

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій

ТЕРЕНЬКО Каріна Сергіївна

**Загальні здібності у структурі інтегральної
індивідуальності/ General abilities in the structure
of integral individuality**

ТЕРНОПІЛЬ - 2024

АНОТАЦІЯ

Теренько Каріна Сергіївна «Загальні здібності в структурі інтегральної індивідуальності» – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій проаналізовано та обґрунтовано роль та місце загальних здібностей у структурі особистості; розширено уявлення про їх психологічну структуру та зв'язок з інтегральною індивідуальністю; емпіричним шляхом встановлено наявність взаємозв'язку між успішністю навчальної діяльності, інтелектом, креативністю та навчальною активністю.

ABSTRACTS.

Terenko Karina S. “General abilities in the structure of integral personality” - Manuscript.

Research for the degree of master's degree in specialty 053 - “Psychology” - West Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

The qualification work analyzes and substantiates the role and place of general abilities in the structure of personality from theoretical and methodological positions; expands the understanding of their psychological structure and connection with integral personality; empirically establishes the relationship between academic performance, intelligence, creativity and learning activity.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	8
1.1. Вивчення здібностей у зарубіжній психології	8
1.2. Проблема загальних здібностей у вітчизняній психології	17
РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ІНТЕГРАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ	27
2.1. Загальні здібності та успішність навчання	27
2.2. Дослідження здібностей у руслі теорії інтегральної індивідуальності	33
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗАГАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНІСТЮ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	43
3.1. Постановка проблеми та завдання дослідження	43
3.2. Результати дослідження структури загальних здібностей та їх аналіз	47
ВИСНОВОК	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	59

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У контексті постійних змін соціально-економічних умов сучасної України значно зростає важливість проблеми розвитку людського потенціалу, його актуалізації та ефективного використання. Це питання є надзвичайно актуальним і для системи освіти, де особливо важливим стає створення умов, що сприяють стимулюванню та розвитку індивідуальних здібностей. Продуктом сучасної освіти мають стати не тільки знання, а й розвинута, активна особистість, здатна до самоуправління та адаптації в умовах соціальної невизначеності та ризиків, готова до постійного вдосконалення власної освітньої, професійної та соціальної діяльності.

Для досягнення цієї мети необхідні глибокі наукові дослідження, що дають змогу краще розуміти природу людського потенціалу та умови його розвитку. Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Недооцінка цих особливостей, зокрема при виборі форм і методів навчання, що не відповідають реальним можливостям учнів, може призвести до зниження мотивації, формування негативного ставлення до школи та загального процесу навчання. Тому важливо розвивати навчальне середовище, що забезпечує інклюзивність та сприяє реалізації всіх аспектів особистісного потенціалу учня.

Незважаючи на те, що проблеми психології здібностей завжди знаходилися у фокусі уваги вітчизняної та зарубіжної психології, серед них досі залишається багато питань, які вимагають своєї уваги. Виявлення та змістовний аналіз проблеми, формування теорії, експериментальні пошуки шляхів розвитку здібностей та їх виміру були і залишаються предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників Ч. Спірмена, Дж. Гілфорда, Д. Векслера, Л. Терстоуна, Р. Кеттелла, Л. Термена, Дж. Рензулі, Г. Айзенка, Л. С. Виготського та ін. Зокрема у вітчизняній психології виокремилося кілька дослідницьких напрямів вивчення даної проблематики: «особистісний підхід», «діяльнісний підхід» і «психофізіологічний напрямок». Кожен з них має власні дослідницькі традиції та представлений великою кількістю робіт. У той же час, навіть сам феномен загальних здібностей в цілому є недостатньо вивченими і вимагає додаткових досліджень. Адже можна виділити вужче і ширше тлумачення цього поняття. У першому випадку вивчають загальні розумові або загальні інтелектуальні здібності, і їх дослідження зводиться до більш

узагальненого (інтелект, креативність) або більш одиничного (на рівні окремих психічних процесів - пам'ять, увага тощо) вивчення особливостей когнітивної сфери. У другому ж варіанті під загальними здібностями розуміються будь-які психологічні особливості, що мають відношення до успішності багатьох видів діяльності, в тому числі і навчальної. Незважаючи на те, що дана тематика є досить актуальною та має доволі давню традицію вивчення, все що сьогодні є більш-менш відомим та емпірично підтвердженим це те, що факти свідчать швидше про відсутність здатності до навчання як окремої загальної здатності, аналогічної інтелекту та креативності.

Доведено, що на успішність навчання впливають як когнітивні та і інші психологічні характеристики. При цьому, більшість досліджень вказують на зв'язок успішності навчальної діяльності з мотивацією, самооцінкою і самосвідомістю, саморегуляцією, темпераментальними особливостями. Однак, існуючі дослідження, в більшості випадків, досить фрагментарні, та не дають цілісного розуміння проблеми.

Нині серед науковців все більшу зацікавленість викликає підхід, який підходить до розуміння здібностей з позицій теорії інтегральної індивідуальності та системного підходу і дає змогу розглядати їх як складні системні утворення. Зокрема виявлено, що чим вищим є рівень розвитку здібностей, тим із більшою кількістю різнорівневих властивостей вони пов'язані. При цьому рівень здібностей залежить від специфіки поєднання властивостей особистості та індивідуальності. Якщо вони суперечать один одному, то рівень можливостей знижується.

У нашому дослідженні загальні здібності розглядаються як індивідуально - психологічні характеристики, які є необхідною умовою для досягнення успіху в різноманітних видах діяльності. Аналіз наявних суперечливих і специфічних результатів, отриманих у дослідженнях різних авторів, дає підстави припустити, що взаємодія таких факторів, як інтелект, креативність та навчальна активність, з індивідуальними особистісними властивостями є складною та багатовимірною. Така взаємодія, ймовірно, має специфічний характер і залежить від конкретних умов і особливостей вибірки, що було підтверджено багатьма дослідженнями.

Крім того, з точки зору системного підходу, особливості утворених таким чином симптомокомплексів є важливими для розуміння індивідуальності.

Взаємодія різних психічних якостей формує цілісну систему, яка не є простим сукупністю окремих елементів. Це проявляється, зокрема, в успішності навчальної діяльності, що, в свою чергу, визначає рівень досягнення особистих результатів. Таким чином, комплексний підхід до вивчення здібностей, що враховує взаємодію інтелектуальних, креативних і особистісних компонентів, дозволяє більш точно визначити фактори успішності в навчанні та інших видах діяльності.

Мета дослідження – вивчення структури загальних здібностей в інтегральній індивідуальності старшокласників.

Об'єктом дослідження є інтегральна індивідуальність старшокласників із різним рівнем розвитку загальних здібностей, а його **предметом** – особливості психологічної структури загальних здібностей залежно від рівня їх розвитку.

Гіпотеза дослідження: Загальні здібності, які визначають успішність різних видів діяльності людини, в тому числі навчальної, є складним багатокомпонентним утворенням, що включає в якості основних елементів інтелект, креативність та навчальну активність. Взаємозв'язок між цими компонентами є своєрідним і змінюється залежно від рівня розвитку загальних здібностей, особливості детермінації яких виявляються через різнорівневі властивості інтегральної індивідуальності, причому їх взаємодія має специфічний характер, який змінюється відповідно до рівня розвитку кожного з компонентів. Це означає, що на різних етапах розвитку особистості та в різних умовах прояв цих здібностей може бути різним: в одних випадках більш помітно виражається інтелектуальний потенціал, в інших – креативність або активність у навчальній діяльності.

Завдання дослідження:

1. З теоретико-методологічних позицій обґрунтувати роль та місце загальних здібностей у структурі особистості.
2. Здійснити аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень здібностей у руслі теорії інтегральної індивідуальності
3. Дослідити наявність взаємозв'язку між успішністю навчальної діяльності інтелектом, креативністю та навчальною активністю.

Методи дослідження: теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури; психодіагностичний комплекс: тест структури інтелекту

Р. Амтхауера, вербальний тест творчого мислення «Незвичайне застосування предмета» (за Дж. Гілфордом); опитувальник виміру властивостей темпераменту ЕРІ (за Г.Айзенк), опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності ОФДВІ; 14-ти факторний особистісний опитувальник Кеттела, опитувальник автономності-залежності у навчальній діяльності, опитувальник вивчення вольової активності школярів, методика емоційного ставлення до навчання; методика вивчення самоставлення, методика вивчення мотивації досягнення успіху, тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО).

Експериментальною базою дослідження стала ЗОШ № 19 м. Тернополя. Учасниками експерименту стали учні 10-11 класів (40 осіб).

Теоретичне значення роботи полягає в розширенні уявлень про психологічну структуру загальних здібностей, їх зв'язку з інтегральною індивідуальністю та успішністю навчання. Ці дослідження можуть збагатити теорію здібностей та вчення про інтегральну індивідуальність.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані в програмах психологічного супроводу процесу навчання у старших класах, а також у професійній підготовці педагогів та психологів системи освіти. Отримані матеріали також стануть у нагоді при викладанні курсів «Психологія здібностей», «Психологія інтегральної індивідуальності людини» тощо.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку літературних джерел, що включає 58 найменувань, у тому числі 29 – іноземною мовою. Загальний обсяг– 58 с.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Вивчення здібностей у зарубіжній психології

Як показує проведений аналіз наукових джерел [31; 34; 39; 47; 56 та ін.], в західній психології експериментальне вивчення здібностей тісно пов'язане з високими досягненнями в різних видах діяльності та (або) з їх прогнозуванням. У зарубіжній психологічній традиції спостерігається тенденція до зближення поняття здібностей з рівнем досягнутих результатів суб'єкта. Це означає, що в багатьох випадках вони оцінюються через призму вже досягнутого успіху або здатності прогнозувати майбутні досягнення на основі наявних показників.

У контексті експериментального вивчення здібностей і обдарованості можна умовно виділити три основні етапи, в яких домінували різні дослідницькі парадигми: перший етап фокусується на «інтелекті» як основному показнику здібностей, другий – на «креативності», що вважається важливим чинником для досягнення високих результатів, а третій етап характеризується комплексним підходом, коли розглядається взаємодія «особистісних особливостей» і різних психічних характеристик в контексті розвитку здібностей. Цей етап підкреслює важливість інтеграції різних аспектів особистості, зокрема когнітивних і емоційних, у формуванні успіху та обдарованості.

Перший етап розвитку психології здібностей можна умовно назвати «інтелектуальним». Спочатку тести, розроблені для діагностики учнів, які мали труднощі в навчанні, швидко вийшли за межі цього конкретного завдання. Вони почали використовуватися як універсальний інструмент для оцінки і відбору, здобувши популярність у різних галузях психології та практичної діяльності. Психометричний підхід, що використовує стандартизовані тести, виявився не лише корисним на практиці, а й продуктивним у теоретичному плані. Щоб розробити нові тести, необхідно було глибше розуміти природу інтелекту, і тестування в свою чергу давало матеріал для подальших теоретичних розробок. Однією з основних проблем цього періоду була дискусія щодо визначення природи інтелекту і того, що саме ми можемо дізнатися про нього через тестування.

Велике значення для психології інтелекту мали теорії, запропоновані Ч. Спірменом і Л. Терстоуном [54; 55]. Згідно з двофакторною теорією Спірмена, інтелект складається з двох основних компонентів: загального фактора (G), що визначає загальний рівень інтелектуальних здібностей, і специфічних факторів (S), які відображають індивідуальні особливості виконання певних завдань. Дослідник вважав, що загальний фактор інтелекту є універсальним і взаємопов'язаним для всіх когнітивних процесів [54].

На противагу цій теорії Л. Терстоуном запропонував мультифакторну модель інтелекту, яка передбачала існування кількох незалежних «первинних розумових здібностей», таких як вербальні, математичні, просторові та інші здібності, які не обов'язково взаємодіють один з одним. Інтелект у цій моделі визначається як сума цих здібностей, а не як єдиний загальний фактор [55].

Незважаючи на різні підходи до розуміння інтелекту, обидві моделі мали значний вплив на розвиток психології здібностей. Сьогодні кожна з цих теорій має своїх прихильників, і питання про те, чи існує єдиний загальний фактор інтелекту, чи ж він є сума окремих здібностей, залишається відкритим. В більшості сучасних досліджень все ж таки підтверджується наявність загального чинника, який визначає загальний рівень інтелектуальних здібностей людини. Однак суперечливі результати різних досліджень свідчать про те, що питання природи інтелекту залишається досі предметом наукових дискусій.

Вивчення взаємозв'язку між рівнем інтелекту та високими досягненнями в діяльності здійснювалося через порівняння результатів тестування інтелекту з реальними досягненнями в професійній, науковій або творчій діяльності. Одним з найвідоміших досліджень цього виду стало дослідження Л. Термена, яке можна вважати класичним у психології інтелекту. Результати цього дослідження, хоча й стали основою для численних теорій, і досі викликають суперечливі трактування. Термін виявив, що високий рівень інтелекту, зафіксований за допомогою тестів у дитинстві, залишається стабільним протягом життя. Однак цей показник не є надійним прогнозом для досягнень у дорослому житті. Зокрема, жоден з учасників дослідження, навіть з високим рівнем інтелекту, не здійснив значного внеску в науку, мистецтво чи політику і не залишив свого сліду в історії (Terman, Oden, 1959).

Проте інше тлумачення цих же результатів вказує на те, що інтелект дійсно

може бути індикатором майбутніх досягнень. Зокрема, у групі осіб з високим рівнем інтелекту спостерігався значно вищий середній рівень доходів та соціального становища. Це свідчить про важливість інтелекту для досягнення певного матеріального успіху та стабільності в житті.

Ще одне цікаве доповнення до цього дослідження було зроблено співробітницею Термена, Кокс. Вона проаналізувала біографії 300 видатних учених і показала, що вже в ранньому віці вони мали значно вищий рівень інтелекту порівняно з їх однолітками. Однак ключовий висновок, до якого прийшла Кокс, полягав у тому, що помірно високий рівень інтелекту, в поєднанні з незвичайною завзятістю та працелюбністю, дозволяє досягти значно більших висот, ніж винятковий інтелект, але без достатньої наполегливості та рішучості. Це спостереження було підтверджено численними подальшими дослідженнями: високий інтелект є важливою передумовою для великих досягнень, але він не є їх гарантією.

Сучасні теорії значно уточнили ці погляди. Зокрема, набув поширення концепт «порога інтелекту», вперше запропонований Д. Н. Перкінсом. Згідно з цією теорією, для успішної професійної діяльності необхідно досягти певного мінімального рівня інтелекту. Після цього порогового значення зв'язок між рівнем інтелекту та успішністю в роботі стає незначним. Успіх, як правило, визначається іншими факторами, такими як мотиваційні якості, особистісні риси та система цінностей людини. Це дозволяє припустити, що для досягнення значних професійних досягнень необхідні не лише високий інтелект, але й інші психологічні та мотиваційні чинники [52].

