

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ІВАНОВА ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.9.018:159.955-057.87

ДИСЕРТАЦІЯ

**СТИЛЬОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

053 «Психологія»

05 «Соціальні і поведінкові науки»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело_____ І. О. ІВАНОВА

Науковий керівник
МАРТИНЮК Ірина Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Іванова І. О. Стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню проблеми стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному з'ясуванні сутності й видів стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді, розробці шляхів їх урахування в освітньому процесі та практиці надання психологічної допомоги у закладах вищої освіти.

Уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме сутність поняття "стильові характеристики мисленнєвої діяльності". Стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді розглядаються у роботі як види мисленнєвої діяльності та розумових операцій, до яких найбільш схильні вдаватись студенти у розв'язанні як навчальних завдань, так і життєвих ситуацій.

Під час теоретичного аналізу даних наукових джерел з'ясовано, що стиль мисленнєвої діяльності – спосіб застосування операцій та видів мислення. Йому притаманні такі характеристики: індивідуальна зумовленість, стійкість, вплив на способи діяльності та її успішність, комплексність прояву під час розв'язання мисленнєвих задач. Стилi мисленнєвої діяльності можуть бути виокремлені за домінуванням тих чи інших видів мислення та мисленнєвих операцій, а також їх поєднанням. Оволодіння особистістю різними стильовими засобами мисленнєвої обробки інформації потенційно забезпечує можливість їх варіювати залежно від характеру вирішуваних мисленнєвих задач.

Обґрунтовано, що у студентському віці особистість володіє низкою характеристик мисленнєвої діяльності, які є хорошим підґрунтям для

опанування великого обсягу інформації та формування фахових компетенцій (теоретичним, абстрактним мисленням, критичністю й аналітичністю мислення). Цей період вважається сензитивним для формування стилів мислення.

Увагу зацентовано на вимогах освітніх тенденцій до оволодіння студентською молоддю такими видами мислення: методологічним, критичним, креативним, рефлексивним та професійним. Зауважується, що в навчальному процесі важливо як урахувувати наявні, уже вироблені до вступу до закладу вищої освіти стилі мисленнєвої діяльності, так і цілеспрямовано розвивати інші, необхідні для успішної самореалізації у подальшій професійній діяльності.

В основу дисертаційної роботи покладені результати емпіричного дослідження стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді, проведеного на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича за допомогою пакету психодіагностичних методик. До цього пакету увійшли: Тест критичного мислення Л. Старкі (в адаптації О. Луценко), Тест творчого мислення П. Торренса (вербальна батарея, класичний варіант), Методика діагностики когнітивно-діяльнісного стилю Л. Ребекка (тип діяльності № 5), Методика визначення типу мислення і рівня креативності, Методика "Реєстр стилю інформаційного опанування" А. Р. Грегоса, Методика дослідження аналітичності мислення (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера), Методика дослідження рефлексивності мислення, Методика дослідження впливу установки на спосіб розв'язування задач, Опитувальник "Стилi мислення" Р. Бремсона і А. Харрісона в адаптації А. Алексєєва.

На підґрунті аналізу результатів емпіричного дослідження виокремлені види стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді: креативність стилю мислення; стиль опанування інформації; стиль оцінювання інформації; стиль перетворення інформації; стиль оперування символами; стиль

орієнтування мисленнєвого процесу; стиль орієнтування на якість процесу (тобто на результат); активність мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

Емпірично обґрунтовані особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді за зазначеними вище видами стильових характеристик.

Зокрема, зазначається, що за креативністю мисленнєвої діяльності студентська молодь характеризується високим рівнем варіативності показників швидкості, гнучкості, оригінальності мислення та їх зростанням на останньому році навчання у порівнянні з першим (тобто зі збільшенням досвіду навчання зростає здатність студентів до породження великої кількості ідей у вербальній формі, висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різні стратегії вирішення, висувати ідеї, відмінні від нормативних); схильністю більшості мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, не вдаючись у деталі; добре розвинутим словесно-логічним мисленням у переважній більшості студентів.

