. 86-96.
283. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №3. – С. 84 – 93.
284. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе интеллектуального ума. - 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 348 с.
285. Холодная М. А. Когнитивный стиль как квадрупольное измерение // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №4. – С. 46 – 56.
286. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
287. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: ТГУ, М.: Барс, 1997. – 392 с.
288. Холодная М. А., Кострикина И. С. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/рефлексивность и ригидность/гибкость

- познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №6. – С. 72 – 82.
289. Холодная М. О. Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ/ Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 52 – 63.
290. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд. Моск. унив., 1981. – 304 с.
291. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Пер. с англ. Под ред. Ю. Ковалева, М. Гулиной. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
292. Чепелева Н.В. Професійна компетентність практичного психолога / Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка АНН України. / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. – 2002 – Т. 3, Ч. 9. – С. 13 – 19.
293. Черножук Ю. Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 20 с.
294. Черножук Ю. Г., Зайцева О. Г. Співвідношення рівневих і когнітивно-стильових характеристик інтелекту студентів // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Вип. 6 - 7. – С. 161 - 164.
295. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С. 78 – 89.
296. Чуприкова Н. И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 104 – 118.
297. Шадриков В. Д. О содержании понятия «способности и одаренность» // Психологический журнал. – 1983. - №5. – С. 3-10.

298. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 280 с.
299. Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – С. 7 – 21.
300. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: Автореф. дис. ...докт. психол. наук: / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 35 с.
301. Шкуратова И. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация// Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 13 – 33.
302. Шмелев А. Г. Многомерный статистический анализ в межкультурных и дифференциально-психологических исследования субъективного лексикона // Статистические методы в общественных науках. – М., 1982. – С. 63 - 93.
303. Экспериментальная психология: Практикум / Под ред. С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
304. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1998. – 160 с.
305. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. - К.: Либідь, 1996. - 262 с.
306. 365 веселых игр и фокусов / Сост.: Г. Голубкова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 352 с.
307. 365 задач для эрудитов / Сост.: Г. Голубкова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 288 с.
308. 365 задач на смекалку / Сост.: Г. Голубкова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 272 с.
309. 365 логических игр и задач / Сост.: Г. Голубкова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 288 с.
310. 500 игр со словами (анаграммы, афоризмы, шарады) / Сост. Е. Иванченко. – Х.: Кн. Клуб “Клуб семейного досуга”, 2006. - 240 с.

311. Baxter P. M/ Psychology. F guide to reference and information sources. – Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1993. – 219 p.
312. Broverman D. M. Dimensions of cognitive stiles // Journal of Personality. – 1970. – Vol. 28 (2). – P. 167 - 185.
313. Cattel R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal Educational Psychology. - 1963. - Vol. 54. - P. 1 - 22.
314. Demetriou A., Efklides A., Platsidou M. The architecture and dynamics of developing mind. – 1987, Vol. 58. - № 5 – 6 (234).
315. Gardner H. Multiple intelligence. – NY: Basic Books, 1993. – 304 p.
316. Gardner R. W., Holzman P. S., Klein B. S., Linton H., Spence D. R. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological Issues. – 1959. – Vol 1. - № 4. – Monograph 4. – P. 1-117.
317. Greenspan S., Driscoll J. The role of intelligence in a broad model of personal competence // D. P. Flanagan & J. L. Genshaft (Eds.) Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues. – N. Y.: Guilford Press, 1997. – P. 131 - 150.
318. Guilford J.P. The nature of human intelligence. - New-York: Mc-Gaw 1967.-156 p.
319. Holzman Ph. S., Gardner R. W. Leveling-sharpening and memory organization // Journal of Abnorm. and Soc. Psychology. - 1960. – Vol. 61 (2). - P. 176 - 180.
320. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings // Applied an preventive Psychology. – 1995. – Vol. 4– P. 197 - 208.
321. Messik S. The nature cognitive stiles^ Problems and promise in educational practice // Educational Psychologist, 1984. – Vol. 19. – P. 59 - 74.
322. Mitsos S. B. Personal constructs and semantic differential // Journal Abnorm. Soc. Psychology. – 1961. – Vol. 62. – P. 433 – 434.

323. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1975, Vol. 43. – P. 56 – 67.
324. Sternberg R.J. *Mental Self-government: a theory of intellectual styles and their development*. - New York, 1988. - P. 197 - 224.
325. Vernon P. E. The distinctiveness of field independence // *Journal of Personality*. – 1972. – V. 40. – P. 366 – 391.
326. Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect// *J. Personality*. – 1978, V. 46. - № 3. – P. 474 - 505.
327. Witkin H. A., Goodenough D. R. *Cognitive styles: Essence and Origins / Field dependence and field independence*. - N. Y., 1982. – 293 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст методики М. А. Холодної “М’яч”

1. Жил – был мяч. Это был странный и забавный мяч. У него не было хозяина, и он очень страдал от одиночества. Поэтому он каждое утро скатывался по ступенькам своего дома и мчался в парк – искать того, кто мог бы с ним поиграть. Случалось, что кто-то пинал его ногой, и тогда мяч сердито прыгал по аллее прочь. Но вот когда он встречался с девочкой или мальчиком – о! Это было счастьем: тогда можно было играть с ними до самого вечера.

2. Стоит только посмотреть на то, какая это чудесная картина: разноцветный – с желтыми, синими, красными боками, - мяч, качающийся на поверхности моря у самого берега в яркий солнечный день. Вода в море тихая, прозрачная и ярко-зелёная, как жидкое стекло. Видно, как сверкает множество капель на блестящей поверхности мяча.

3. Как приятно ощутить в своих руках упругий, тугой мяч! Всё тело напрягается – и подача получается такой удачной! Рука распрямляется словно пружина, ладонь горит после удара по мячу. И вот тело опять в напряжении, ты уже готов принять тяжёлый мяч и, обойдя противника, сделать виртуозную передачу партнёру.