У зарубіжній психології традиційно спостерігається чітке розмежування між теоріями інтелекту та особистості. Однак деякі автори вказують на важливий зв'язок між інтелектуальною обдарованістю і особливостями особистісної структури, підкреслюючи, що успішна реалізація інтелектуальних здібностей часто залежить не лише від когнітивних характеристик, а й від особистісних властивостей. Наприклад, Д. Векслер зазначає, що загальна обдарованість, яка включає як пізнавальні здібності, так і здатність до адаптації та досягнення цілей, неможлива без участі емоційних та мотиваційних компонентів. Це підкреслює важливість комплексного підходу до дослідження обдарованості, що враховує не лише інтелектуальний, а й особистісний контекст [57].

Існує ряд досліджень, які намагаються встановити зв'язок між інтелектом і різними індивідуально-особистісними характеристиками. Зокрема, Г. Айзенк у своїх роботах виявив слабкий кореляційний зв'язок між рівнем інтелекту та екстраверсією [39]. Однак подальші дослідження показали суперечливі результати: кореляція між інтелектом і екстраверсією була позитивною у віці 11 років, але змінювалася на зворотну до 14 років. Подібні суперечності спостерігалися і в дослідженнях зв'язку інтелекту з психотизмом. Айзенк отримав слабкі позитивні кореляції, тоді як інші дослідники, такі як Д. Саклофські та Д. Костур, виявили нелінійний характер цього зв'язку: з підвищенням рівня психотизму збільшувалася варіативність показників інтелекту.

У своєму дослідженні Р. Кеттел виявив невеликі позитивні кореляції між інтелектом і такими рисами особистості, як сила суперего, сензитивність, самодостатність, радикалізм, домінантність і інтенсивність внутрішнього духовного життя [34]. Проте інші дослідники отримали інші результати, зокрема від'ємні кореляції інтелекту з факторами, такими як «відокремленість», «серйозність», «реалістичність», а також негативний зв'язок з екстраверсією як вторинним фактором.

Загалом, як бачимо, багато зарубіжних авторів відзначають високий енергетичний рівень, притаманний інтелектуально обдарованим людям. Цей факт підтверджується також результатами досліджень, згідно з якими інтелект часто корелює з високою енергійністю, рефлексивністю та волею.

Узагальнюючи дані з 15 науково-дослідних програм, К. Бранден та Д. Іган запропонували шестифакторну модель, що описує взаємодію нейротизму та загального інтелекту. За цією моделлю, з підвищенням рівня інтелекту також зростає рівень нейротизму, а також енергійність, рефлексивність, воля та афективність [32]. Таким чином, загальний інтелект є частиною більш складної системи психічних властивостей, яка взаємодіє з іншими важливими компонентами особистості, зокрема нейротизмом, що підтверджує важливість комплексного підходу до вивчення інтелекту та особистісних якостей.

Хоча Е. П. Торренс спирався на низку ідей, розроблених Дж. Гілфордом, його визначення креативності значно відрізняється від концепції дивергентного мислення, яку пропонував Гілфорд. Але якщо Гілфорд трактує творчі здібності як певні гіпотетичні структури, що проявляються через кореляції між шкалами

тестів [45], то Торренс вважав, що творчий потенціал людей істотно різниться, і ці відмінності знаходять відображення у природному процесі творчого мислення [56]. На його думку, творчий процес зумовлений внутрішньою потребою зняти напругу, яка виникає у людини в умовах невизначеності або незавершеності ситуації.

Розглянувши понад 50 визначень креативності, Торренс визначив її як процес, що складається з кількох етапів: чутливість до проблем; усвідомлення незадоволення через відсутність знань або необхідних елементів; здатність розпізнати проблему, сформулювати гіпотези, шукати рішення, перевіряти та модифікувати ці гіпотези, а також редагувати результати. Автор вважав, що таке розуміння креативності має глибоке історичне коріння і може бути застосоване до різних видів творчості, об'єднуючи численні визначення креативності як здібностей, когнітивних процесів, особистісних характеристик, а також якості створеного продукту і умов, що сприяють творчості [56, с. 231].

Торренс пропонував розглядати креативність як загальний творчий потенціал, що дозволяє об'єднати ці різні аспекти, однак не всі вчені погоджуються з таким підходом. Критики заперечують проти визначення креативності як єдиного потенціалу без урахування специфіки творчості в різних сферах діяльності, подібно до підходу до інтелекту. Зокрема, деякі вчені ставлять під сумнів дивергентність як основну характеристику творчості, вважаючи, що тестування творчих здібностей за допомогою методів Торренса не достатньо враховує всі процеси дивергентного мислення. Окрім того, розроблені ним методи діагностики креативності здобули значну популярність у світі, зокрема виявляючи обдарованих дітей, але з часом вони втратили частину своєї популярності. Часто вказують на недостатню валідність тестів Торренса, оскільки результати цих тестів не можуть бути єдиним показником творчої обдарованості, а їх використання в якості основного критерію для оцінки креативних здібностей є неправомірним.

На думку низки авторів, центральним пунктом більшості теорій та тестів креативності є питання про її співвідношення з інтелектом [39; 45; 56; 58 та ін.]. Деякі дослідники (Дж. Гетцельс і П. Джексон, Дж. Флешер) вважають, що інтелект і креативність представляють самостійні феномени, оскільки вони пов'язані кореляційними залежностями. Інші – Р. Марш, К. Тейлор, М. Едвардс

– отримали високі кореляції між інтелектом та креативністю. В даний час найбільш популярна теорія порога, або розгалуження (А.Кроплі, Дж.Фріман, Х.Батчер і Т.Христі, Е.П.Торренс), згідно з якою до певного рівня креативність та інтелект пов'язані між собою, а потім стають незалежними змінними.

Гілфорд висловив припущення, що інтелект визначатиме «верхню межу успішності» вирішення завдань на дивергентне мислення [45]. Дослідження Д. Х. Додда та Г. М. Уайта також показали, що інтелект обмежує зверху рівень творчої продуктивності, а найвищі показники за тестами креативності отримані за максимальних коефіцієнтів інтелекту [22].

Дослідження К. Яомото, Д. Хардерівса та І. Болтона призвели до формулювання гіпотези нижнього порогу, згідно з якою загальний інтелект обмежує прояв креативності при низьких значеннях IQ. Подібні результати були отримані також у роботах Дж. Гілфорда і П. Крістенсена, які встановили, що при низькому рівні інтелекту практично не спостерігаються прояви креативності. Однак, коли інтелект перевищує певний поріг, інтелектуальні здібності і креативність виявляються незалежними один від одного. Є. П. Торренс, узагальнивши результати власних досліджень, дійшов висновку, що зв'язок між інтелектом і креативністю існує, проте цей зв'язок має певний поріг. Він запропонував, що до рівня IQ 120 балів інтелект і креативність є єдиним фактором, а після цього порогу ці два аспекти стають незалежними [56].

Проте, результати досліджень М. Когана та М. Воллоха, які проводили експерименти зі зняттям тимчасових обмежень під час виконання тестів на креативність, виявили, що інтелект і креативність не мають чіткого зв'язку. Виявлено групу людей з високим рівнем креативності, при цьому їх інтелект знаходився на рівні нижче середнього. Це свідчить про те, що існує певна неочевидна залежність між цими характеристиками, яка може бути залежною від умов та контексту.

Таким чином, дослідження в цій сфері продовжують піднімати питання про складність і багатогранність взаємозв'язку між інтелектом і креативністю, що вимагає додаткових експериментальних підтверджень та теоретичних уточнень.

У численних дослідженнях робилися спроби визначити неінтелектуальні характеристики, які супроводжують креативність. Одним із таких аспектів є взаємозв'язок між креативністю та нейротизмом, що був виявлений у багатьох

дослідженнях [58]. Щодо екстраверсії результати досліджень залишаються суперечливими. Однак більшість дослідників сходяться на думці, що для творчості необхідний певний рівень психічної активності. Деякі автори вважають, що мотивація досягнення сприяє творчості, тоді як інші вказують, що надмірна мотивація може блокувати творчий процес.

Коли дослідження здібностей в рамках інтелектуальної структури досягло певного виснаження, і стало зрозуміло, що рівень інтелекту та "психометрична" креативність не є надійними критеріями для оцінки творчого потенціалу, на перший план вийшов пошук диференційних ознак креативних особистостей у контексті їхніх особистісно-психологічних характеристик. Більшість робіт з цієї теми можна поділити на три основні напрямки: 1) виявлення комплексу особистісних рис, властивих творчим людям; 2) вивчення мотивації діяльності і її впливу на творчий процес; 3) дослідження особливостей самоставлення та розвитку "Я".

Згідно з результатами емпіричних досліджень, різні автори виділяли різні інваріантні особистісні властивості, які характерні для продуктивних творчих особистостей. Наприклад, у роботах Mansfield і Busse були виділені такі якості: автономія, особистісна гнучкість, відкритість до нових досвідів, потреба в оригінальності та новизні, потреба в професійному визнанні, захопленість своєю роботою, а також естетична чутливість. Вони стверджували, що високий рівень творчості можливий лише за умови високого розвитку цих характеристик [47].

Так, Бартоп визначив низку рис, притаманних творчим людям: спостережливість, здатність уникати самообману, чутливість до тих аспектів істини, які зазвичай залишаються непоміченими, здатність дивитися на об'єкти з нової точки зору, незалежність у судженнях, висока цінність знань і готовність до інтелектуальних зусиль [31]. Він також зазначав, що творчі люди мають багатий внутрішній і зовнішній світ, схильність до складних ситуацій і напружених умов життя, високу готовність приймати свої підсвідомі мотиви, фантазії, а також велику увагу до власних спонук.

Olah виділив психологічну сприйнятливість, незалежність, гнучкість та впевненість у собі як ключові риси творчих людей. Інші автори наголошують на важливості таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, енергійність, працьовитість, потреба в досягненні, а також на рисах характеру, таких як

терпіння, віра у свої сили, сміливість та незалежність. Вони також вказують на важливість здатності до сприйняття нових вражень, що є важливим чинником у розвитку творчості [51].

Отже, дослідження неінтелектуальних характеристик, що супроводжують креативність, показують складність і багатогранність цього процесу. Виявлено, що креативність не лише залежить від інтелектуальних здібностей, а й від багатьох особистісних і психологічних факторів, що взаємодіють між собою.

Підсумовуючи емпіричним дослідженням особистісних характеристик високопродуктивних людей за 1966-1981pp., Barron and Harington, котрі виділили досить стабільний набір рис креативної особистості: висока оцінка естетичних якостей досвіду, широта інтересів, привабливість складних стимулів, енергійність, незалежність інтуїтивність, довіра власним міркувань, здатність узгоджувати протилежні чи конфліктуючі риси в Я-концепції, впевненість у креативності власного Я [31].

У розвитку психології здібностей з часом акцент перемістився на системне розуміння обдарованості. Хоча сам термін «обдарованість» залишається в зарубіжній психології недостатньо чітко визначеним і часто розглядається як розмите поняття (наприклад, «обдарованими є ті учні, яких виявляють професійно підготовлені фахівці як осіб, що володіють видатними здібностями або потенціалом до досягнення високих результатів» [32, с. 56]), проведено значну кількість досліджень, які намагаються систематизувати це явище. Зазначені дослідження в основному зосереджуються на обдарованості дітей, і їх можна поділити на дві основні групи.

Дослідження першої групи (К. Текекс, Байярд-де-Вало, С. Мерленд та інші) орієнтовані на вивчення психологічних особливостей обдарованих дітей та специфіки їхньої поведінки, а також на аналіз соціальних умов і ситуацій розвитку. У цих роботах підкреслюється, що обдаровані діти мають низку характерних рис, таких як висока інтелектуальна ефективність, допитливість, прагнення до пізнання, незалежність у думках і рішеннях. Вони демонструють тенденцію до самовираження, розвитку позитивного «Я», впевненість у собі, відчуття свободи і відповідальності, а також схильність до самовдосконалення. Такі діти часто протестують проти обмежень, мають внутрішню потребу в особистісному розвитку та самореалізації.

Друга група досліджень зосереджена на побудові теоретичних моделей обдарованості та виявленні основних психологічних одиниць, які її складають. У цій групі робіт можна згадати дослідження таких авторів, як Д. Рензулі, К. Хеллер, К. Перлет, Д. Фельдхьюсен та інші. Незважаючи на розмаїття підходів, загальна тенденція полягає в тому, що обдарованість часто визначається через поєднання когнітивного і особистісного компонентів, а також через конкретні критерії, зокрема, тестові завдання. У більшості теоретичних моделей, незалежно від їх конкретної спрямованості, обдарованість включає як когнітивні здібності, так і особистісні характеристики, і в кожній з моделей можливе домінування одного з цих компонентів, проте жоден з них не розглядається як незначущий.

Отож, одні моделі інтегрують як інтелект, так і креативність, зазвичай з певним переважанням одного з компонентів. Водночас, інші моделі трактують креативність і інтелект як незалежні фактори - відповідно, інтелектуальну та творчу обдарованість. Як особистісні фактори обдарованості, в основному, виділяються Я-концепція, рівень самоповаги, мотивація досягнень, пізнавальна активність, дослідницька зацікавленість та здатність до інноваційної діяльності.

Таким чином, системне розуміння обдарованості включає не лише інтелектуальні здібності, а й особистісні фактори, які взаємодіють і визначають потенціал особистості до високих досягнень. Тож концепція обдарованості постійно розвивається, включаючи все більше аспектів як когнітивного, так і емоційно-мотиваційного характеру, що дозволяє глибше розуміти механізми творчої самореалізації та ефективності в різних сферах діяльності.

В останні кілька десятиліть у зарубіжній психології розвивається уявлення про так звану ефективність особистості [49], яка визначається через продуктивність діяльності суб'єкта. Вводиться спеціальне поняття, що означає здатність керувати власними емоціями, мотивами і в цілому поведінкою – емоційний інтелект (EQ) [44]. Згідно з цими позиціями, найбільшого успіху домагаються ті люди, які в стані в критичний момент не піддаватися гніву, роздратування. При цьому, якщо людина наділена подібною властивістю, вона поширюється на всі життєві ситуації. Як «компоненти» емоційного інтелекту виділяють самосвідомість (емоційна самосвідомість і точна самооцінка), впевненість у собі, приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, волю до перемоги, ініціативність, соціальну чуйність [там сам, с. 23].

Таким чином, зарубіжна психологія пройшла шлях від одномірного розгляду здібностей (інтелект, креативність) до системного розуміння. Практично у всіх концепціях обдарованості присутня як когнітивний, і особистісний компонент. При цьому в одні теоретичні моделі включається як креативність, так і інтелект (жоден з них не знаходиться на низькому рівні); в інші моделі креативність та інтелект входять як незалежні чинники. Як особистісні фактори обдарованості найчастіше наводяться Я - концепція і самоповагу, мотивація, пізнавальна та дослідницька активність.

1.2. Проблема загальних здібностей у вітчизняній психології.

Теорія здібностей, що склалася у вітчизняній психології, досить оригінальна і самобутня; однак досі серед науковців так і не склалася загальна теорія здібностей. Насамперед, можна виділити два основних підходи до самого терміна «здібності», а саме: здібності як природні обдарування (у плані відмінності), та здібності як індивідуальні психологічні можливості. До першого змісту терміну відноситься визначення, в якому розглядаються здібності, насамперед, у диференційному плані - «індивідуально-психологічні особливості відрізняють одну людину від іншої» (Б. М. Теплов, 1981). До другого змісту терміну належить розуміння О. М. Леонтьєва «здібності як людські окультурені функції» (О. М. Леонтьєв, 1985), що започаткувало діяльнісний підхід, і певною мірою компромісне розуміння, як «властивості особливим чином організованої матерії, що реалізує функцію відображення об'єктивно існуючого світу» (здатність відчувати, мислити, відчувати). У такому розумінні поняття на наш погляд практично замикається з класичною «психологією здібностей», але відображає сучасний погляд - «здібності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психологічні функції» [20, с. 189].