4. Лежишь на диване с закрытыми глазами. Лето. Воскресенье. Окно распахнуто настежь. Слышны приглушенные звуки музыки, отдалённый шум трамвая. И где-то вдалеке – лёгкие удары мяча об асфальт. Снова и снова. И уже кажется, что мяч стучит удивительно ритмично. И кажется, что этот ритм ты уже где-то когда-то слышал.

5. Мяч, если задуматься, - это очень любопытный предмет. Это пример одной из самых совершенных форм – шара. Мяч полый, внутри пустота. И это значит, что у мяча две поверхности: снаружи и внутри. Интересно, существует ли какой-либо закон соотнесённости внутренней и внешней поверхностей? И возможен ли физический мир, в котором можно жить изнутри и снаружи?

Отже, ви зробили свій вибір. Тепер ви можете зробити попередній висновок про власний переважаючий стиль (або стилі) кодування інформації (однак слід врахувати, що наведені фрагменти охоплюють далеко не всі стилі кодування інформації):

- перший фрагмент характеризує сенсорно-емоційний стиль кодування інформації (з домінуванням емоційного компоненту);
- другий фрагмент – візуальний стиль;
- третій фрагмент – наочно-практичний стиль (з домінуванням кінестетичного компоненту);
- четвертий фрагмент – сенсорно-емоційний стиль (з домінуванням слухового компоненту);

п'ятий фрагмент – словесно – мовний стиль.

Додаток Б

Зміст опитувальника імпульсивності В. Лосенкова

1. Если Вы беретесь за что-то, то всегда доводите до конца?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
2. Вы всегда спокойно реагируете на резкие или неудачные замечания в свой адрес?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
3. Вы всегда выполняете свои обещания?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
4. Вы часто говорите и действуете под влиянием минутного настроения?
1) Очень часто; 2) довольно часто; 3) довольно редко; 4) почти никогда.
5. В критических, напряженных ситуациях Вы хорошо владеете собой?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
6. Часто ли у Вас без видимых или достаточно веских причин меняется настроение?
1) Такое случается очень часто; 2) бывает время от времени; 3) такое случается редко; 4) такого не бывает вовсе.
7. Вы многое привыкли делать наспех, когда поджимают сроки?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
8. Вы могли бы назвать себя целеустремленным человеком?
1) Да, определенно мог бы; 2) пожалуй, мог бы; 3) скорее всего, не мог бы; 4) нет, определенно не мог бы.
9. В словах и поступках Вы придерживаетесь поговорки «Семь разотмерь, один раз отрежь»?
1) Да, всегда; 2) часто; 3) редко; 4) нет, почти никогда.
10. Вы подчеркнуто равнодушны к тем, кто несправедливо ворчит и задевает Вас, например в автобусе или трамвае?
1) Так я реагирую почти всегда; 2) так я реагирую довольно часто; 3) я редко так реагирую; 4) я никогда так не реагирую.
11. Вы сомневаетесь в своих силах и способностях?
1) Да, часто; 2) иногда; 3) редко; 4) почти никогда.
12. Вы легко увлекаетесь новым делом, но можете быстро охладеть?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
13. Вы умеете сдерживаться, когда кто-либо из начальства незаслуженно Вас упрекает?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
14. Вам кажется, что Вы еще не нашли себя?
1) Согласен, именно так оно и есть; 2) скорее всего, это так; 3) с этим я вряд ли соглашусь; 4) я с этим определенно не согласен.
15. Может ли под влиянием каких либо новых обстоятельств Ваше мнение о самом себе не раз измениться?
1) Наверняка так; 2) довольно вероятно; 3) маловероятно; 4) почти невероятно.
16. Обычно Вас трудно вывести из себя?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.
17. У Вас возникают желания, которые по разным обстоятельствам неосуществимы?
1) Такие желания возникают у меня часто; 2) такие желания возникают время от времени; 3) у меня редко возникают такого рода желания; 4) заведомо неосуществимых желаний у меня не возникает.
18. Обсуждая с кем-либо важные жизненные проблемы, Вы замечаете, что Ваши собственные взгляды еще не вполне определились?
1) Да, часто замечаю; 2) иногда замечаю; 3) замечаю довольно редко; 4) почти никогда не замечаю этого.
19. Случается, что какое-то дело Вам так надоедает, что, не закончив его, Вы беретесь за новое?
1) Да, так часто случается; 2) иногда так бывает; 3) так бывает довольно редко; 4) так почти никогда не случается.
20. Вы несколько неуравновешенный человек?
1) Определенно да; 2) пожалуй, да; 3) пожалуй, нет; 4) определенно нет.

Код відповідей: 1, 2, 3, — 4, 5, — 6, 7, 8, 9, 10, — 11, — 12, 13, — 14, —15, —16, —17, -18, —19, —20.

Знак “мінус” перед номером вказує, що обрахунок балів здійснюється на це запитання у зворотному напрямку (4-та відповідь — 1 бал, 3-та відповідь — 2 бала і т. д.).

Додаток В

Зміст опитувальника ригідності (С. В. Ковальов)