Розмірковуючи над проблемою здібностей, науковці вказують, що основна складність їх дослідження пов'язана з визначенням самого поняття, яке має декілька змістовних значень:

- 1) індивідуально-психологічні особливості є умовою успішності виконання діяльності або її освоєння;
- 2) психічні властивості особистості, що забезпечують успішність виконання конкретних видів діяльності чи їхнього освоєння;

3) синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності та забезпечує успішність її виконання [17, с. 143].

Низка авторів розглядає здібності у широкому особистісному плані не роблячи розриву між здібностями та властивостями особистості, а деякі з них визначають здібності у широкому сенсі як комплекс властивостей особистості, що охоплюють інтелектуальну, емоційну та вольову сфери і забезпечують готовність або здатність до різноманітної діяльності. Також поширеним є погляд на здібності як психічні процеси, що конкретно пов'язані з виконанням певних видів діяльності [2; 3].

Більшість дослідників, аналізуючи здібності до конкретних професійних чи творчих занять, намагаються виділити їх окремі компоненти, що базуються на індивідуальних особливостях психічних процесів та більш складних особистісних характеристиках, сформованих у контексті цих видів діяльності. Це можуть бути, наприклад, такі властивості, як "математична схильність", "здатність до логічного мислення" чи "уміння робити матеріал доступним" [9; 11]. Однак, зведення здібностей до конкретних видів діяльності обмежує розуміння їх загальної природи. Це призводить до того, що психологічний механізм здібностей визначається лише через конкретну діяльність, що не дає змоги сформулювати загальнопсихологічну теорію здібностей.

У дослідженнях здібностей можна виокремити кілька основних підходів: "особистісний підхід", "діяльнісний підхід" і "психофізіологічний підхід". Кожен з них має свої унікальні методи та дослідницькі традиції, і представлений значною кількістю наукових праць, що стосуються вивчення здібностей у різних аспектах.

Діяльнісний підхід породив дослідження розвитку здібностей в ігровій, навчальній, трудовій діяльності; при цьому основний акцент у цих роботах робиться на вивчення діяльнісних детермінант розвитку здібностей, а самі здібності розглядаються як деякі психічні новоутворення, що виникають в індивідуальній діяльності [27].

Представники психофізіологічного напрямку, насамперед, займалися пошуком зв'язку основних властивостей нервової системи та здібностей та вивченням фізіологічних основ індивідуально-психологічних відмінностей. Подальший розвиток цих ідей пов'язаний із зіставленням основних властивостей

нервової системи з різноманітними типолого-психологічними відмінностями, що виявляються у психічних процесах, станах, властивостях особистості та складних видах діяльності [19].

Особистісний підхід, головна теза якого «не можна звужувати поняття здібностей до характеристик окремих психічних процесів» присутня у вітчизняній психології з часів її зародження. Науковці, які його представляють підкреслювали, що в основі обдарованості особистості лежить особлива розумова активність і якості, що визначають її цілеспрямованість, працьовитість, завзятість і наполегливість, ініціативність, критичність, високий рівень самоцінності [28].

Також вони пов'язують розвиток здібностей не тільки з діяльністю, але і з розвитком вищих психічних функцій, з розвитком всієї особистості; Причиною успішності діяльності є не просто сума необхідних властивостей, а певна структура здібностей та обдарованості, їх «функціональний склад», різне поєднання в ньому сенсомоторних, мнемічних, логічних та інших компонентів, які необхідні для успішного здійснення будь-якої діяльності, включаючи систему відносин особистості, особливості її емоційної та вольової сфери [23].

Схожі погляди висловлює й К. К. Платонов, чия концепція є варіацією загальної теорії систем і отримала назву «концепція динамічної функціональної структури особистості» (К.К. Платонов, 1998 р). Автор пропонує модель, у якій виділяється чотири основні підструктури, у межах яких можна розглядати різноманітні властивості особистості: спрямованість, відносини та моральні риси (це перша підструктура); знання, навички, уміння і звички (це підструктура досвіду); індивідуальні особливості психічних процесів (підструктура форм відображення); типологічні характеристики вищої нервової діяльності, що мають біологічне підґрунтя (це підструктура, зумовлена біологічно). Окрім цих чотирьох базових підструктур, Платонов також виокремлює дві накладені підструктури, які мають часткові перетини між собою: характер і здібності. Ці дві підструктури розглядаються як загальні властивості особистості, які інтегрують інші елементи її структури.

Головне в цій теорії – не окремі елементи та підструктури, а їх взаємозв'язки. Дослідник вважає, що немає суттєвих відмінностей між здібностями та іншими властивостями особистості. Він аргументує, що здібності не є чимось особливим або окремим від інших властивостей, оскільки вони просто є аспектом

особистісних характеристик, розглянутих у контексті конкретної діяльності. Здібності – це така структурна частина особистості, яка, актуалізуючись у певному виді діяльності, визначає її якість і ефективність. Вони складаються з тих властивостей особистості, що входять до її основних підструктур, але лише в тій частині, яка необхідна для успішного освоєння та виконання конкретної діяльності. Це підкреслює інтеграційний характер здібностей і їхню залежність від взаємодії з іншими психічними та особистісними властивостями.

В експериментальних дослідженнях вітчизняної психології здібності найчастіше вивчаються через порівняння різних психологічних характеристик людини з результатами її діяльності. Важливим аспектом є вивчення зв'язку між здібностями та ефективністю діяльності, який можна розглядати в двох основних вимірах: суб'єктивному та об'єктивному.

Суб'єктивний аспект пов'язаний із оцінкою того, наскільки індивід відповідає вимогам конкретної діяльності – це, по суті, внутрішнє відчуття відповідності між здібностями людини і вимогами того, чим вона займається. В об'єктивному вимірі йдеться про те, наскільки діяльність відповідає вимогам особистості, тобто наскільки ззовні організоване завдання чи діяльність відповідають внутрішнім можливостям людини.

Об'єктивні критерії, як правило, включають продуктивність (наприклад, кількість виконаної роботи за одиницю часу), якість виконаного завдання, а також надійність результатів, що вимірюється стійкістю до змінних умов. Ці критерії дають змогу оцінити ефективність діяльності в реальних умовах.

Суб'єктивні критерії пов'язані з самооцінкою людини і належать до групи показників, які зумовлені свідомістю та самосвідомістю особистості. Вони включають задоволеність змістом та умовами праці, а також ставлення до себе як суб'єкта діяльності. Ці показники важливі, оскільки вони відображають, як індивід сам оцінює свою спроможність виконувати завдання, що йому поставлені, і наскільки він відчуває себе здатним до успішного виконання цих завдань.

Попри існування різних підходів до трактування здібностей, більшість дослідників сходяться на тому, що однією з найбільш складних проблем у психології здібностей є питання розмежування загальних і спеціальних здібностей. У вітчизняній психології є різноманітні думки щодо того, які

здібності слід вважати загальними. Так, одні автори, вважають, що до них належать ті, що забезпечують ефективне освоєння різноманітних видів діяльності. Інші ж дослідники, розмірковують про більш абстрактні, універсальні властивості, зокрема інтелект, креативність і здатність до навчання.

Одним з традиційних підходів у вітчизняній психології є виділення загальних здібностей за «блоками» діяльності, такими як праця, спілкування, навчання [1; 5]. В цьому контексті, часто під загальними здібностями мають на увазі саме здатність до навчання, підкреслюючи, що воно є основою освоєння будь-якої діяльності.

Одним з компромісних і перспективних підходів до вивчення загальних здібностей є гіпотеза про комплексно-ієрархічну структуру здібностей. Вона передбачає ідею про те, що загальні здібності варто розглядати як багаторівневу систему, де на найвищому рівні знаходяться найбільш загальні характеристики, такі як розумова активність і саморегуляція, тоді як більш конкретні властивості психічних процесів формують нижчі рівні цієї структури. Така модель дозволяє краще зрозуміти взаємозв'язок між різними рівнями здібностей і їх роль у загальній організації психічної діяльності. Вона також дозволяє інтегрувати різні аспекти здібностей в єдину цілісну картину, зберігаючи при цьому їхню різноманітність і складність.

Що стосується спеціальних, то вітчизняна психологія приділяє особливу увагу їхньому взаємозв'язку з загальними здібностями. Така точка зору дозволяє розглядати спеціальні здібності не як ізольовані чи незалежні одна від одної, а як частину загальної структури здібностей.

Однак у практиці досліджень склалася певна тенденція до спеціалізації вивчення здібностей, коли дослідники зосереджуються на окремих компонентах спеціальних здібностей: «Спеціалізація здібностей зайшла так далеко, що для ряду вчених стала втрачатись їх загальна основа і внутрішнє єднання» [3, с. 14]. Внаслідок такої позиції щодо різних здібностей, які підходять до різних видів діяльності, вони стали сприйматися як абсолютно незалежні одна від одної, що ускладнює розуміння їх єдності та взаємодії.

Крім того, як неодноразово зазначалося, компонентний підхід часто призводить до того, що здібності розкладаються на дрібні, часто несуттєві для практичної діагностики елементи. Це ускладнює формування цілісного уявлення

і може призвести до того, що дослідження втрачає свою адекватність у контексті реальних умов діяльності. В результаті, акцент на компонентах може «загубити» важливі більш глобальні, інтеграційні аспекти здібностей, які необхідні для розуміння їхньої реальної ролі в житті особистості.

Останнім часом у дослідженнях професійних здібностей все частіше наголошується на тому, що розрив між загальними та спеціальними здібностями є не тільки теоретично спірним, але й практично не правомірним. У будь-якому виді діяльності існують професійно важливі якості, причому чим більшу роль відіграють загальні здібності у досягненні високих результатів, тим більша їхня значущість для ефективності діяльності. Більше того, без загальних здібностей неможливо адекватно зрозуміти і процес формування індивідуальних стилів діяльності. Тому не випадково саме представники психології праці, піднімали питання про роль загальних здібностей і можливості виведення з аналізу особистісних якостей: «Природа не могла собі дозволити розкіш створювати спеціальні здібності для кожного виду діяльності» [2, с. 30], що підтверджує необхідність об'єднання загальних здібностей як єдиного компонента, що забезпечує ефективність різних видів діяльності.

У той же час вітчизняні психологи також відзначають, що в певних випадках загальні здібності можуть бути відсутніми або мінімально вираженими, оскільки специфіка деяких видів діяльності вимагає розвитку тільки спеціалізованих навичок і знань. Загалом визнається, що чим більш технічні та специфічні характеристики діяльності, тим менше їх зв'язок із загальними здібностями. З іншого боку, чим вищий рівень спеціальних здібностей, тим більший їх взаємозв'язок із загальними.

У цілому, варто зазначити, що вітчизняна психологія приділяє значно більше уваги вивченню спеціальних здібностей, ніж загальним, що певним чином було зумовлено ідеологічними тенденціями, що панували в минулому. Однак на сьогодні це питання набуває нової актуальності, оскільки все більше досліджень підтверджує важливість інтегрованого підходу до аналізу здібностей, який враховує як загальні, так і спеціалізовані аспекти.

Як зазначалося у попередньому параграфі, у зарубіжній психології часто спостерігається відокремлення теорії інтелекту від теорії особистості, проте вітчизняна психологія з часів її становлення акцентувала на єдності

інтелектуальних і неінтелектуальних аспектів особистості. Це підкреслюється ще на ранніх етапах розвитку психологічної науки, коли наголошувалося на тому, що розв'язання завдань є не лише проявом інтелектуального процесу, а й відображенням особистості суб'єкта, що здійснює цю діяльність.

Вітчизняні науковці також вказують на єдність «афекту та інтелекту», вказуючи на їх нерозривний зв'язок у процесі мислення. Також вони акцентували увагу на ролі особистісних якостей у цьому процесі. Наприклад, підкреслювалося, що когнітивні процеси не можна розглядати окремо від особистісних характеристик людини. Вони відзначали, що інтелектуальні здібності не існують у вакуумі, а є частиною більш складної структури особистості, у якій емоції, мотиви, установки та інші індивідуальні риси взаємодіють і визначають інтелектуальну активність.

В результаті проведеного емпіричного дослідження було з'ясовано, що, з одного боку, особистісні якості, такі як інтереси, потреби та установки, визначають активність інтелекту, з іншого - характерологічні властивості особистості та структура мотивів формуються під впливом об'єктивності її ставлення до дійсності, досвіду пізнання світу та загального розвитку інтелекту. Цей підхід дає змогу краще зрозуміти взаємозв'язок між когнітивними і особистісними характеристиками, показуючи, що вони не існують окремо, а є складною єдністю, що визначає інтелектуальну і поведінкову активність людини.

Також, на основі аналізу емпіричних даних було виявлено ряд симптомокомплексів, що характеризують важливість інтелектуального фактора в структурі особистості. Це дозволило зробити висновок про неприпустимість відокремлення теорій особистості та інтелекту. Також було виявлено, що більш високий рівень інтелекту характеризується меншими енергетичними витратами організму на процес розумової діяльності. У теоретичному аспекті це було інтерпретовано як зв'язок інтелекту через метаболічний центр з іншими складовими, що утворюють загальний фон інтелектуальної напруги - інтелектуально-афективно-вольового [5]. У цілому нині, у вітчизняній психології найбільш повно питання про зв'язок інтелекту з іншими психологічними особливостями розроблено в рамках психофізіології індивідуальних відмінностей [17].

Його представники вважають, що загальні здібності пов'язані з

властивостями темпераменту лише на рівні біологічних основ психіки та його психологічних проявів. Зокрема, особливості темпераменту виявляються не лише у предметно-моторній і комунікативних сферах, а й у розумовій, яка є «головною сферою прояву активності людини» [30, с. 440]. Отримано також дані, які свідчать про те, що випробувані з низькими значеннями інтелектуальних шкал темпераменту відрізняються низьким рівнем загального інтелекту та навпаки. Ці результати узгоджуються з уявленнями Спірмена щодо визначення загального чинника інтелекту кількістю розумової енергії.

Сьогодні вітчизняна психологія акцентує увагу на тому, що результат інтелектуального тесту залежить не лише від рівня інтелекту, але й від безлічі інших факторів, зокрема від особистісних характеристик і умов зовнішнього середовища. До таких факторів відносяться мотивація, спрямованість, риси характеру, психологічний стан, а також накопичені знання [18; 25]. Багато сучасних емпіричних досліджень підкреслюють важливість впливу на ефективність інтелектуальної діяльності таких аспектів, як психодинаміка особистості, мотивація, самооцінка та вольова регуляція.

Так, було виявлено, що рівень самооцінки значною мірою впливає на швидкість та якість інтелектуальних завдань (наприклад, при встановленні складних аналогій). Цей вплив посилюється з віком, що свідчить про зміну значення самооцінки в процесі розвитку. Подібні результати були отримані й у дослідженнях Н. Liberska, де встановлено, що у старших підлітків зв'язок між самооцінкою і якістю інтелектуальної діяльності був виражений сильніше, ніж у молодших підлітків [46].

Крім того, дослідження показали, що високий рівень тривожності може мати дезорганізуючий вплив на інтелектуальну діяльність. Аналогічно, зарубіжні дослідження, зокрема дослідження Dobson M. і Markham R. виявили, що у людей з високим рівнем тривожності результативність інтелектуальних дій є нижчою порівняно з тими, хто має низький рівень тривожності [37].

Проте деякі дослідники показали, що переважаючі негативні емоції у школярів може позитивно корелювати не лише з успішністю, але й з показниками інтелекту. Така двозначність впливу емоційного стану на інтелектуальну діяльність свідчить про те, що ефект може варіюватися залежно від контексту та особистісних особливостей суб'єкта. Тому важливо враховувати

комплексність впливу емоційних і мотиваційних факторів на результативність інтелектуальної діяльності.

Зв'язок інтелекту та інтелектуальних якостей з властивостями особистості та індивідуальності розглядається у багатьох сучасних емпіричних дослідженнях. Вивчається вплив типологічних особливостей особистості формування когнітивного стилю, формально-динамічні властивості індивідуальності в осіб із різним рівнем інтелекту, вплив мотивації формування загальних розумових здібностей.

На думку деяких дослідників, у вітчизняній психології проблема інтеграції інтелектуальних здібностей та креативності мала місце, але була виражена не так рельєфно, як в американській чи західноєвропейській науці [2]. Це було пов'язано з відмовою від теорії та практики тестування за системою IQ та у вивченні інтелектуальних здібностей методом проблемних ситуацій, що орієнтував дослідника на трактування інтелекту (насамперед мислення) як комплексної характеристики. Дослідники, які дотримуються цієї традиції, розглядають творчі моменти як необхідну складову інтелекту. Але протягом останніх десятиліть становище змінилося, і проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей стала предметом низки спеціальних досліджень. Загалом, на етапі розвитку психології здібностей можна говорити про зближення вітчизняних і зарубіжних дослідницьких традицій.

Також до загальних здібностей відносяться такі характеристики, як активність і саморегуляція. Проте експериментальні дослідження цих властивостей проводяться без єдиного системного підходу, а самі поняття, як правило, є надто загальними і погано операціоналізованими. Водночас були зроблені спроби вивчити взаємозв'язки між когнітивними та особистісними характеристиками, зокрема, через концепції, що пропонують системний підхід до розуміння здібностей. Проте, незважаючи на це, вітчизняне дослідження загальних здібностей все ж таки є менш розвиненим у порівнянні з вивченням спеціальних здібностей.

У цьому контексті слід зазначити, що на відміну від зарубіжних теорій, вітчизняна психологія надає більше значення поняттям активності та єдності інтелектуальних і неінтелектуальних характеристик. Це включає концепцію «заломлення інтелекту через

призму особистісних рис», яка підкреслює важливість індивідуальних якостей у формуванні інтелектуальних здібностей. Такий підхід дозволяє розглядати інтелект не як ізольовану функцію, а як частину більш широкої системи, де особистісні фактори відіграють ключову роль у визначенні результатів діяльності.

Отже, вітчизняна психологія з одного боку продемонструвала значний прогрес у теоретичному та експериментальному дослідженні здібностей, і сформувалася низка різних підходів до їх розуміння. Проте, з іншого боку, питання, що саме відноситься до загальних здібностей, залишаються відкритими і продовжують бути предметом суперечок серед дослідників. Зокрема, досі розглядаються взаємозв'язки між інтелектом і креативністю, а також вплив на ці процеси нейропсиходинамічних, особистісних і мотиваційних особливостей.

РОЗДІЛ 2

ЗАГАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ІНТЕГРАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

2.1. Загальні здібності та успішність навчання

Як було зауважено у попередньому розділі, у вітчизняній психології найбільша кількість досліджень загальних здібностей зосереджена на вивченні їх проявів у навчальній діяльності. Це, безумовно, є логічним, оскільки неможливо адекватно експериментально досліджувати загальні здібності поза контекстом діяльності, а також у випадку, коли мова йде про конкретні види діяльності. Тому дослідження загальних здібностей у межах навчальної діяльності є найбільш ефективним та практично доцільним, адже навчання є важливим інтегративним процесом, який поєднує різноманітні аспекти когнітивних, мотиваційних та особистісних властивостей.

У цьому контексті успішність навчання часто використовується як показник, який валідизує методики дослідження загальних здібностей. Однак, незважаючи на це, питання співвідношення загальних здібностей та успішності навчання залишається недостатньо вивченим. Як уже зазначалося, здібності найчастіше вивчаються через їх вплив на успішність діяльності, а в випадку загальних здібностей саме успішність навчання виступає ключовим показником.

Особливе місце серед показників успішності займає середній бал, який часто використовують як найбільш загальний та недиференційований індикатор загальних здібностей [19]. Хоча його використання має певні обмеження (наприклад, він може не враховувати індивідуальних особливостей навчальної діяльності), психофізіологічні дослідження свідчать про його правомірність в якості індикатора. Так, на думку представників поведінкового підходу, успішність діяльності оцінюється через тривалий період часу з урахуванням її диференційованого аналізу. В цьому контексті важливим є використання середнього балу за довгостроковими циклами навчання, що дає змогу точніше оцінити рівень загальних здібностей учня.

Отже, хоча питання точного визначення ролі загальних здібностей у навчальній діяльності ще потребує подальшого вивчення, на сьогодні використання таких показників, як середній бал, є одним із найпоширеніших та

найбільш доцільних способів оцінки ефективності навчання в рамках вітчизняної психології.

Особливу увагу привертає концепція структурної організації загальної здібності до навчання, що включає не лише інтелектуальний, а й неінтелектуальний компоненти. Останні, зокрема, охоплюють позитивне ставлення до інтелектуальної діяльності, а також сформовані навички саморегуляції та самооцінки, які проявляються на всіх етапах навчального процесу [18].

Незважаючи на значні досягнення в дослідженні компонентів загальної здатності до навчання у ранньому віці, проблема здібностей до навчання у старшому віці залишається недостатньо вивченою. Існуючі дослідження мають переважно фрагментарний характер, а отримані результати не дозволяють сформулювати чітке уявлення про розвиток цієї здатності в підлітковому та молодшому віці. Як зазначає Подшивайлов Ф. М., факти свідчать про те, що здатність до навчання, схоже, не існує як окрема загальна спроможність, аналогічна інтелекту. Успішність навчання визначається як когнітивними, так і когнітивно-психологічними характеристиками особистості [18, с. 285].

Розглянемо детальніше проведені дослідження в цій галузі, щоб з'ясувати, які фактори найбільше впливають на розвиток здібностей до навчання у старшому віці, та які аспекти залишаються ще недостатньо вивченими.

Загальний інтелект тісно пов'язаний із успішністю в різних сферах діяльності, але його взаємозв'язок із навчальною успішністю є складним і не завжди очевидним. Багато вчених з різних країн провели численні дослідження, щоб з'ясувати, як психометричний інтелект корелює з показниками шкільної успішності, і ці дослідження продовжують зростати. Доведено, кореляції між результатами тестів загального інтелекту та критеріями навчальної успішності варіюють від -0,03 до 0,61. Ці значення можуть змінюватися в залежності від конкретного тесту інтелекту, критеріїв оцінки успішності (наприклад, окремі предмети або загальні оцінки) та країни, де проводиться дослідження. Це свідчить про помірно позитивний зв'язок між інтелектуальними здібностями і результатами навчання, однак, такі кореляції не дозволяють стверджувати, що інтелект є єдиним або головним чинником успіху в навчанні.

Подальший аналіз взаємозв'язку між рівнем інтелекту і успішністю

навчання показує, що цей зв'язок складніший, ніж проста лінійна залежність. Зокрема, дослідження Л.Ф. Бурлачука виявили, що учні з як дуже високим, так і з низьким рівнем інтелекту можуть належати до групи слабо встигаючих, а учні з інтелектом нижче середнього ніколи не входять до числа тих, хто досягає високих результатів у навчанні [21]. Це вказує на наявність певного "нижнього порогу" інтелекту, нижче якого учень не може досягти високих результатів у навчальному процесі. Отже, хоча інтелект і може бути важливим фактором успіху в навчанні, він не є єдиним визначальним чинником; багато іншого залежить від інших особистісних, мотиваційних та зовнішніх факторів.

Результати аналогічних досліджень показують, що серед неуспішних учнів можна знайти як осіб з високим, так і з низьким рівнем інтелекту. При цьому, якщо розглядати випробуваних не за рівнем успішності, а за рівнем інтелекту, то спостерігається більш складна картина залежностей. Латентні фактори, що визначають успішність та інтелект, можуть бути між собою пов'язані по-різному: позитивно, негативно або не мати взаємозв'язку. Особливо цікавим є той факт, що серед учнів 10-11 класів завжди фіксується позитивний зв'язок між цими факторами. Згідно з узагальненням результатів, можна зробити висновок, що інтелект визначає лише крайні межі успішності навчання - верхню та нижню. А конкретне місце учня в цьому діапазоні залежить не стільки від когнітивних, скільки від його особистісних характеристик і мотиваційних чинників.

На думку автора, специфіка того, які саме структури інтелекту визначають успішність засвоєння різних навчальних предметів, залежить від віку учнів. Зокрема, для середнього та старшого шкільного віку узагальнені результати досліджень вказують на те, що рівень вербального інтелекту має найбільший вплив на успішність навчання з гуманітарних дисциплін. Рівень просторового інтелекту, своєю чергою, визначає успішність у природничих і фізико - математичних науках, а рівень математичного інтелекту - успішність саме у предметах фізико-математичного циклу.

В цілому, отримані різними дослідниками помірні коефіцієнти кореляції між інтелектом і успішністю навчання не є достатніми для точного прогнозування результатів навчання лише на основі інтелектуальних показників. Як показує узагальнення, інтелект визначає лише граничні рівні успішності, а місце учня в межах цього діапазону багато в чому залежить від особистісних рис,

мотивації, рівня саморегуляції та інших психологічних чинників, що не мають прямого стосунку до когнітивних здібностей.

У теоретичному контексті питання взаємозв'язку креативності та успішності діяльності не викликає сумнівів, однак експериментальні результати показують неоднозначність цього зв'язку, зокрема в контексті навчальної успішності. Як зазначає один із провідних дослідників у галузі креативності, Є.П. Торренс, креативність може бути пов'язана з успішністю, зокрема в шкільному навчанні, так само, як і інтелект [56]. Однак він підкреслює, що поєднання високого рівня інтелекту та високої креативності не завжди є найбільш сприятливим для успішності; у деяких випадках цей комбінаційний фактор може бути менш ефективним, ніж високий інтелект або висока креативність окремо. Торренс також зауважував, що традиційні тести досягнень перекриваються з тестами на креативність лише на 30%, що вказує на суттєві відмінності між цими аспектами інтелектуальної діяльності. Більш того, численні дослідження вказують на значний відсоток осіб з високим рівнем креативності серед учнів, які були відраховані через неуспішність.

Моляко В. О., своєю чергою зазначає, що найбільш сприятливим для успішної діяльності є середній рівень креативності, а зв'язок між високою креативністю та низькою успішністю навчання в традиційній педагогічній системі є від'ємним [15]. Це може свідчити про те, що креативні учні, які працюють у рамках стандартної навчальної програми, не завжди здатні досягати високих результатів. Однак у дослідженні М. Р. McCabe, яке включало учнів 1216 років, було виявлено, що креативність корелює з вербальним інтелектом та оцінками з математики та рідної мови, що свідчить про позитивний вплив креативних здібностей на успішність у певних галузях навчання [48].

Згідно з дослідженнями Ткаченко С. О., учні з високими творчими здібностями часто демонструють гарну успішність, зокрема в тих предметах, що їх цікавлять [25]. Також автори зазначають, що старшокласники з високими рівнями креативності зазвичай мають хороші академічні досягнення. Однак, загалом, дослідження зв'язку між креативністю та успішністю навчання є суперечливими і обмеженими, що вказує на складність цього питання.

Вплив креативності на успішність навчання, ймовірно, залежить не тільки від її кількісної виразності, а й від того, як вона взаємодіє з іншими

психологічними характеристиками, зокрема з інтелектом. Так, науковцями було продемонстровано різницю в адаптації до зовнішніх умов і вирішенні життєвих проблем у школярів з різними співвідношеннями інтелекту та креативності. При поєднанні високої креативності з високим інтелектом учні відзначалися гарною адаптацією та високою успішністю в навчанні, тоді як поєднання високої креативності з низьким інтелектом призводило до труднощів у пристосуванні до шкільного життя і низьких академічних результатів. Таким чином, креативність може мати різний вплив на успішність залежно від того, як вона взаємодіє з іншими чинниками, такими як інтелектуальний рівень та особистісні риси учня.

Вивчення індивідуально-особистісних особливостей у контексті успішності навчання має глибокі теоретичні підґрунтя, що підтверджуються різними дослідженнями. Постова К. Г. вказує, що основою обдарованості школярів є особлива розумова активність, яка проявляється через такі якості, як цілеспрямованість, працьовитість, завзятість, ініціативність, критичність мислення та висока самоцінність [19]. Вона наголошує на тому, що ці характеристики можуть суттєво впливати на успішність учнів у навчальному процесі.

Дослідження В.С. Мерліна звертає увагу на важливість того, щоб здібності до навчання не зводилися лише до інтелектуальних властивостей. За його даними, висока академічна успішність корелює з такими факторами, як більша самостійність учнів, знижена тривожність та більша здатність до комфортного виконання завдань. Ці фактори також є важливими аспектами особистісного розвитку, які визначають успіх у навчанні. Автор зазначає, що ті учні, які мають високу самостійність та здатність до самоконтролю, здебільшого досягають вищих результатів у навчанні, навіть якщо їх інтелектуальні здібності не є надзвичайно високими [16].

Отже, успішність навчання - це результат не лише інтелектуальних здібностей учня, але й його особистісних якостей, таких як самостійність, стійкість до стресів, внутрішня мотивація та здатність до саморегуляції. Це підтверджують різні теоретичні підходи, що акцентують на важливості комплексного розвитку особистості для досягнення високих результатів у навчанні.

Сучасні вітчизняні емпіричні дослідження, що вивчають індивідуальні

психологічні особливості в контексті успішності навчальної діяльності, охоплюють широкий спектр аспектів. Серед них - вивчення зв'язків успішності з мотивацією, самооцінкою, саморегуляцією, а також тривожністю та адаптивністю. У цьому контексті особливу увагу привертають типологічні характеристики, які виявляються важливими передумовами для успішної навчальної діяльності. Наприклад, сила та пластичність нервової системи визначають здатність учнів адаптуватися до змінних умов навчання і ефективно працювати в стресових ситуаціях, що, своєю чергою, підтримує високі результати у навчанні у талановитих учнів.