1. Полезно читать книги, в которых содержатся мысли, противоположные моим собственным.
2. Меня раздражает, когда отвлекают от важной работы (например, просят совета).
3. Праздники нужно отмечать с родственниками.
4. Я могу быть в дружеских отношениях с людьми, чьи поступки не одобряю.
5. В игре я предпочитаю выигрывать.
6. Когда я опаздываю куда-нибудь, я не в состоянии думать ни о чем другом, кроме как доехать.
7. Мне труднее сосредоточиться, чем другим.
8. Я много времени уделяю тому, чтобы все вещи лежали на своих местах.
9. Я очень напряженно работаю.
10. Неприличные шутки нередко вызывают у меня смех.
11. Уверен, что за моей спиной обо мне говорят.
12. Меня легко переспорить.
13. Я предпочитаю ходить известными маршрутами.
14. Всю спую жизнь я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.
15. Временами мои мысли проносятся быстрее, чем я успеваю их высказать.
16. Бывает, что чья-то нелепая оплошность вызывает у меня смех.
17. Бывает, что мне в голову приходят плохие слова, часто даже ругательства, и я не могу никак от них избавиться.
18. Я уверен, что в мое отсутствие обо мне говорят.
19. Я спокойно выхожу из дома, не беспокоясь о том, заперта ли дверь, выключен ли свет, газ...
20. Самое трудное для меня в любом деле — это начало.
21. Я практически всегда сдерживаю свои обещания.
22. Нельзя строго осуждать человека, нарушающего формальные правила.
23. Мне часто приходилось выполнять распоряжения людей, гораздо меньше знающих, чем я.
24. Я не всегда говорю правду.
25. Мне трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
26. Кое-кто настроен против меня
27. Я люблю доводить начатое до конца.
28. Я всегда стараюсь не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.
29. Когда я иду или еду по улице, я часто подмечаю изменения в окружающей обстановке — подстриженные кусты, новые рекламные щиты и т. п.
30. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.
31. Иногда знакомые подшучивают над моей аккуратностью и педантичностью.
32. Если я не прав, я не сержусь.
33. Обычно менястораживают люди, которые относятся ко мне дружелюбнее, чем я ожидал.
34. Мне трудно отвлечься от начатой работы даже ненадолго.
35. Когда я вижу, что меня не понимают, я легко отказываюсь от намерения доказать что-либо.
36. В трудные моменты я умею позаботиться о других.
37. У меня тяга к перемене мест, и я счастлив, когда брожу где-нибудь или путешествую.
38. Мне нелегко переключаться на новое дело, но разобравшись, я справляюсь лучше других.
39. Мне нравится детально изучать то, чем я занимаюсь.
40. Мать или отец заставляли меня подчиняться даже тогда, когда я считал это неразумным.
41. Я умею, быть спокойным и даже немного равнодушным при виде чужого несчастья.
42. Я легко переключаюсь с одного дела на другое.
43. Из всех мнений по спорному вопросу только одно действительно является верным.
44. Я люблю доводить свои умения и навыки до автоматизма.
45. Меня легко увлечь новыми затеями.
46. Я пытаюсь добиться своего наперекор обстоятельствам.
47. Во время монотонной работы я невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой ухудшает результат.
48. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.
49. На улице, в транспорте я часто разглядываю окружающих людей.
50. Если бы люди не были настроены против меня, я бы достиг в жизни гораздо большего.

Код ответов. Ригидность: «нет» - 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 20, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 50; «да» - 2, 3, 7, 12, 15, 19, 22, 25, 29, 35, 37, 42, 45, 47, 49. Ложь: «да» - 21, 28, 32, 36; «нет» - 5, 10, 16, 17, 24, 41.

Додаток Д

Зміст опитувальника рефлексії О. В. Карпова

1. Прочитав хорошу книгу, я завжди потім довго думаю о ній; хочеться її з ким-нибудь обговорити.
2. Коли мене враз несподівано о чьом-то спитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Замість того, щоб взяти трубку телефону, щоб позвонити по справі, я звичайно мислено планую майбутній розмову.
4. Зробив якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або бесідує з іншою людиною, мені буває цікаво враз згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Підходячи до складного заняття, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях представляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я раніше не склав плану.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задумки, уточнюю деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись першою прийшовшою в голову думкою.
17. Іноді я приймаю необдуманні рішення.
18. Закінчив розмову, я, буває, продовжую вести її мислено, приводячи всі нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винуватий, я в першу чергу починаю з себе.
20. Замість того, щоб прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно продумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти з того, що я іноді не можу передбачити, якого поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби мислено веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не задумуватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
24. Замість того, щоб сказати когось, я обов'язково подумаю, якими словами це краще сказати, щоб його не образити.
25. Розв'язуючи складну задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.
26. Якщо я з кимось сперечаюсь, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Із 27 суджень 15 є прямими (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), а інші 12 – зворотні судження. Отримані бали переводяться в стени, як показано в таблиці

Таблиця переведення тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і вище	100-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище

Результати методики, які більше або дорівнюють 7 стеном, свідчать про високий рівень рефлексивності, від 4 до 7 стеном – індикатори середнього рівня розвитку рефлексивності, менше 4 стеном свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності.

Додаток Е**Зміст методики інтелектуальної гнучкості / лабільності**




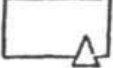






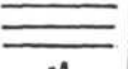







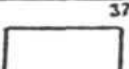



(Р. Ахмеджанов)

1. Напишите первую букву имени Сергей и последнюю букву первого месяца года (3 сек)
2. (квадрат 4) Напишите слово ПАР так, чтобы любая одна буква была написана в треугольнике (3 сек)
3. (квадрат 5) Разделите четырехугольник двумя вертикальными и двумя горизонтальными линиями (4 сек)
4. (квадрат 6) Проведите линию от первого круга к четвертому так, чтобы она проходила под кругом 2 и над кругом 3 (3 сек)
5. (квадрат 7) Поставьте плюс в треугольнике, а цифру 1 в том месте, где треугольник и прямоугольник имеют общую площадь (3 сек).
6. (квадрат 8) Разделите второй круг на ТРИ, а четвертый на ДВЕ части (4 сек)
7. (квадрат 10) Если сегодня не среда, то напишите предпоследнюю букву вашего имени (3 сек)
8. (квадрат 12) Поставьте в первый прямоугольник плюс, третий зачеркните, в шестом поставьте 0 (4 сек).
9. (квадрат 13) Соедините точки прямой линией и поставьте плюс в меньшем треугольнике (4 сек)
10. (квадрат 15) Обведите кружком одну согласную букву и зачеркните гласные 4 сек.
11. (квадрат 17) Продлите боковые стороны трапеции до пересечения друг с другом и обозначьте точки пересечения последней буквой названия Вашего города (4 сек).
12. (квадрат 13) Если в слове синоним шестая буква гласная, поставьте в прямоугольнике цифру 1 (3 сек).
13. (квадрат 19) Обведите большую окружность и поставьте плюс в меньшую (3 сек.).
14. (квадрат 20) Соедините между собой точки 2,4,5, миновав 1 и 3 (3 сек).
15. (квадрат 21) Если два многозначных числа не одинаковы, поставьте галочку на линии между ними (2 сек).
16. (квадрат 22) Разделите первую линию на ТРИ части, вторую на ДВЕ, а оба конца третьей соедините с точкой. А (4 сек).
17. (квадрат 23) Соедините нижний конец первой линии с верхним концом второй, а верхний конец второй — с нижним концом четвертой (3 сек).
18. (квадрат 24) Зачеркните нечетные цифры и подчеркните четные (5 сек).
19. (квадрат 25) Заключите две фигуры в круг и отведите их друг от друга вертикальной линией (4 сек).
20. (квадрат 26) Под буквой А поставьте стрелку, направленную вниз, под буквой В стрелку, направленную вверх, под буквой с – галочку (3сек.).
21. (квадрат 27) Если слова дом и дуб начинаются на одну и ту же букву, поставьте между ромбами минус (3 сек).
22. (квадрат 28) Поставьте в крайней слева клеточке 0, в крайней справа плюс, в середине проведите диагональ (3 сек).
23. (квадрат 29) Подчеркните снизу галочки, а в первую галочку впишите букву А (3 сек).
24. (квадрат 30) Если в слове подарок третья буква не „И”, напишите сумму чисел 3+5 (3 сек).
25. (квадрат 31) В слове салют обведите кружком согласные буквы, а в слове дождь зачеркните гласные (4 сек).