При цьому важливо зазначити, що ці якості не існують окремо одна від одної, а взаємодіють, утворюючи єдину систему. Наприклад, самостійність часто розглядається як інтегратор різних якостей особистості- інтелектуальних здібностей, волі та характеру. Допитливість, своєю чергою, є системною якістю особистості, яка об'єднує динамічні, когнітивні, мотиваційні, емоційні, регуляторні та продуктивні компоненти. Ця єдність змінних забезпечує готовність до засвоєння нової інформації. Аналогічно працьовитість розглядається як важливий компонент особистісної організації, який включає в себе низку взаємопов'язаних характеристик.

Синтетичним аспектом особистості є самоорганізація, до структури якої входять інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти. Саморегуляція ж є цілісною психічною характеристикою особистості, яка включає цілепокладання, самосвідомість, світогляд, переконання і ідеали. Вона відображає соціальну активність і соціальну зрілість людини.

Дані про взаємозв'язок креативності та успішності навчальної діяльності досить суперечливі та обмежені. Вплив креативності на навчальні результати, ймовірно, не обмежується лише її кількісними показниками, а залежить також від того, як креативність взаємодіє з іншими психологічними характеристиками, такими як інтелект [15]. В цілому, креативність здається тісно пов'язаною з інтегральними властивостями особистості і проявляється в успіхах навчання не лише через рівень її виразності, але й через унікальні комбінації (системи зв'язків) з іншими психологічними факторами, які складають так звані симптомокомплекси.

Щодо особистісної обумовленості успішності навчальної діяльності, можна

зробити висновок, що вона взаємопов'язана майже з усіма індивідуально - психологічними характеристиками учнів. Найбільше досліджень вказує на важливість таких факторів, як мотивація, самооцінка, самосвідомість і саморегуляція. Однак більшість наявних робіт є фрагментарними і зосереджуються лише на окремих аспектах, що не дозволяє отримати повну картину. Деякі автори намагаються представити більш комплексний підхід до цієї проблеми, виділяючи «системні якості особистості», які сприяють навчальній успішності.

Таким чином, інтелект розглядається як передумова, але не є єдиним фактором, що зумовлює успішність навчання. На нашу думку саме мотивація й особистість опосередковують перехід інтелекту в здібність до навчання. Своєю чергою, інтелект утворює зв'язки з психодинамічними, особистісними, мотиваційними особливостями. На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що інтелект та індивідуально-психологічні особливості не є незалежними характеристиками, але їх взаємозв'язок, ймовірно, опосередковується різними факторами.

2.2. Дослідження здібностей у руслі теорії інтегральної індивідуальності

Розуміння здібностей у контексті теорії інтегральної індивідуальності має оригінальний та інноваційний характер, проте зберігає певні зв'язки з класичними підходами вітчизняної психології. Наприклад, розширюється визначення здібностей, яке отримує два нові критерії: по-перше, «успіх у новій ситуації», що передбачає здатність переносити набуті знання та навички на нові умови; по-друге, «індивідуальна своєрідність прийомів і методів роботи», що дозволяє досягти успіху у різних видах діяльності.

Згідно з теорією інтегральної індивідуальності, здібності визначаються не тільки пізнавальними властивостями особистості, але й емоційними і вольовими якостями, тобто, здібності можуть проявлятися в будь-якій сфері діяльності. Це узгоджується з поглядами класиків, які наголошували на важливості інтегрованості різних особистісних характеристик. Відповідно до цієї теорії, не існує окремої групи характеристик, які б визначали здібності, оскільки будь-яка особистісна якість може бути здатністю в контексті певної діяльності. Такий

підхід суперечить традиційним уявленням про здібності як специфічну групу психічних властивостей.

З точки зору прихильників даного підходу [2; 16], здібності можна визначити як такі лише в тому випадку, якщо їх прояви безпосередньо впливають на успішність у діяльності, тобто якщо є чітка відповідність між психічними властивостями та результатами цієї діяльності. Важливою характеристикою здібностей є їх «кількісна» - рівень розвитку здібностей та «якісна» сторона - своєрідні способи і прийоми, які дозволяють досягти успіху в діяльності. Успішність діяльності, таким чином, визначається не лише наявністю вмінь і навичок, але й активним ставленням до неї, що є одним із ключових аспектів творчої діяльності.

Як зазначає Мерлін В. С., для того щоб діяльність стала творчою, необхідно, щоб вона включала «активне ставлення до дійсності» та її «перетворення» [16, с. 60]. Продуктивні індивідуальні прийоми та способи, які ведуть до успіху, свідчать про те, що основою діяльності є не лише механічне застосування вмінь, але й глибоке та активне відношення особистості до результату. Тому, завдяки активній взаємодії особистості з навколишнім середовищем, навіть у несприятливих умовах розвитку, людина здатна досягати успіхів, а ці здатності можна розглядати як потенціал, який визначає можливості для досягнення результатів у майбутньому.

Теоретичний підхід інтегральної індивідуальності наголошує на важливості взаємозв'язку між загальними та спеціальними здібностями, розглядаючи їх як взаємодіючі властивості особистості. Загальні здібності самі по собі не є достатніми для визначення успіху в будь-якій діяльності, оскільки конкретні види діяльності вимагають прояву спеціальних здібностей. Водночас, спеціальні здібності, навіть якщо вони добре розвинені, не гарантують успіху в діяльності без урахування загальних здібностей. Успішність діяльності, таким чином, є результатом інтеграції як загальних, так і спеціальних здібностей, що взаємодіють і доповнюють одна одну.

Між загальними та спеціальними здібностями існують як відносні, так і абсолютні відмінності. Відносні відмінності полягають у поступовому переході між різними типами здібностей, де специфічні вимоги конкретної діяльності можуть вимагати певного рівня загальних або спеціальних здібностей.

Абсолютні відмінності проявляються в тому, що різні види діяльності ставлять перед людиною різні вимоги, що не завжди можуть бути задоволені лише одними загальними чи лише спеціальними здібностями.

У даній концепції зазначається, що навіть у випадках високого рівня загальних здібностей, це не можна ототожнювати з високим рівнем інтелекту або універсальних розумових можливостей. Загальні здібності включають не тільки когнітивні, але й «неінтелектуальні властивості» індивіда, такі як: самостійність, відсутність комфортності (готовність діяти в незручних умовах), емоційна стабільність і навіть тривожність. Таким чином, емоційні і вольові якості людини набувають надзвичайно важливого значення для ефективності діяльності. Висока емоційна стійкість, самоконтроль і здатність до саморегуляції можуть значно підвищити загальний рівень успішності, навіть якщо когнітивні здібності людини не є надзвичайно високими.

Що стосується спеціальних здібностей, то вони характеризуються тим, що є більш конкретними і обмеженими в межах певної діяльності чи виду роботи. Водночас загальні здібності виявляються через більш універсальні якості, які можуть бути корисними в різних ситуаціях. Так, до загальних здібностей відносяться такі особистісні характеристики, як: працьовитість, відповідальність, сумлінність та інші, що створюють психологічний фон, необхідний для активізації та підтримки спеціальних інтересів і схильностей. Важливо зазначити, що ці загальні відносини особистості не існують ізольовано, а завжди органічно пов'язані з іншими аспектами особистості та її загальною спрямованістю.

Отже, теоретичне розуміння здібностей як інтегрованої характеристики особистості підкреслює важливість не тільки гармонійного розвитку загальних і спеціальних здібностей, але й їх взаємодії та впливу на успішність діяльності в різних умовах і на різних етапах її виконання. Відмінною рисою даного підходу є розгляд здібностей не як окремих, відокремлених елементів, а як складної, багатовимірної структури. Це дає змогу бачити їх як результат поєднання різнорівневих психічних властивостей, які взаємодіють і доповнюють одна одну, утворюючи комплексну здатність до певної діяльності.

Особливістю цієї концепції є те, що здібності не можуть бути зведені лише до набору статистичних критеріїв або індивідуальних психічних властивостей. Вони є результатом взаємозв'язку різних елементів особистості, що не можна

виділити окремо за допомогою традиційних методів статистичного аналізу. Взаємозв'язок між психічними властивостями особистості і здатністю до виконання конкретної діяльності не можна повністю охарактеризувати лише через опис компонентів або їх статистичні кореляції. Відтак, здатність є динамічною, структурованою одиницею, де кожен елемент залежить від інших і разом вони утворюють цілісну картину. Автор теорії підкреслює, що, навіть якщо окремі властивості можна визначити через статистичні методи, це не дасть повного розуміння причин їх взаємозв'язку і не дозволить точно описати індивідуальний стиль діяльності [16].

Дана теорія здібностей отримала численні експериментальні підтвердження, і на її основі було створено потужний дослідницький напрямок, у рамках якого значну увагу було приділено дослідженню саме спеціальних здібностей у таких сферах:

1. Дослідження обдарованості як передумови розвитку спеціальних здібностей, що включає вивчення того, як певні вроджені або набуті якості особистості сприяють розвитку високих досягнень у певних сферах діяльності.

2. Вивчення спеціальних здібностей у різних видах професійної діяльності, що дозволяє з'ясувати, які саме здібності визначають успіх у конкретних професіях, відмінність між ними та роль цих здібностей у адаптації до вимог професійного середовища.

3. Дослідження взаємозв'язку розвитку здібностей і інтегральної індивідуальності в процесі професійного становлення особистості, де розглядаються впливи на розвиток спеціальних здібностей, а також роль загальних психологічних якостей, таких як мотивація, саморегуляція, емоційна стійкість.

Так, у рамках першого напряму на сьогоднішній день отримано цікавий фактичний матеріал про структуру, динаміку становлення, вікових і гендерних закономірностей розвитку педагогічної, математичної, музичної обдарованості. Знайдено взаємозв'язки досліджуваних видів обдарованості з різнорівневими властивостями індивідуальності, відзначено істотну роль мотиваційної та творчої складових, виявлено вікові та гендерні аспекти обдарованості.

Другий напрямок досліджень зосереджений на вивченні спеціальних здібностей у різних сферах професійної діяльності, які розглядають специфічні

здібності, які необхідні для успіху в певних галузях і напрямках діяльності: у галузі літератури, що акцентують на необхідних для письменників і літературознавців здібностях, таких як творче мислення, мовна чутливість, інтуїція та здатність до глибокого аналізу текстів; музична діяльність, де акцент робиться на розвитку слуху, ритмічної чутливості, емоційної виразності та технічної майстерності, які є необхідними для професійних музикантів; біологія та хімія, де розглядається специфіка наукових здібностей, необхідних для роботи в галузі природничих наук, таких як аналітичне мислення, точність у виконанні експериментів та вміння проводити дослідження; фізична культура, розглядаються фізичні та психофізіологічні характеристики, що необхідні для ефективної роботи тренера або фізкультурного працівника; малювання, де вивчаються художньо-творчі здібності, що визначають успіх художника або викладача образотворчого мистецтва, акцентуючи на креативності, візуальній пам'яті та емоційному сприйнятті.

В результаті цих досліджень було встановлено, що спеціальні здібності не можна розглядати як окремі, ізольовані властивості індивіда [2]. Вони детермінуються специфічними симптомокомплексами, які складаються з різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності (II). Особливості структури цієї інтегральної індивідуальності є важливими передумовами для розвитку спеціальних здібностей у конкретній сфері діяльності.

Третій напрямок роботи зосереджений на дослідженні взаємозв'язку розвитку здібностей та інтегральної індивідуальності в процесі професійної діяльності. Науковці, що працюють в його межах наголошують, що професійні здібності мають не лише загальну основу, спільну для представників різних професій, але й специфічні особливості, які залежать від конкретної сфери діяльності та етапу професійного становлення особистості.

Ці дослідження також визначають три основні типи функціональних взаємин між спеціальними здібностями та різнорівневими індивідуальними властивостями:

1. Взаємна компенсація - ситуація, коли відсутність або слабкість одних здібностей компенсується іншими, що дозволяє підтримувати високий рівень ефективності діяльності.

2. Антагонізм - коли одна група здібностей суперечить або стримує іншу, що

може призвести до проблем у розвитку або виконанні діяльності.

3. Синергія - позитивна взаємодія, при якій комбінування різних здібностей призводить до значного підвищення результативності професійної діяльності.

Ці типи взаємин відображають складність та динамічність процесів, що відбуваються у розвитку професійних здібностей, і підкреслюють важливість цілісного підходу до вивчення індивідуальних властивостей у контексті професійної діяльності.

Додатковим аспектом дослідження є вивчення активності в контексті здібностей та обдарованості, що розглядається як невід'ємна частина процесів саморозвитку та самоорганізації індивідуальності. У теорії інтегральної індивідуальності активність займає ключову роль, оскільки саме вона є важливим чинником, що визначає розвиток здібностей та їх прояв у різних видах діяльності. Зокрема, вчені наголошують на тому, що активність є не просто зовнішньою поведінкою, а внутрішнім процесом, що відображає ступінь самореалізації особистості.

Хомуленко Т. Б. у своїх дослідженнях розглядає активність як основний спосіб взаємодії інтегральної індивідуальності з навколишнім світом. Він вважає, що інтегральна індивідуальність реалізує себе через форми активності, такі як ментальна поведінка та самодіяльність, що є відображенням внутрішніх джерел детермінації [27]. Авторка висуває ідею циклічності форм активності, вказуючи на те, що активність може бути «актуальною» або «потенційною». В актуальному стані вона проявляється через конкретні дії та результати, доступні для зовнішнього спостереження, тоді як у потенційному стані активність залишається невираженою, але все ж присутньою як внутрішній потенціал, який може бути реалізований у майбутньому.

У своїх теоретико-експериментальних роботах, авторка підкреслює, що активність є мірою взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, способом самовираження та самоздійснення особистості. Вона сприяє розвитку індивідуальності, перетворюючи особистість на цілісного та самостійного суб'єкта. Автор зазначає, що активність і пасивність є різними рівнями функціонування психічної діяльності, де активність відображає якісні, а не кількісні характеристики психічної діяльності. На вищому рівні активність виявляється через творче самовираження, що забезпечує нові зв'язки між

різнорівневими властивостями особистості та формує індивідуальний стиль діяльності. Такий рівень активності є критично важливим для розвитку творчого потенціалу, оскільки він дозволяє людині реалізовувати свій потенціал у нових формах діяльності.

Важливим аспектом досліджень Хомуленко Т. Б. є те, що не всі види активності мають однакове значення на різних етапах розвитку індивідуальності. Наприклад, моторна, сенсорна, інтелектуальна чи вольова активність можуть мати різну вагу в різних вікових періодах і в контексті різних видів діяльності (навчальної, трудової, ігрової, спортивної тощо). У кожному з цих етапів один або кілька видів активності можуть виступати як провідні, визначаючи розвиток і зміни в індивідуальності. Провідна активність на певному етапі може змінюватися в залежності від специфіки діяльності або вікових особливостей, що, в свою чергу, змінює взаємозв'язки між різнорівневими властивостями особистості.

Таким чином, концепція активності в контексті здібностей та обдарованості акцентує на взаємодії внутрішніх психічних властивостей і зовнішніх проявів діяльності. Вона підкреслює важливість активного ставлення особистості до світу, яке дозволяє не лише адаптуватися до умов, а й активно перетворювати їх, створюючи нові можливості для розвитку здібностей і досягнення високих результатів у різних сферах діяльності.

Комплексне розуміння активності, яке поєднує різні напрями дослідження, представлено у концепції, що розглядає навчальну активність як багатогранний процес, в якому інтелектуальна, вольова та емоційна активність взаємодіють і проявляються в навчальній діяльності. Відзначено, що навчальна активність є складним інтеграційним явищем, яке розглядається як частина загального процесу розвитку індивідуальності, що передбачає не тільки її кількісну, але й якісну характеристику в контексті навчальної діяльності. Автор розглядає навчальну активність через призму системного підходу, як в описовому, так і в операційному плані.

В описовому плані навчальна активність визначається як міра взаємодії учня з його навчальним середовищем. Важливою характеристикою є внутрішнє джерело активності, яке обумовлює готовність до навчання. Індивідуальне навчальне середовище в цьому контексті розглядається як специфічний фрагмент

світу, що безпосередньо пов'язаний з навчанням і є частиною особистісної сфери учня. Навчальна активність є динамічною системою, яка структурно організована і включає чотири основні компоненти:

1. Потенціал активності – прихований внутрішній стан готовності до діяльності, який не спостерігається безпосередньо, але має велике значення для подальшого розвитку активності.

2. Регулятивний компонент, що відображає баланс між вольовою, довільною саморегуляцією і емоційною, мимовільною саморегуляцією під час навчальної діяльності.

3. Динамічний компонент, охоплює швидкість і динаміку активності, прояви ініціативи, творчості, самостійності, а також «надситуативну» активність, коли учень проявляє активність не лише у навчальній ситуації, але й за її межами.

4. Результативний компонент, який включає як зовнішні, об'єктивні результати навчання, так і внутрішні, суб'єктивні переживання учня від цих результатів [28].

У операційному плані навчальна активність є циклічно повторюваним процесом, що проходить кілька етапів: від потенціалу до реальної реалізації активності, яка призводить до нових можливостей і потенціалу. Це динамічний процес розвитку, що має циклічну спіралеподібну природу – початковий потенціал активності переходить у новий рівень реалізації і так повторюється.

Важливим результатом цих досліджень є виявлення тісного зв'язку між рівнем навчальної активності та рівнем інтелектуального розвитку учнів. За результатами досліджень, більш активні учні (особливо підлітки та старшокласники) показують більш високий рівень інтелектуальних здібностей і більш виражену креативність. Однак варто відзначити, що між учнями з середнім рівнем активності і тими, хто має низький рівень активності, суттєвої різниці в цих характеристиках не спостерігається.

Високий рівень навчальної активності пов'язаний з рядом позитивних особистісних рис, таких як високий рівень самооцінки, доброзичливість, відповідальність, соціальна сміливість і самоконтроль. Зокрема, у підлітків активність корелює з більшим рівнем довільного контролю, більшою самооцінкою і меншою тривожністю. У старшокласників високий рівень активності асоціюється з позитивним самоставленням, підвищеним пізнавальним

тонусом і мотивацією до навчання.

Найбільш активні учні, незалежно від віку, демонструють гармонійніший зв'язок між навчальною активністю та інтегральною індивідуальністю. Вони здатні органічно поєднувати в собі різні компоненти активності, що сприяє їхньому загальному розвитку, підвищенню творчого потенціалу та успішності в навчанні. Цей зв'язок підтверджує важливість комплексного підходу до розвитку активності в навчальному процесі, де не лише інтелектуальні здібності, але й емоційні, вольові та соціальні характеристики є важливими для досягнення високих результатів у навчальній діяльності.

Дана концепція пропонує всебічне розуміння навчальної активності як цілісного і динамічного процесу, який охоплює не лише інтелектуальні, а й емоційні та вольові компоненти. Ці компоненти взаємодіють між собою, сприяючи розвитку та реалізації здібностей учнів на різних етапах навчальної діяльності. Завдяки такому інтегрованому підходу до вивчення активності, виникає можливість краще зрозуміти, як ці різноманітні аспекти діяльності взаємопов'язані та впливають на ефективність навчання.

У рамках даної теорії також активно досліджують роль активності в контексті обдарованості. Зокрема, вивчаються: педагогічна обдарованість школярів різних статей та вікових груп, виділяючи активність як важливий компонент цієї обдарованості; активність як один із основних компонентів педагогічної обдарованості, поряд з іншими, такими як інтелект, креативність, мотивація та спеціальні здібності; загальна активність і адаптивність як ключові психодинамічні складові професійної діяльності.

В цілому результати досліджень підтверджують важливість активності як самостійного компонента у структурі обдарованості. Вони демонструють, що здібності є цілісним багатокомпонентним утворенням, де активність є одним з основних елементів, що взаємодіє з іншими характеристиками особистості. Це дозволяє конкретизувати склад і зміст компонентів, які визначають здатність до певної діяльності. Крім того, дослідження показують, що спеціальні здібності детермінуються не тільки психофізіологічними особливостями, але й властивостями, які належать до вищих рівнів інтегральної індивідуальності.

Особливості структури інтегральної індивідуальності можна розглядати як передумови для розвитку спеціальних здібностей. Дослідження показують, що між різнорівневими властивостями особистості існує певна взаємодія, яка

виступає як здатність до конкретної діяльності. В межах спеціальних здібностей можна виділити більш загальні та більш спеціалізовані аспекти. Наприклад, емоційна стійкість, соціальна сміливість, самоконтроль, відповідальність, самостійність, інтернальність - всі ці характеристики можуть бути частинами специфічних здібностей, і чим вищий рівень розвитку здібностей, тим більше різнорівневих властивостей вони залучають.

Структура інтегральної індивідуальності та те, як поєднуються індивідуально-особистісні властивості та компоненти спеціальних здібностей, варіюється залежно від рівня розвитку цих здібностей. У загальному випадку більш здатні люди мають більш гармонійну, не суперечливу структуру інтегральної індивідуальності. Вони демонструють кращу здатність до адаптації, самоконтролю, розвинутих соціальних та емоційних компетенцій.

Попри значний прогрес у дослідженні спеціальних здібностей, експериментальне вивчення загальних здібностей з позицій теорії інтегральної індивідуальності досі потребує подальших розробок. Тому, хоча дослідження обдарованості з цього підходу дають важливі результати, вивчення загальних здібностей та їх вплив на розвиток спеціальних здібностей у контексті інтегральної індивідуальності залишатиметься важливим напрямом для майбутніх досліджень.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Постановка проблеми та завдання дослідження

Аналіз літератури свідчить, що феномен загальних здібностей, загалом, є недостатньо вивченим і потребує додаткових досліджень. Хоча багато авторів визначають «розумову» активність та саморегуляцію як загальні здібності, а більшість дослідників, які досліджують обдарованих дітей, відзначають їх високу пізнавальну активність, вивчення цієї активності в контексті загальних здібностей є обмеженим.

Огляд наявних досліджень показує складність і неоднозначність взаємозв'язку між інтелектом, креативністю та індивідуально-особистісними характеристиками, а також їх вплив на успішність навчання. Особливо цікавими є результати досліджень, які свідчать про можливу опосередкованість взаємозв'язку між креативністю та особистісними властивостями, а також їх відношення до інтелекту. Ці результати співзвучні нашій позиції та системному підходу до розуміння цього питання.

Згідно з теорією інтегральної індивідуальності, специфічність взаємозв'язків між різними психологічними характеристиками може бути визначена особливостями вибірки, на основі якої проводяться дослідження. Це підкреслює важливість контексту і характеристик учасників при вивченні психічних процесів і здібностей.

Велика кількість досліджень, присвячених впливу особистісних якостей на успішність і ефективність діяльності, свідчить про необхідність врахування цих характеристик при оцінці загальних здібностей. Ігнорування особистісних факторів або обмеження досліджень тільки когнітивною сферою є неприпустимим. Багато авторів наголошують на тому, що ефективність психодіагностичних процедур суттєво зростає при розширенні тестових батарей, включаючи оцінку широкого спектру індивідуально-психологічних особливостей, які складають структуру здібностей до конкретної діяльності.

На наш погляд, в сучасних дослідженнях спостерігається тенденція до інтеграції більш загального і системного підходу до вивчення здібностей, що враховує не тільки когнітивні, але й інші особистісні та психологічні аспекти.

Проте багато наявних досліджень залишаються фрагментарними, зосередженими лише на окремих аспектах, без урахування їх взаємозв'язків з іншими психологічними характеристиками. Більшість таких досліджень можна визначити як «одномірні», оскільки вони не дозволяють отримати цілісну картину взаємодії різних психологічних властивостей. Це, ймовірно, одна з причин суперечливих результатів, які спостерігаються в дослідженнях, адже психіка як складна багаторівнева система не може бути адекватно описана лише через одновимірні характеристики.

Теорія інтегральної індивідуальності пропонує більш системний підхід до розуміння здібностей, в якому вони розглядаються як складні системні утворення. Різноманітні індивідуально-психологічні властивості можуть поєднуватися у специфічні симптомокомплекси, які визначають здатність до конкретної діяльності. Структура інтегральної індивідуальності та характер поєднання її компонентів залежать від рівня розвитку здібностей і специфіки особистості. Найбільш здатні індивіди характеризуються більш гармонійною і менш суперечливою структурою інтегральної індивідуальності.

З точки зору цієї теорії, активність є важливим чинником успішності діяльності, оскільки вона безпосередньо визначає її творчий характер. Іншими словами, саме активність, яка є невід'ємною частиною інтегральної індивідуальності, стає важливим маркером для оцінки потенціалу і ефективності в різних сферах діяльності.

Гіпотеза дослідження: Загальні здібності, які визначають успішність різних видів діяльності людини, в тому числі навчальної, є складним багатокомпонентним утворенням, що включає в якості основних елементів інтелект, креативність та навчальну активність. Взаємозв'язок між цими компонентами є своєрідним і змінюється залежно від рівня розвитку загальних здібностей, особливості детермінації яких виявляються через різнорівневі властивості інтегральної індивідуальності, причому їх взаємодія має специфічний характер, який змінюється відповідно до рівня розвитку кожного з компонентів. Це означає, що на різних етапах розвитку особистості та в різних умовах прояв цих здібностей може бути різним: в одних випадках більш помітно виражається інтелектуальний потенціал, в інших – креативність або активність у навчальній діяльності.

Таким чином, загальні здібності можна трактувати як інтеграцію кількох взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких вносить свій внесок у успішність діяльності. Розуміння цих компонентів як частин єдиної системи дає можливість більш точно оцінити потенціал людини в різних сферах діяльності, враховуючи не лише інтелектуальні характеристики, а й рівень розвитку креативності та здатність до саморегуляції в процесі навчання та іншої діяльності.

Мета цього дослідження - вивчення структури загальних здібностей в інтегральній індивідуальності старшокласників.

Завдання дослідження:

1. Виділити групи учнів з різним рівнем розвитку загальних здібностей (високий, середній, низький);
2. Виявити зв'язок загальних здібностей з успішністю навчання старшокласників за тривалий період часу;
3. Дослідити наявність взаємозв'язку між успішністю навчальної діяльності інтелектом, креативністю та навчальною активністю.

Експериментальною базою дослідження стала ЗОШ № 19 м. Тернополя. Учасниками експерименту стали учні 10-11 класів (40 осіб), які протягом тривалого періоду часу (2023-2024 н. р.) брали участь у масштабному експерименті, спрямованому на комплексне дослідження особистості школяра. Одна частина завдань цього дослідження стосувалася й вивчення здібностей та їх взаємозв'язку з різними особистісними утвореннями. На наш погляд, зосередження саме на цій віковій групі учнів, з одного боку, дозволять отримати більш її чітку картину зв'язків, що не викривається (або меншою мірою спотворюється) відсутністю навчальної мотивації; з іншого боку – дослідити якості досить зрілої особистості, яка усвідомлено робить свій вибір, досліджувати навчальну активність як справді «суб'єктну». Молоді люди на цьому році шкільного навчання вже починають задумуватися над майбутньою професією, їх навчальні інтереси стають більш концентрованими та спрямованими. Крім того, вчителі, у вчителів, які достатньо довго викладають у них різні предмети встигають скласти остаточне враження про їх інтелектуальні та особистісні якості, що є також важливим для нашого дослідження.

Здібності, зокрема до навчання, традиційно оцінюються через показники успішності діяльності. У нашому дослідженні успішність розглядалася у трьох

основних аспектах:

1. Реальна успішність у навчальній діяльності - для оцінки цього показника використовувалась середня поточна успішність протягом навчального року з предметів математичного, гуманітарного та природничо-наукового циклів. Цей аспект дозволяє оцінити фактичні результати учня у навчанні та відобразити їх у конкретних оцінках, що дають змогу скласти враження про реальний рівень навчальних досягнень.

2. Ефективність навчання - це т. з. «об'єктивна» успішність, яка визначається через співвідношення між витратами зусиль, продуктивністю та рівнем самостійності учня в навчальному процесі. Для оцінки цього аспекту використовувалась експертна оцінка, яка ґрунтувалася на опитувальнику УАШ (уніфікована анкета для оцінки саморегуляції та здібностей до навчання). Експертна оцінка допомогла отримати більш об'єктивні дані щодо ефективності навчання, що не обмежуються лише оцінками за результатами тестів чи контрольних робіт.

3. Самооцінка здібностей до навчання - цей аспект відображає «суб'єктивну» сторону успішності, тобто, як сам учень оцінює свої можливості і досягнення в навчанні. Для вимірювання цього показника використовувалась шкала самооцінки навчальних здібностей з методики УАШ.

Таким чином, в нашому дослідженні успішність була розглянута комплексно, з урахуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних показників, що дозволяє отримати більш повну картину взаємозв'язку ефективності навчання і рівня здібностей учнів до навчальної діяльності.

У дослідженні використовувалися такі методики: для вивчення загальних здібностей - тест структури інтелекту Р. Амтхауера, вербальний тест творчого мислення «Незвичайне застосування предмета» (за Дж. Гілфордом); для вивчення психодинамічного рівня інтегральної індивідуальності - опитувальник виміру властивостей темпераменту ЕРІ (за Г.Айзенком), опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності ОФДВІ; для вивчення особистісних особливостей - 14-ти факторний особистісний опитувальник Кеттела, опитувальник автономності-залежності у навчальній діяльності, опитувальник вивчення вольової активності школярів, методика емоційного ставлення до навчання; методика вивчення самоставлення, методика вивчення

мотивації досягнення успіху, тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО).

3.2. Результати дослідження структури загальних здібностей та їх аналіз

Виділення груп з різним рівнем розвитку загальних здібностей проводилося на основі їх реального прояву в успішності навчальної діяльності. На першому етапі обробки загальна початкова вибірка була поділена на групи за допомогою середнього арифметичного відхилення в залежності від рівня успішності навчання за усередненим показником поточної успішності протягом року з предметів математичного, гуманітарного та природничо-наукового циклів та сумарним показником експертної оцінки ефективності навчальної діяльності та самооцінка здібностей до навчання (методика УАШ).