26. (квадрат 32) Если число 54 делится на 9, опишите окружность вокруг четырехугольника (3 сек).
27. (квадрат 33) Проведите линию от цифры 1 к цифре 7 так, чтобы она проходила под четными цифрами и над нечетными (4 сек).
28. (квадрат 34) Зачеркните кружки без цифр, кружки с цифрами подчеркните (3 сек).
29. (квадрат 35) Под согласными буквами поставьте стрелку, направленную вниз, а под гласными – стрелку, направленную влево (5 сек).
30. (квадрат 36) Напишите слово мир так, чтобы первая буква была написана в круге, а вторая в прямоугольнике (3 сек).
31. (квадрат 37) Укажите стрелками направления горизонтальных линий вправо, а вертикальных вверх (5 сек).
32. (квадрат 39) Разделите вторую линию пополам и соедините оба конца первой линии с серединой второй (3 сек).
33. (квадрат 40) Отделите вертикальными линиями нечетные цифры от четных (5 сек).
34. (квадрат 41) Над линией поставьте стрелку, направленную вверх, а под линией – стрелку, направленную влево (2 сек).
35. (квадрат 42) Заключите букву М в квадрат, К в круг, О в треугольник (4 сек).
36. (квадрат 43) Сумму чисел 5+2 напишите в прямоугольнике, а разность этих же чисел – в ромбе (4 сек).
37. (квадрат 44) Зачеркните цифры, делящиеся на 3, и подчеркните остальные (5 сек).
38. (квадрат 45) Поставьте галочку только в круг, а цифру 3 – только в прямоугольник (3 сек).
39. (квадрат 46) Подчеркните буквы и обведите кружками четные цифры (5 сек).
40. (квадрат 47) Поставьте нечетные цифры в квадратные скобки, а четные в круглые (5 сек).

Оцінка здійснюється за кількістю помилок. Помилкою вважається й пропущене завдання. Норми виконання: 0 – 4 помилки – висока гнучкість; 5 – 9 помилок середня гнучкість; 10 – 14 помилок низька гнучкість; 15 й більше – надміру низька гнучкість.

Реєстраційний бланк до методики

1	4	5	6	7	8	10
						
12	13	15	16	17	18	
		БНЛЕОШАК				
19	20	21	22	23	24	25
	1 2 3 5 4	7954283_8654283	 •А	 1 2 3 4 5	594162	
26	27	28	29	30	31	32
ABC			VIIIVII		САЛЮТ дождь	
33	34	35	36	37	39	40
12345748		КПАИРО				5166347
41	42	43	44	45	46	47
—	МКО		46359		1А7 Б 2 С	7 4 9

Додаток Ж

Методика “Вирішення арифметичних задач” (В. Лачинзів)

Умови задач

Номер задачі	Умови задачі (ємність посудини у літрах)			Потрібна кількість рідини
	1	2	3	
0	-	29	3	20
1	14	59	10	25
2	14	163	25	99
3	28	43	10	5
4	31	61	4	22
5	18	59	7	27
6	23	49	3	20
7	15	39	3	18
8	28	76	3	25
9	28	48	4	12
10	14	36	8	6

Реєстраційний бланк до методики

№ п/п	Умови задачі (ємність посудини в літрах)			Необхідна кількість рідини
	1	2	3	
	-	29	3	20
1				25
2				99
3				5
4				22
5				27
6				20
7				18
8				25
9				12
10				6

Додаток 3

Таблиця 3.1.

шифр	Рівень розвитку інтелектуальних компонентів								
	"ДП"	"ИС"	"АН"	"ОБ"	"ПМ"	"АЗ"	"ЧР"	"ПВ"	"ПО"
001(I) 0	52	60	44	42,5	60	24	44	44	27
002(I) 0	48	52	32	30	76	28	36	44	21
003(I) 0	44	40	44	32,5	40	16	36	40	18
004(I) 0	64	32	20	12,5	60	20	32	12	24
005(I) 0	56	52	52	50	64	80	48	40	24
006(I) 0	60	60	48	37,5	80	12	32	52	36
007(I) 0	64	56	48	40	76	36	28	32	21
008(I) 0	60	40	36	45	44	28	16	36	15
009(I) 0	60	52	40	37,5	64	24	20	40	24
010(I) 1	56	40	56	37,5	56	28	28	28	12
011(I) 0	48	40	48	27,5	76	12	20	24	18
012(I) 0	48	48	28	40	80	20	20	48	21
013(I) 0	56	40	56	32,5	72	12	20	20	18
014(I) 0	44	40	36	35	28	20	20	20	18
015(I) 0	28	48	20	37,5	64	16	12	28	12
016(I) 0	60	56	36	35	72	12	44	32	24
017(I) 0	60	32	12	35	80	28	24	28	24
018(I) 0	68	20	24	25	72	20	32	28	9
019(I) 0	44	40	40	42,5	80	28	12	44	18
020(I) 0	56	44	28	37,5	80	32	24	28	21
021(I) 0	44	36	28	32,5	56	16	12	24	12
022(I) 0	56	64	48	30	48	28	48	48	9
023(I) 0	52	20	44	42,5	52	24	16	16	15
024(I) 0	60	56	52	47,5	76	28	36	28	21
025(I) 0	40	40	32	32,5	72	24	16	44	24
026(I) 0	44	36	32	37,5	48	0	4	16	21
027(I) 0	48	52	20	15	48	24	28	36	3
028(I) 0	40	48	20	37,5	72	16	16	12	12
029(I) 0	48	44	56	40	76	28	32	36	21
030(I) 1	56	56	52	40	20	32	48	52	9
031(I) 0	56	44	40	42,5	80	16	40	24	27
032(I) 0	56	60	48	37,5	28	28	36	48	24
033(I) 1	52	56	48	27,5	76	52	40	44	12
034(I) 0	36	48	32	15	64	36	32	20	24
035(I) 0	56	28	32	22,5	76	36	36	36	12