У ході аналізу було виділено три значуще різних групи - учні з високим (група 1), середнім (група 2) та низьким (група 3) рівнем здібностей. Також був проведений розподіл за іншими характеристиками, а саме: учні з підвищеною успішністю з усіх предметів, підвищеною самооцінкою навчання, здібностями до навчання, більшою результативністю та успішністю навчання за експертною оцінкою та самооцінкою увійшли в один кластер; учні зі зниженою успішністю з усіх предметів, меншою самооцінкою навчання та меншою успішністю за експертною оцінкою склали другий кластер. У третій кластер об'єднані учні, які займають проміжне положення.

Розглянемо особливості виділених груп у плані рівнів інтелекту, креативності та навчальної активності.

Звертає на себе увагу той факт, що учні з високими здібностями демонструють значні переваги за практично всіма показниками - як у порівнянні з менш здібними, так і з учнями середнього рівня. Це підтверджує, що інтелект, креативність та навчальна активність мають пряме відношення до успішності навчання та дійсно можуть бути розглянуті як складові загальних здібностей.

Ці результати мають велике значення, оскільки вони підкреслюють важливу роль інтелекту, креативності та навчальної активності у визначенні рівня загальних здібностей. Хоча ці показники не були використані безпосередньо для кластеризації груп, їх важливість у формуванні різниці між групами виявилася надзвичайно високою. Це свідчить про те, що всі три позиції є ключовими

факторами, які впливають на успішність навчання, і мають визначальне значення для формування загальних здібностей. Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність комплексного підходу до вивчення взаємозв'язку між цими компонентами, оскільки їх взаємодія безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності.

Водночас відмінності між середньою групою та менш здібними до навчання учнями виявляються менш вираженими. Так, хоча були зафіксовані відмінності за загальним балом інтелекту, а також за результатами чотирьох субтестів тесту Амтхауера (С4 – здатність до формулювання понять, С5 – практичне математичне мислення, С8 – об'ємно-геометричний аналіз, С9 – пам'ять), ці відмінності не є настільки значними. Найбільша різниця була виявлена за субтестом С4 (узагальнення), що, ймовірно, вказує на особливу важливість цього показника для оцінки рівня інтелекту. У той же час, відмінності за показниками креативності набагато слабші.

Таким чином, хоча кількісні відмінності між менш здібними та учнями середнього рівня не є суттєвими, вони не мають значного впливу на успішність навчальної діяльності. Це, ймовірно, пов'язано з якісними характеристиками, зокрема специфікою поєднання різних психологічних властивостей та їх розташування в структурі інтегральної індивідуальності учнів з різним рівнем розвитку загальних здібностей. Такий підхід дозволяє краще розуміти, що вивчення окремих компонентів без урахування їх взаємодії не дає повної картини і що результативність навчальної діяльності визначається не тільки окремими характеристиками, а й тим, як вони взаємодіють між собою в рамках цілісної системи.

Розглянемо детальніше відмінності за окремими показниками навчальної активності. При порівнянні груп більш здібних та менш здібних старшокласників значні відмінності були виявлені за всіма показниками навчальної активності, за винятком здатності діяти при невдачах і контролю за дією. Водночас більш здібні учні демонструють кращі показники у динаміці цих параметрів. При порівнянні більш здібних учнів із середньою групою відмічається схожа картина, але вже немає таких значущих відмінностей у сумарному регулятивному компоненті навчальної активності. Своєю чергою, порівняння середньої та менш здібних груп виявило суттєві відмінності на користь середньої групи за рівнем навчальної

мотивації, здатності діяти при невдачах, потенціалу навчальної активності, регулятивному компоненту та сумарному показнику навчальної активності.

Ці закономірності вказують на те, що окремі показники навчальної активності мають різну значущість для характеристик різних груп учнів. Наприклад, для менш здібних та учнів середнього рівня успішності особливу важливість набувають показники навчальної мотивації та здатності діяти в умовах невдач. Це може свідчити про те, що вони більше потребують внутрішнього стимулювання та здатності підтримувати свою активність, навіть за наявності труднощів.

Своєю чергою, для більш здібних учнів регулятивні компоненти, зокрема контроль за дією при невдачах, ймовірно, не мають такої великої ваги. Їх навчальна активність в основному залежить від більш високого рівня здатності до навчання, а також від виконавчої динаміки, тобто від здатності швидко й ефективно виконувати завдання. Це можна пояснити тим, що учні з високими здібностями мають менше труднощів у навчанні та менше потребують додаткового контролю за своїми діями при невдачах. Для них навчання проходить більш природно, з мінімальними перешкодами, і вони здатні швидко адаптуватися до нових ситуацій без необхідності надмірного контролю за своїми діями.

Отже, контроль за дією при невдачах, як важлива складова навчальної активності, є більш актуальним для учнів з нижчим рівнем успішності, оскільки для них це є необхідним інструментом для подолання труднощів, підтримки мотивації та збереження активності в умовах навчальних невдач.

Уточнимо отримані результати та розглянемо взаємозв'язок між інтелектом, креативністю, навчальною активністю та успішністю навчання у групах з різним рівнем розвитку загальних здібностей. Отримані дані вказують на те, що внесок окремих психологічних характеристик в успішність навчання варіюється залежно від рівня розвитку загальних здібностей. Зокрема, інтелект і креативність по-різному впливають на успішність у групах з різним рівнем здібностей.

Найбільший вплив інтелект має на успішність навчання в групі більш здібних учнів. Водночас, у групах з меншим і середнім рівнем розвитку здібностей зв'язок між інтелектом та успішністю є значно слабшим. Це можна

пояснити виявленими міжгруповими відмінностями за рівнем інтелекту.

Креативність має найбільше значення для успішності навчання у середній групі, де всі її показники мають зв'язок з успішністю з предметів гуманітарного і природничого циклів, а також із загальним балом. Особливо важливою є креативність для успішності з предметів природничих, а не гуманітарних. В групі більш здібних учнів креативність практично не пов'язана з успішністю, і утворює слабкі обернено пропорційні зв'язки з успішністю з предметами математичного циклу.

У групі менш здібних учнів спостерігаються проміжні тенденції: швидкість і оригінальність (на межі значимості) мають зв'язок з успішністю з предметів гуманітарного та природничого циклів. Водночас саме у більш здібних учнів спостерігаються найвищі показники креативності.

Таким чином, креативність не має прямого впливу на успішність при високому рівні її розвитку, однак більш креативні учні здебільшого мають кращі результати в навчанні. Навпаки, успішніші учні зазвичай демонструють вищий рівень креативності. Це може свідчити про те, що існує певна взаємодія між інтелектом і креативністю, а також про специфіку самого феномену креативності. Виявлені закономірності є підтвердженням того, що більш креативні учні не завжди мають високі результати, проте учні з високими навчальними досягненнями часто є досить креативними.

У статистичному контексті можна припустити, що з підвищенням рівня креативності до певної межі успішність навчання дійсно зростає. Однак, після досягнення цього порогу, взаємозв'язок між креативністю та успішністю поступово слабшає, і успішність навчання визначається іншими факторами або їх комплексною взаємодією. Раніше отримані результати дозволяють зробити висновок, що рівень загальних здібностей не є результатом лише окремих властивостей чи їх суми, а визначається взаємодією різних психологічних характеристик у єдиній системі, що набуває нових якостей, які не можна звести до простої суми складових.

Що стосується значимості окремих субтестів структури інтелекту для успішності навчання з різних предметів, то результати нашого дослідження виявляються дещо іншими в порівнянні з деякими літературними даними. Зокрема, у групах менш здібних і середньоздібних учнів просторовий інтелект

майже не має впливу на успішність. Однак у групі більш здібних старшокласників

останній, як виявилось, має значення не лише для успішності з математичних предметів, а й для гуманітарних дисциплін. У групах більш та менш здібних учнів математичний інтелект позитивно корелює з успішністю не лише з предметів математичного циклу, а й з гуманітарних.

У групі більш здібних старшокласників найбільше значення для успішності має субтест «встановлення аналогій», який демонструє найсильніший зв'язок із успішністю з предметів математичного циклу. Водночас у середній групі найбільше значення для успішності має субтест «узагальнення», що ймовірно вказує на те, що для учнів середнього рівня важливіше здатність до обробки абстрактних понять і формулювання узагальнень.

Ці результати свідчать про нерівнозначність значення окремих субтестів інтелекту для учнів з різними рівнями здібностей. Зокрема, важливість різних аспектів інтелекту для успішності навчання змінюється в залежності від рівня розвитку загальних здібностей учнів. Цікавою є також тенденція, що в більш здібних учнів пам'ять практично не корелює з успішністю, тоді як у менш здібних учнів пам'ять має важливе значення для успішності з предметів природничого циклу, а в середній групі – для гуманітарних дисциплін.

Ймовірно, менш здібні та учні середнього рівня навчання більше покладаються на механічну пам'ять при засвоєнні матеріалу, що є досить логічним і відповідає реальним умовам навчального процесу. Це підтверджує ідею про те, що рівень успішності залежить не лише від інтелектуальних здібностей, а й від специфічних способів, якими учні використовують свої когнітивні ресурси в навчанні.

Цікаво, що самооцінка результативності навчання пов'язана з реальними результатами лише у групі менш здібних старшокласників. Це відповідає також низькому рівню зв'язку між навчальною активністю та успішністю. Зазначена розбіжність між самооцінкою та реальними результатами може бути інтерпретована як прояв перфекціонізму і критичності до себе, притаманних більш здібним учням. Можливо, незадоволеність своїми результатами стимулює їх до активнішої навчальної діяльності, створюючи потенціал для подальшого розвитку.

Примітним є також той факт, що в групах із середнім і високим рівнем здібностей успішність здебільшого взаємопов'язана з рівнем навчальної активності. Це, безумовно, підтверджує правильність виділення таких груп. Натомість у групі менш здібних учнів успішність демонструє зв'язок з навчальною мотивацією, а також із здатністю підтримувати активність попри труднощі. Таким чином, можна стверджувати, що виявлені закономірності відображають реальні процеси навчальної діяльності. Очевидно, що більш стійкі до невдач учні старших класів можуть докладати менше зусиль до навчання, а для менш здібних школярів мотивація є одним із найважливіших чинників. Своєю чергою, для більш здібних учнів мотивація може бути більш стабільною і менш змінною.

Ці спостереження також вказують на те, що учні з високими здібностями можуть не завжди проявляти велику старанність у навчанні, в той час як для учнів із середніми або низькими здібностями навчальна мотивація може відігравати вирішальну роль у досягненні успіху.

Таким чином, з одного боку більш здібні старшокласники мають високий інтелект, креативність та навчальну активність, але зазначені властивості не виявляються в успішності навчання однозначно, специфічно поєднуючись з успішністю у групах різного рівня розвитку здібностей.

Аналіз отриманих емпіричних даних уможливорює висновок про те, що досить умовно можна говорити лише про те, що в групі більш здібних учнів навчальна активність зумовлена інтелектуальною і пізнавальною активністю у поєднанні з самоконтролем, вольовим контролем і позитивним самостваренням; у групі менш здібних – загальною активністю на тлі вольового контролю при невдачі та негативного самостварення; у групі середнього рівня – психодинамічними особливостями.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що в групі більш здібних учнів спостерігається найбільша кількість взаємозв'язків між інтелектом, креативністю та навчальною активністю з різними аспектами інтегральної індивідуальності. Ці зв'язки мають чітко виражений гармонійний характер, що не суперечить один одному, і загалом характеризують «активного суб'єкта», що дає змогу зробити висновок: у цій групі навчальна активність є істинним проявом суб'єктної активності.

Інтелект виявляє пряму пропорційну залежність від інтелектуальної активності, загальної активності, адаптивності, емоційної зрілості, самостійності, вольового контролю в процесі реалізації, самоприйняття, впевненості в собі, осмисленості життя та очікування позитивного ставлення від інших. Водночас він обернено пропорційно пов'язаний з емоційністю, збудливістю, м'якою тривожністю, фрустрацією та внутрішньою конфліктністю.

Креативність, своєю чергою, знаходить взаємозв'язки з пізнавальною активністю, автономністю, свідомим підходом до процесу й результатів життя, а також із конфліктністю, недооцінкою свого Я, незадоволеністю собою, нейротизмом та комунікативною активністю.

Навчальна активність в даній групі є тісно пов'язаною з різними аспектами інтегральної індивідуальності, зокрема, через навчання. Всі компоненти навчальної активності виявляються поліморфно інтегрованими з усіма підсистемами особистості, які ми розглядаємо. Окрім того, навчальна активність позитивно пов'язана з такими характеристиками, як вольовий контроль, усвідомленість життя, впевненість у собі, самоуправління, самоцінність, емоційна зрілість та інтелект. Це свідчить про те, що для учнів цієї групи навчальна активність є не лише результатом інтелектуальних зусиль, а й інтеграцією внутрішніх особистісних якостей, які підтримують та стимулюють їхнє навчальне середовище.

У групі менш здібних старшокласників спостерігається дещо суперечлива структура взаємозв'язків, яка характеризується переважанням зворотних пропорцій. Інтелект у цій групі обернено пов'язаний з різними психодинамічними характеристиками, такими як інтелектуальна активність, загальна активність, адаптивність, емоційна зрілість, самоконтроль, соціальна сміливість, індивідуалізм, локус контролю Я, автономія та свідомість цілей життя. Це може свідчити про те, що високий рівень інтелекту в цій групі не завжди корелює з розвитком інших важливих аспектів особистості, таких як емоційна зрілість чи соціальна взаємодія.

Креативність у цій групі, навпаки, має зв'язок із здатністю приймати суспільні норми, а також із загальною активністю та адаптивністю. Це може вказувати на те, що учні з меншими здібностями часто проявляють творчі якості у рамках більш визначених соціальних і поведінкових структур.

Щодо навчальної активності, вона в основному взаємодіє з інтегральною індивідуальністю через здатність зберігати активність і дії в умовах невдачі. Для цієї групи важливими є інтелектуальна енергійність і безтурботність, що можуть проявлятися у вигляді імпульсивних або компенсаторних стратегій у навчанні. Загалом, у цій групі спостерігається менша кількість стабільних і логічних зв'язків, що вказує на наявність суперечливих, компенсаторних або навіть деструктивних механізмів, які впливають на їх навчальну діяльність.

У середній групі учнів виявляються певні проміжні тенденції. Інтелект тут позитивно пов'язаний з інтелектуальною швидкістю, комунікативною енергійністю, емоційністю, самостійністю, соціальною сміливістю та автономністю, але негативно - з самоуправлінням, вольовим контролем під час планування, тривожністю та фрустрацією. Це може свідчити про те, що учні цієї групи мають хороші когнітивні здібності, однак часто не здатні ефективно керувати своїми емоціями та вольовими процесами, що впливає на їх здатність до саморегуляції та досягнення цілей.

Домінування в цій групі формує суперечливі зв'язки: позитивні - із загальною поінформованістю та негативні - зі здатністю до об'ємно-геометричного аналізу. Це може вказувати на певну нестабільність у зв'язках між когнітивними і практичними вміннями. Креативність у середній групі, з іншого боку, виявляє парадоксальні зв'язки, комбінуючи відкритість і доброзичливість із підвищеною збудливістю та інтроверсією, що може свідчити про складність інтеграції творчих та соціальних аспектів особистості.