Продовження табл.

036(I) 0	36	36	24	20	64	28	24	20	15
037(I) 0	48	44	36	40	68	40	32	32	21
038(I) 0	52	48	48	42,5	12	16	36	44	24
039(I) 0	48	24	24	30	80	16	24	32	33
040(I) 1	60	52	56	40	80	48	44	20	9
041(I) 0	60	48	36	45	80	12	28	36	27
042(I) 0	52	56	56	45	80	28	16	36	15
043(I) 0	36	40	24	32,5	56	36	28	40	15
044(I) 0	36	56	32	45	80	48	40	40	9
045(I) 0	60	40	52	42,5	60	28	40	40	9
046(I) 0	48	52	40	40	80	40	52	44	30
047(I) 0	48	48	24	40	80	20	32	28	12
048(I) 0	64	56	52	50	52	12	28	28	6
049(I) 0	40	48	24	27,5	40	16	28	32	3
050(I) 0	52	56	40	47,5	80	44	48	44	15
051(I) 0	44	40	32	32,5	16	24	20	32	24
052(I) 0	56	36	36	35	64	32	48	36	42
053(I) 0	60	52	36	42,5	80	28	24	36	30
054(I) 0	68	52	52	42,5	28	20	40	36	21
055(I) 0	48	48	36	45	48	28	40	24	24
056(I) 0	44	48	44	40	76	16	20	36	0
057(I) 0	48	44	40	35	80	20	32	4	12
058(I) 0	40	48	24	17,5	44	20	20	28	6
059(I) 0	56	48	40	30	80	16	20	28	27
060(I) 0	56	48	32	40	48	36	24	40	18
061(II) 0	60	36	36	50	68	20	24	16	12
062(II) 0	64	40	44	47,5	64	28	32	24	18
063(II) 0	56	36	44	47,5	80	24	24	16	24
064(II) 0	52	48	52	37,5	68	32	40	36	27
065(II) 0	48	44	40	40	64	20	28	36	18
066(II) 0	64	48	44	25	80	16	16	16	33
067(II) 0	64	68	32	35	64	28	40	20	21
068(II) 0	48	44	68	25	80	20	16	8	24
069(II) 0	64	48	76	60	52	32	28	56	27
070(II) 0	60	44	40	40	68	16	28	32	15
071(II) 0	60	40	52	32,5	72	12	24	28	3
072(II) 0	68	60	60	52,5	64	32	20	32	12
073(II) 1	60	40	40	37,5	48	16	24	36	21
074(II) 0	56	48	24	30	80	8	28	36	15

Продовження табл.

075(II) 0	60	12	40	32,5	72	20	16	40	24
076(II) 1	48	44	36	40	60	32	32	28	21
077(II) 0	40	48	24	17,5	72	16	32	8	6
078(II) 0	64	44	40	32,5	72	28	32	28	21
079(II) 0	52	52	48	32,5	40	32	24	28	18
080(II) 0	20	44	16	15	72	16	12	20	24
081(II) 0	64	52	24	25	80	16	16	24	21
082(II) 0	56	36	48	30	64	32	40	20	15
083(II) 0	48	32	28	37,5	64	16	16	24	18
084(II) 0	60	56	52	42,5	60	28	28	24	24
085(II) 0	56	60	60	47,5	68	32	32	28	27
086(II) 1	60	36	52	62,5	56	52	40	48	30
087(II) 0	60	52	52	57,5	64	32	24	28	9
088(II) 0	64	60	48	55	80	24	16	52	27
089(II) 0	60	56	60	60	80	28	28	52	30
090(II) 0	60	48	20	17,5	76	20	32	24	30
091(II) 0	44	52	36	7,5	76	20	32	24	30
092(II) 0	60	64	40	32,5	60	28	28	40	24
093(II) 0	52	32	40	42,5	72	12	8	36	21
094(II) 0	68	52	36	17,5	80	20	36	20	9
095(II) 0	48	52	24	35	80	8	20	36	24
096(II) 0	40	48	48	37,5	72	32	20	52	51
097(II) 1	60	32	64	35	56	16	8	36	9
098(II) 0	36	36	32	35	32	16	24	20	15
099(II) 0	64	44	40	35	72	20	20	48	24
100(II) 0	56	56	12	35	60	12	20	40	12
101(II) 0	48	48	16	32,5	64	16	16	28	21
102(II) 0	52	40	48	35	76	24	24	52	30
103(II) 0	64	36	52	32,5	76	20	24	20	15
104(II) 0	56	36	52	32,5	76	44	28	52	15
105(II) 0	60	36	24	35	80	16	32	24	21
∑ балів	5584	4788	4136	3805	6836	2588	2908	3364	2034

Додаток И

**Результати дослідження когнітивного стилю “рефлексивність -
імпульсивність” за методикою ТВВ Дж. Кагана**

Табл. И. 1.

Показники стилю “рефлексивність - імпульсивність” групи 1.

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки	Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки	Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки
060	0	1,63	10	036	0	3,47	14	006	0	4,6	7
020	0	1,78	6	001	0	3,53	17	013	0	4,62	16
022	0	2,07	20	034	0	3,58	25	057	0	4,62	8
059	0	2,08	30	011	0	3,62	13	052	0	4,63	17
015	0	2,27	12	039	0	3,63	9	041	0	4,68	13
038	0	2,27	18	044	0	3,68	21	002	0	4,75	12
043	0	2,48	15	040	1	3,7	11	003	0	4,82	25
031	0	2,58	14	016	0	3,8	18	033	1	4,9	8
051	0	2,7	10	030	1	3,93	18	009	0	4,92	22
047	0	2,73	15	004	0	3,95	21	058	0	5,1	18
029	0	2,77	41	010	1	3,97	6	021	0	5,12	12
053	0	2,77	16	025	0	4	14	023	0	5,17	21
005	0	2,8	7	037	0	4	10	042	0	5,48	5
026	0	3,03	14	046	0	4,05	7	024	0	5,63	14
032	0	3,07	11	054	0	4,16	8	09	0	5,8	13
035	0	3,18	25	017	0	4,3	20	045	0	6,32	4
050	0	3,18	10	027	0	4,32	18	028	0	6,47	15
007	0	3,32	15	055	0	4,35	10	018	0	6,7	15
049	0	3,4	17	012	0	4,5	20	056	0	7,12	9
008	0	3,47	10	014	0	4,5	7	048	0	12,03	0

Показники стилю “рефлексивність - імпульсивність” групи 2.

Психологічні показники когнітивного стилю досліджуваних											
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки	Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки	Шифр	Стать	Час (хв.)	Помилки
020	0	2,02	16	005	0	4,52	7	001	0	5,53	11
006	0	2,35	16	042	0	4,55	7	045	0	5,62	7
021	0	2,67	17	009	0	4,6	11	023	0	5,97	18
002	0	2,87	27	031	0	4,6	13	037	1	5,97	12
010	0	2,92	9	030	0	4,67	12	040	0	6,22	9
003	0	2,97	14	033	0	4,68	20	029	0	6,25	5
016	1	3,32	16	008	0	4,78	23	036	0	6,67	6
025	0	3,43	11	024	0	4,8	19	012	0	6,88	7
019	0	3,5	5	039	0	4,9	16	028	0	7,02	10
013	1	3,68	4	017	0	5,18	10	032	0	7,07	15
007	0	3,77	27	044	0	5,18	6	035	0	8,25	15
026	1	4,01	4	011	0	5,22	24	015	0	9,07	5
022	0	4,03	12	043	0	5,22	10	038	0	9,53	8
004	0	4,42	9	041	0	5,4	14	014	0	11,37	0
018	0	4,42	17	027	0	5,47	19	034	0	12,02	3

Додаток К

Результати дослідження “рефлексивності - імпульсивності” й “ригідності - гнучкості” за опитувальниками

Табл. К.1.

Показники когнітивних стилів “рефлексивності - імпульсивності” й “ригідності - гнучкості” групи І

Шифр та стать студентів	Показники ригідності - гнучкості	Показники рефлекс-ті імпульс-ті	Шифр та стать студентів	Показники ригідності - гнучкості	Показники рефлекс-ті імпульс-ті
001(І) 0	23	46	031(І) 0	25	40
002(І) 0	18	49	032(І) 0	20	51
003(І) 0	15	44	033(І) 1	19	52
004(І) 0	26	58	034(І) 0	14	50
005(І) 0	22	46	035(І) 0	19	49
006(І) 0	20	50	036(І) 0	22	50
007(І) 0	18	50	037(І) 0	21	54
008(І) 0	29	55	038(І) 0	16	55
009(І) 0	21	59	039(І) 0	19	53
010(І) 1	20	43	040(І) 1	25	55
011(І) 0	23	49	041(І) 0	16	49
012(І) 0	23	48	042(І) 0	20	48
013(І) 0	21	55	043(І) 0	18	52
014(І) 0	16	51	044(І) 0	19	46
015(І) 0	16	47	045(І) 0	16	48
016(І) 0	22	45	046(І) 0	20	58
017(І) 0	22	56	047(І) 0	23	53
018(І) 0	24	51	048(І) 0	24	45
019(І) 0	26	49	049(І) 0	17	41
020(І) 0	17	56	050(І) 0	23	55
021(І) 0	16	52	051(І) 0	25	65
022(І) 0	20	45	052(І) 0	20	53
023(І) 0	16	56	053(І) 0	19	51
024(І) 0	20	55	054(І) 0	22	53
025(І) 0	23	45	055(І) 0	22	49
026(І) 0	21	49	056(І) 0	22	50
027(І) 0	25	53	057(І) 0	12	53
028(І) 0	16	51	058(І) 0	20	48
029(І) 0	22	40	059(І) 0	14	47
030(І) 1	23	43	060(І) 0	20	54

**Показники когнітивних стилів “рефлексивності - імпульсивності” й
“ригідності - гнучкості” групи 2**

Шифр та стать студентів	Показники ригідності - гнучкості	Показники рефлекс-ті - імпульс-ті	Шифр та стать студентів	Показники ригідності - гнучкості	Показники рефлекс-ті імпульс-ті
061(II) 0	16	54	084(II) 0	23	45
062(II) 0	22	47	085(II) 0	24	50
063(II) 0	26	52	086(II) 1	19	43
064(II) 0	16	52	087(II) 0	29	56
065(II) 0	19	48	088(II) 0	19	46
066(II) 0	20	43	089(II) 0	16	46
067(II) 0	23	45	090(II) 0	14	57
068(II) 0	23	51	091(II) 0	20	50
069(II) 0	25	54	092(II) 0	21	51
070(II) 0	23	50	093(II) 0	10	48
071(II) 0	19	49	094(II) 0	23	50
072(II) 0	20	57	095(II) 0	16	44
073(II) 1	24	56	096(II) 0	16	47
074(II) 0	22	45	097(II) 1	22	53
075(II) 0	16	53	098(II) 0	19	53
076(II) 1	13	53	099(II) 0	24	49
077(II) 0	23	49	100(II) 0	27	42
078(II) 0	14	46	101(II) 0	20	57
079(II) 0	21	39	102(II) 0	16	50
080(II) 0	12	50	103(II) 0	16	49
081(II) 0	29	51	104(II) 0	24	43
082(II) 0	24	55	105(II) 0	21	51
083(II) 0	23	51			