Щодо навчальної активності, вона тісно пов'язана із здатністю діяти при невдачі, а також з виконавчою динамікою. Проте ці зв'язки мають суперечливий характер, що може вказувати на певні труднощі в адаптації до викликів навчальної діяльності. Для цієї групи найбільш важливими аспектами, що впливають на навчальну активність, є інтелект, креативність, мотивація досягнення успіху, емоційність, яка визначає виконавську динаміку, соціальна сміливість та автономність. Таким чином, для учнів середнього рівня важливими є як когнітивні, так і емоційно-соціальні фактори, які разом впливають на їх навчальну активність та стратегії досягнення успіху.

На наш погляд, результати нашого дослідження повною мірою співвідносяться з результатами попередніх досліджень, описаними раніше, і

дають змогу засвідчити, що успішність навчання визначається не окремими властивостями або їх сумою, а своєрідністю їх системного поєднання.

ВИСНОВКИ

Згідно з отриманими теоретичними та емпіричними даними, рівень загальних здібностей тісно пов'язаний не лише з кількісними відмінностями у таких складових, як інтелект, креативність і навчальна активність, а й з якісною своєрідністю їх взаємодії в структурі інтегральної індивідуальності. Виявлені специфічні зв'язки між різними психологічними параметрами допомагають визначити особливості цієї структури та її прояви в різних групах за рівнем розвитку здібностей. Загалом, результати нашого дослідження підтверджують теоретичні припущення, згідно з якими рівень здібностей людини визначається специфічним поєднанням різнорівневих властивостей.

Так, у структурі інтегральної індивідуальності більш здібних старшокласників спостерігається гармонійна взаємодія психодинамічних, особистісних, емоційно-вольових та інтелектуальних характеристик. Натомість у групах учнів з низьким та середнім рівнем здібностей відзначається певна суперечливість у взаємозв'язках між інтелектом, креативністю, навчальною активністю та емоційно-вольовими якостями. Численність та різноманітність цих зв'язків у більш здібних учнів вказують на суттєву роль інтеграції інтелекту, креативності та навчальної активності в їхній індивідуальності, що характеризує високий рівень розвитку загального симптомокомплексу. Це дає змогу таким старшокласникам ефективно адаптуватися до зовнішніх викликів і демонструє високий потенціал для їх подальшого розвитку. Своєю чергою, менш численні та суперечливі зв'язки в групі учнів з низьким рівнем здібностей відображають обмежений розвиток симптомокомплексу та менші резерви для адаптації, що може вказувати на компенсаторні або деструктивні механізми адаптації. У групі учнів середнього рівня здібностей спостерігаються проміжні тенденції.

Інтелект, креативність і навчальна активність у більш здібних старшокласників є найбільш розвиненими як у кількісному, так і в якісному аспекті. Щодо співвідношення інтелекту і креативності з успішністю навчання, результати дослідження частково підтверджують модель інтелектуального діапазону. Хоча між групами з різними рівнями розвитку здібностей є значні відмінності за загальним рівнем інтелекту, такі розбіжності не є однозначно

вирішальними для навчальної успішності.

У теоретичному контексті відсутність зворотних зв'язків і цілісна структура інтелекту в нашому дослідженні підтверджують правомірність виділення генерального фактора інтелекту, що суперечить традиційним структурним моделям інтелекту. Співвідношення інтелекту та креативності у вивчених групах найбільше відповідає концепції інтегральної індивідуальності, яка передбачає існування верхнього і нижнього порогів інтелекту, що супроводжують прояви креативності. При цьому помірні зв'язки між креативністю та загальним балом інтелекту, а також зв'язок креативності лише з окремими субтестами інтелекту, не дають змоги говорити про єдиний фактор інтелекту та креативності.

У групі більш здібних старшокласників інтелект тісно пов'язаний з характеристиками активного суб'єкта, тоді як у групі менш здібних учнів інтелект асоціюється здебільшого з залежною поведінкою. Це, ймовірно, відображає різні способи адаптації до середовища: більш здібні учні схильні до самореалізації, в той час як менш здібні часто обирають пасивну форму адаптації.

Виявлені симптомокомплекси в групі більш здібних учнів дозволяють краще зрозуміти природу їх пізнавальної активності та автономності як системних характеристик особистості. Характер взаємозв'язків індивідуальних властивостей у їхній структурі дає підстави для висновку, що мотивація досягнення успіху не є основним рушійним фактором для цієї групи. Їхня діяльність здебільшого ініціюється пізнавальною та інтелектуальною активністю і регулюється через взаємодію автономності, інтернальності, свідомого ставлення до життя та вольового контролю.

Симптомокомплекс більш здібних учнів характеризується гармонійністю та позитивністю, що вказує на їхню зрілість як особистостей з "позитивною" емоційністю. Це відображає активну взаємодію з навколишнім середовищем, орієнтовану на саморозвиток. Водночас у групах учнів з низьким та середнім рівнем здібностей спостерігаються менш сприятливі симптомокомплекси, які відображають певні невротичні тенденції. У групі середнього рівня здібностей спостерігаються проміжні тенденції, що вказують на можливість корекційної роботи для зміни характеру виявлених зв'язків, зокрема шляхом зниження впливу негативного самоствлення.

Виявлені в дослідженні закономірності мають значний потенціал для

практичного застосування, зокрема для психологічного супроводу навчання старшокласників.

Отримані в дослідженні результати дозволяють сформулювати кілька загальних рекомендацій, спрямованих на покращення психологічного супроводу освіти та навчального процесу для школярів з різним рівнем розвитку здібностей. Для роботи з учнями, які мають різні рівні здібностей, можна виділити два основні напрямки:

1. Своєчасне виявлення учнів із несприятливими характеристиками інтегральної індивідуальності та організація корекційних заходів. Це важливий етап у підтримці розвитку здібностей учнів. Важливо здійснювати корекційну роботу, спрямовану не тільки на зміну характеру зв'язків між різними психологічними параметрами, а й на зменшення вираженості таких дестабілізуючих властивостей, як тривожність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення тощо. Наприклад, доцільно працювати над руйнуванням зворотних зв'язків між внутрішньою конфліктністю та вольовим контролем, відповідальністю та тривожністю, тривожністю і пізнавальною активністю. Також важливо працювати з так званим «симптомокомплексом тривоги», щоб допомогти учням подолати внутрішні перешкоди для розвитку.

2. Створення умов для розвитку здібностей учнів через оптимізацію процесу навчання. Це передбачає:

1) Удосконалення психологічної підготовки педагогів та батьків. Педагоги та батьки повинні бути ознайомлені з сучасними науковими підходами до структури загальних здібностей, специфіки розвитку цих здібностей у різних групах школярів і їх детермінацією різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності. Для цього в навчальних закладах має бути створена система заходів, спрямованих на психологічну освіту педагогів і батьків, включаючи семінари, психолого-педагогічні консиліуми, а також психологічні консультації. Це дозволить підвищити рівень психологічної та педагогічної культури в навчальних закладах, сприятиме кращому розумінню індивідуальних потреб учнів і пошуку оптимальних шляхів розвитку їх здібностей.

2) Використання індивідуалізованих методів педагогічного впливу. На основі вивчення індивідуальних психологічних особливостей учнів з різним рівнем здібностей важливо застосовувати специфічні форми і методи навчання.

Це дозволить не лише враховувати психологічні особливості кожного учня, а й адаптувати навчальний процес до його потреб та можливостей. Для учнів з низьким рівнем здібностей особливо важливо підтримувати прояви пізнавальної активності, не допускати закріплення тривожності у навчальних ситуаціях, формувати позитивне ставлення до навчальних вимог і створювати умови для переживання успіху та розвитку самоповаги.

Особливу увагу потрібно приділити розвитку навчальної активності учнів, особливо для тих, хто має низький рівень здібностей. Важливо сприяти перетворенню будь-якої репродуктивної діяльності на творчу, що здійснюється за внутрішнім механізмом, у результаті чого розвивається внутрішній потенціал учня. Саме така діяльність стає основою для розвитку не лише інтелектуальних здібностей, а й особистісного зростання учня. Створення умов для розвитку внутрішньої мотивації та активності здатне значно посилити взаємозв'язок між навчальною активністю та загальним розвитком учня. Це дозволяє органічно поєднати навчальний процес із особистісним розвитком і забезпечити більш глибоке засвоєння навчального матеріалу.

Отже, комплексний підхід до роботи з учнями, що враховує їх індивідуальні особливості та психологічні потреби, здатен значно підвищити ефективність навчання та допомогти школярам досягти більш високих результатів у розвитку своїх здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. Обдарована дитина. 2000. № 5. С. 8-13.
2. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. 2009. № 4. С. 25-53.
3. Біла І. М. Здібності: дефініції та характеристики. Актуальні проблеми психології обдарованості та творчості: новітні розробки українських вчених : матеріали Міжнародної наукової конференції, Київ, 12 червня 2014 р. С. 13-20.
4. Білик Н. І. Обдаровані діти: виявлення і досвід розвитку / Н. І. Білик, В. Ф. Моргун, Н. В. Настенко. Завуч. 2000. № 6. С. 1–8.
5. Диференційна психологія. Видання 2-ге, перероблене і доповнене: підручник/ за загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 572 с.
6. Збірник психологічних тестів:
URL:<https://www.italiasposato.it/services/psychodiagnostic-tests/>
7. Кауфман А., Шнайдер В. Психометричні підходи до інтелекту. Людський інтелект. №1. 2019. С. 67 – 102.
8. Кацавець Р.С. Вікова психологія: навч. посібник. Київ: Алерта, 2019. 112с.
9. Колчигіна А.В. Специфіка навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2018. № 1 (2). С. 46–50.
10. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. К.: Знання, 1963. 80 с.
11. Кравцова О. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми на уроках та в позаурочний час. Обдарована дитина. 2010. № 8. С. 2-5.
12. Кульчицька О. І. Пізнаємо здібності. Крок за кроком: посібник / Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, І. В. Сухорукова. К.: Кобза, 2003. С. 48-50.
13. Лисовец Н. М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения.: URL:
<http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
14. Левченко О. О. Креативна педагогіка: абнотивність та науково-

педагогічний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в

<http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/20079/1/Levchenko.pdf>

15. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина, 2004. № 6. С. 2-9.

16. Мерлин В. С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека. Психологический журнал, 1980, Том 1, № 1. С. 58 – 71.

17. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О.Л. Музика; за ред. В.О. Моляко. Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 142–148.

18. Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К.: Вид-во «Фенікс», 2014. Вип. 20. С. 284–293.

19. Постова К. Г. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 96 с.

20. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.

21. Психодиагностические методы исследования интеллекта / Л. Ф. Бурлачук. Киев: Общество «Знание» УССР, 1985. 16 с.

22. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

23. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології. К.: ІПППО АПН України, 2006. 530 с.

24. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні. Обдарована дитина. 2005. № 10. С. 27-35.

25. Ткаченко С. О. Взаємозв'язок мотиваційної спрямованості із смисложиттєвими орієнтаціями та бажанням схвалення у осіб юнацького віку / Ткаченко С. О. Київ, 2019. 94 с.

26. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О.

Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

27. Хомуленко Т. Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди: Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С. 306-322.

28. Хохліна О. Особистісний підхід як методологічний інструментарій забезпечення становлення в людини її індивідуальності. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: Монографія колективна / За ред. Л.В. Помиткіної, О.П.Хохліної. – К.: ТОВ «Альфа ПІК», 2019. С. 76 – 85.

29. Циба В. Т. Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід : монографія. К. : Університет «Україна», 2011. 359 с.

30. Чухрай З.Б. Проблема розвитку дослідницьких здібностей у студентів. Педагогічні науки. 2008. С. 435–444.

31. Barron F. Creativity, intelligence and personality. F. Barron, D. Harrington II Ann. Rev. of Psychol. V. 32. 1981. P. 439-476.

32. Branden D. The psychology of self-esteem/ D. Branden - Los Angeles, 1969.

33. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactions view I R. Buck II Strongman KT (ed.) International review of studies on emotion. V. 1. Chichester: Wiley, 1991.

34. Cattell R. B. Structured personality learning theory. New York: Praeger. 1983. 148 p.

35. Clark B. Growing up gifted/ B.Clark. N.-Y.: Macmillan, 1992.

36. Dailey A. Creativity, synesthesia and physiognomic perception I A. Dailey, C. Martindale, J. Borkum II Creat. Res. J. 1997. V. 10. N 1. P. 1 - 8.

37. Dobson M. Individual Differences in anxiety level and eyewitness memory/ M. Dobson, RMarkham. 1. Gen. Psy., 1992. № 4. P. 343-350.1992.

38. Dweck S.C. Self- theories: The role in motivation and personality developments. I Dweck, Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999.195 P.

39. Eysenck Hans J.; Wilson, Glenn D. Know your own personality. Harmondsworth, Eng. Baltimore etc.: Penguin Books. 1976 p. 268 p.

40. Feldbussen J. Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive Skills and Personality factors/ J. Feldbussen II j. of creat. Behav., 1995. V.29. №4. P. 255-257.

41. Gallagher J. J. Teaching the gifted child/ JJ Gallagher - Boston: Allyn and Boston, 1985.
42. Gardner H. Multiple intelligences: Theory in practice / H. Gardner. N-Y: Basic Books, 1993.
43. Georgetown H. Laterality, implicit memory and attention disorder I C. Georgetown II Educat. Студії. 1991. V. 17(1). P. 15-23.
44. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. NY: Bantam Books, 1995.
45. Guilford J. P. Intelligence, creativity and its Educational Implications. Publisher San Diego, California, 1968. 229 p.
46. Liberska, H. Development intellectual Efficiency in Young People and its Conditioning/ H. Liberska. Abstracts of VII European Conference on development of Psychology, Krakov; Jagiellonian University, August .P. 23-27. 1995.
47. Mansfield R.S. The psychology of creativity and discovery/ R.S. Mansfield, T.V. Busse. Chicago: Nelson Hall. 1981.
48. McCabe M.P. Influence of creativity and intelligence on academic performance. Of creative behavior. 1991. Vol. 25. № 2. P. 116-122.
49. Martin, DG Personality: Effective and ineffective/ DG Martin N. Y.: 1976
50. Miller A. Drama of gifted child I A. Miller II Vigaro Press ltd., 1998. P. 154.
51. Olah A. Creativity and personality variables. Studies in creativity. Budapest, 1987, P 87-108.
52. Perkins D. N., Grotzer T.A. Intelligence training. American Psychologist. 1979. 52 (10), 1125-1133.
53. Robinson D.L. Wechsler adult intelligence skill and personality assessment: Toward biological based theory of intelligence and cognition II Personality and Individual Differences, 1986. V. 7. P.153-159.
54. Spearman K. Human Abilities: Their Nature and Measurement. Blackburn Press. 2005. 245 p.
55. Thurstone L. L. Measuring values. Psychological examination. 61 (1). Chicago: University of Chicago Press: 1974. 47–58 p.
56. Torrance E.P. Education and creativity. Creativity: progress and potential. N.Y. San-Francisco Toronto L., 1964. 316 p.

57. Wechsler D. Wechsler-Bellevue scale of intelligence. New York: Psychological Corporation. 1939. 124 p.

58. Yong L. M. Relations між creativity і intelligence among Malasian puples I L.Yong II Perseptual and motor skills. 1994. Vol.79. №2. P.739-742.