Додаток Л
Результати дослідження когнітивного стилю ригідність - гнучкість за
методикою Лачинсів

Табл. Л.1

Шифр та стать студентів	Полюс ригідності	Полюс гнучкості	Показники психологічних механізмів стилю			
			Чутливість до установки	Ігнорування установки	Точність установки	Варіації установкою
001(I)0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
002(I)0	1	.	1	.	0,5	0,5
003(I)0	1	.	1	.	0,5	0,5
004(I)0	1	.	1	.	0,5	0,5
005(I)0	1	.	.	1	.	1
006(I)0	1	.	.	1	0,5	0,5
007(I)0	.	1	1	.	1	.
008(I)0	1	.	.	1	0,5	0,5
009(I)0	.	1	1	.	1	.
010(I)1	.	1	1	.	1	.
011(I)0	1	.	.	1	0,5	0,5
012(I)0	.	1	1	.	1	.
013(I)0	.	1	1	.	1	.
014(I)0	.	1	1	.	1	.
015(I)0	1	.	1	.	1	.
016(I)0	.	1	1	.	1	.
017(I)0	.	1	1	.	1	.
018(I)0	1	.	.	1	0,5	0,5
019(I)0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
020(I)0	.	1	1	.	1	.
021(I)0	1	.	.	1	0,5	0,5
022(I)0	.	1	1	.	1	.
023(I)0	1	.	0,5	0,5	1	.
024(I)0	.	.	1	.	1	.
025(I)0	1	1	1	.	1	.
026(I)0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
027(I)0	.	1	1	.	1	.
028(I)0	1	.	1	.	0,5	0,5
029(I)0	.	1	1	.	1	.
030(I)1	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
031(I)0	1	.	.	1	1	.
032(I)0	1	.	0,5	0,5	1	.
033(I)1	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
034(I)0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
035(I)0	1	.	.	1	.	1
036(I)0	.	1	1	.	1	.
037(I)0	1	.	0,5	0,5	1	.

Продовження табл.

038(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
039(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
040(I) 1	1	.	.	1	0,5	0,5
041(I) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
042(I) 0	1	.	1	.	.	1
043(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
044(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
045(I) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
046(I) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
047(I) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
048(I) 0	.	1	1	.	1	.
049(I) 0	.	1	1	.	0,5	0,5
050(I) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
051(I) 0	.	1	1	.	0,5	0,5
052(I) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
053(I) 0	.	1	1	.	1	.
054(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
055(I) 0	.	1	1	.	1	.
056(I) 0	1	.	1	.	1	.
057(I) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
058(I) 0	.	1	1	.	1	.
059(I) 0	.	1	1	.	1	.
060(I) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
061(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
062(II) 0	1	.	.	1	.	1
063(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
064(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
065(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
066(II) 0	1	.	1	.	1	.
067(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
068(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
069(II) 0	1	.	1	.	1	.
070(II) 0	.	1	1	.	0,5	0,5
071(II) 0	.	1	1	.	1	.
072(II) 0	.	1	1	.	1	.
073(II) 1	1	.	.	1	1	.
074(II) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
075(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
076(II) 1	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
077(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
078(II) 0	.	1	1	.	1	.
079(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
080(II) 0	.	1	1	.	1	.

Продовження табл.

081(II) 0	.	1	1	.	1	.
082(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
083(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
084(II) 0	.	1	1	.	1	.
085(II) 0	.	1	1	.	1	.
086(II) 1	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
087(II) 0	1	.	1	.	0,5	0,5
088(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
089(II) 0	.	1	1	.	1	.
090(II) 0	1	.	1	.	1	.
091(II) 0	.	1	1	.	1	.
092(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
093(II) 0	1	.	0,5	0,5	1	.
094(II) 0	1	.	1	.	1	.
095(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
096(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
097(II) 1	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
098(II) 0	1	.	0,5	0,5	1	.
099(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
100(II) 0	1	.	.	1	0,5	0,5
101(II) 0	1	.	.	1	.	1
102(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
103(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
104(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5
105(II) 0	1	.	0,5	0,5	0,5	0,5

У колонках „Полнос ригідності” або „Полнос гнучкості” вказано належність студентів до групи певного полюсу стилю. Графи „чутливість до установки” та „ігнорування установки” вказують на сенситивність до формування установки у ході роботи над методикою. Показник 1 свідчить про чутливість або ігнорування до установки, а показник 0,5 – про половинчастий намір досліджуваного, оскільки при обробці методик ми помітили, що деякі досліджувані б задачу розв’язували складним способом, 7 задачу – простим способом, або навпаки, що свідчить про половинчастий намір досліджуваних: вони повністю не ігнорують установку, і не відзначаються повною чутливістю. Графи „точність установки” та „відхилення установки” вказують на особливість поведінки досліджуваних у тестовій ситуації: чи точно вони слідуєть виробленій установці чи повністю її відхиляють. При обробці задач 9 і 10 з’ясували, що у багатьох студентів задача 9 розв’язана одним способом, а 10 – іншим способом. Тому, 1 – точність слідування установці, а 0,5 – неповний намір слідувати установці. Відповідно 1 – повне відхилення установки, 0,5 – половинчастий намір досліджуваного, щодо відхилення установки.

Додаток М

Продуктивність інтелекту майбутніх практичних психологів

Шифр та стать студентів	Продуктивність інтелекту, бали	Шифр та стать студентів	Продуктивність інтелекту, бали	Шифр та стать студентів	Продуктивність інтелекту, бали
001(I) 0	12	036(I) 0	10	071(II) 0	13
002(I) 0	16	037(I) 0	11	072(II) 0	16
003(I) 0	16	038(I) 0	11	073(II) 1	16
004(I) 0	12	039(I) 0	11	074(II) 0	16
005(I) 0	14	040(I) 1	13	075(II) 0	17
006(I) 0	10	041(I) 0	16	076(II) 1	10
007(I) 0	12	042(I) 0	14	077(II) 0	10
008(I) 0	17	043(I) 0	12	078(II) 0	9
009(I) 0	15	044(I) 0	12	079(II) 0	8
010(I) 1	13	045(I) 0	18	080(II) 0	15
011(I) 0	15	046(I) 0	18	081(II) 0	16
012(I) 0	14	047(I) 0	16	082(II) 0	16
013(I) 0	18	048(I) 0	9	083(II) 0	14
014(I) 0	16	049(I) 0	7	084(II) 0	13
015(I) 0	8	050(I) 0	9	085(II) 0	10
016(I) 0	9	051(I) 0	16	086(II) 1	11
017(I) 0	10	052(I) 0	9	087(II) 0	13
018(I) 0	10	053(I) 0	9	088(II) 0	12
019(I) 0	12	054(I) 0	8	089(II) 0	13
020(I) 0	12	055(I) 0	17	090(II) 0	13
021(I) 0	14	056(I) 0	10	091(II) 0	15
022(I) 0	13	057(I) 0	17	092(II) 0	13
023(I) 0	18	058(I) 0	13	093(II) 0	12
024(I) 0	14	059(I) 0	9	094(II) 0	11
025(I) 0	11	060(I) 0	14	095(II) 0	15
026(I) 0	11	061(II) 0	14	096(II) 0	18
027(I) 0	17	062(II) 0	10	097(II) 1	16
028(I) 0	17	063(II) 0	13	098(II) 0	15
029(I) 0	15	064(II) 0	12	099(II) 0	17
030(I) 1	16	065(II) 0	14	100(II) 0	16
031(I) 0	10	066(II) 0	11	101(II) 0	13
032(I) 0	18	067(II) 0	15	102(II) 0	13
033(I) 1	15	068(II) 0	14	103(II) 0	12
034(I) 0	7	069(II) 0	12	104(II) 0	16
035(I) 0	7	070(II) 0	15	105(II) 0	16

Додаток Н
Взаємозв'язок когнітивного стилю й інтелекту

Табл.Н.1

Взаємозв'язок компонентів інтелекту й когнітивного стилю

Властивості й тенденції КС майбутніх психологів	Основні складові інтелекту майбутніх психологів								
	Конкретно-практична	Лінгвістична	Оперативна	Абстрактна	Мнемічна	Математично-практична	Математично-теоретична	Візуальна	Образно-синтетична
Тенденції рефлексивності-імпульсивності	18	-04	04	0,03	11	-25*	-14	01	-19*
Характеристики рефлексивності-імпульсивності	07	-21 *	-11	-04	-09	04	-08	-18	04
Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	-11	-02	-11	-20 *	03	-08	-01	-17	-01
Тенденції ригідності-гнучкості	08	-05	06	-07	02	-15	-03	-14	-11
Характеристики ригідності-гнучкості	29**	03	05	11	03	11	05	-07	-11
Характеристики простоти-складності	07	09	03	05	-07	-05	11	-13	21*
Інтелектуальна продуктивність	-01	-05	06	03	-08	-05	-12	06	-03

Таблиця Н. 2

Зв'язок компонентів інтелектуального потенціалу й когнітивного стилю

Властивості й тенденції КС майбутніх психологів	Складові інтелектуального потенціалу майбутніх психологів						
	Вербальний	Формальний	Просторовий	Практичний	Академічний	Практичний професійний	Теоретичний професійний
Тенденції рефлексивності-імпульсивності	11	-23*	-08	-13	08	08	02
Характеристики рефлексивності-імпульсивності	-15	-02	-01	-11	-11	-13	-16
Продуктивність рефлексивності-імпульсивності	-14	-05	-12	-08	-16	-11	-15
Тенденції ригідності-гнучкості	-01	-11	-06	-08	01	05	-02
Характеристики ригідності-гнучкості	11	09	-12	-02	16	16	08
Характеристики простоти-складності	05	02	01	05	06	09	04
Інтелектуальна продуктивність	-05	-09	04	-08	02	01	03

Додаток П

Зразки графічних вправ модулів 1 — 2 ТІПІ

масштаб 1:2

Рис.1. “Емоції Івана Івановича”



Рис.2. “Модниці”



Додаток Р

Зразки вправ модулів 3 — 4 ТПП

Вправа “Криптограми Ейнштейна”

- ЖУУЕХЕЛЙТНЙ МТЕЪНЧ ЕУРЯЭЙ ЪЙС МТЕТНЙ МТЕТНЙ
УЗХЕТНЪЙТУ ЖУУЕХЕЛЙТН
ЙЦХУЦУЕТУ ЖСЙЦЧНЧЯ ЖЙЦЯ СНХ
- КЙКЦНЕ’Д МЙЭЗАМНДНХ ЗОЯЛЙМНХ Д ЭЖЪМНХ ЙТАИХ ЛАЯЕ’Й
ЭЧЖЪЖД ОМКАУ-ИЦ ЯЪ Д
НЙ ЖЕ’УХ ИЪ Е’ЙЛЙНЕ’ЙА ЭЛАЗГ
- Г ЦСБНЕ’ОБЛФЙ НОПДП РПНЕЪЕОЙК ЙЦ ПВЙУБУЕМЙ ГЕТЫНБ
СБИМЙШОЪ Й РСЙВЪМЙ

ТЕК ЦСБН ГЕЕПНЪЕ ГЕТЫНБ СБИМЙ-ШОЪНЙ НПУЙГБНЙ масштаб 1:2

Вправа “Шахи”

!	Д	В	Е	Д
Ь	Т	И	А	М
Е	Е	┘	Р	Ж
Й	Т	Ж	И	В
Б	Р	А	И	У