В опануванні інформації студентська молодь схильна вдаватись до різних стилів, більшість – до конкретно-послідовного (тобто схильні проявляти захопливість, сприйнятливість, чутливість, прийняття, інтуїтивність, конкретність, орієнтованість на теперішнє, відкритість для нового, досвідченість, інтенсивність), при цьому серед хлопців істотно частіше трапляється домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, ніж у дівчат, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації.

В оцінюванні інформації студентська молодь проявляє в основному середній рівень критичності мислення (тобто основна маса студентства володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації, здатністю в середній мірі протистояти маніпуляціям, контролю за емоціями й усвідомленням їх впливу на

прийняття рішень), при цьому у студентів старших курсів показники критичності мислення є вищими, порівняно з першими курсами, окрім того, високі показники критичності мислення частіше трапляються у хлопців, ніж у дівчат; різноманіття рівнів аналітичності мислення незалежно від терміну навчання в закладі вищої освіти та від статі; високий рівень рефлексії мислення, що дає можливість під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити мислительну діяльність, при цьому серед дівчат високий рівень рефлексивності мислення трапляється істотно частіше; найбажаніший стиль мислення – аналітичний (при чому для хлопців більше, ніж для дівчат), за якого застосовується дедуктивний підхід, прагнення до моделей і формул, виявляється інтерес до "наукових рішень", практичних даних і конкретних деталей, орієнтування у структурованих ситуаціях.

У перетворенні інформації студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності: добре розвинуте предметно-дійове мислення, тобто мислення, яке забезпечує пізнання через рухи, високий його рівень у більшості студентів незалежно від віку і статі; добре розвинуте креативне мислення, що дає можливість знаходити нестандартні рішення; небажаність для переважної більшості "реалістичного" типу мислення, за якого застосовується емпіричний, індуктивний підхід, орієнтація на конкретні результати.

Щодо оперування символами, було виявлено, що абстрактно-символічне мислення сягає високого рівня розвитку у незначної частини студентів, близько половини мають середній його рівень розвитку, трохи менше половини – низький, причому у дівчат низький рівень розвитку трапляється істотно частіше, ніж у хлопців. Тобто, більшість студентів відчують труднощі в оперуванні математичними кодами, формулами й операціями.

В орієнтуванні мисленнєвого процесу (на результат) студентська молодь демонструє більшу орієнтованість на дедуктивний підхід, ніж індуктивний. Значна частина студентської молоді, особливо дівчата, не визначають як бажаний для себе спосіб мислення, що передбачає формально-логічний підхід,

орієнтований на використання моделей і формул, уважний до деталей. Відповідно вони можуть відчувати труднощі у плануванні, не враховувати конкретні деталі й практичні дані. Незначна частка студентів використовують реалістичний стиль мислення, тобто вони більше спираються на дані свого досвіду, факти і думки експертів, цікавляться виключно конкретними результатами, схильні коригувати свої умовисновки.

В орієнтуванні мисленнєвої діяльності на якість результату студентській молоді властиве: домінування схильності мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, навіть за незнання усіх слів у поняттях теми, що опрацьовується; високий рівень наочно-образного мислення, що тісно пов'язаний з уявою (високий його рівень істотно частіше трапляється у дівчат, ніж у хлопців); недостатня гнучкість мислення, що проявляється у труднощах переключення одного способу розв'язування задач на інший; прояв прагматичності мислення у незначній частки студентів, що проявляється в інтересі до інновацій, прагненні якнайкоротшим шляхом отримати віддачу, застосовувати еkleктичний підхід у вирішенні задач.

Щодо активності мисленнєвого процесу, то лише незначна частка студентської молоді схильна пропонувати альтернативні рішення, помічати суперечності; у переважній більшості студентської молоді проявляється фактоцентрованість, зосередженість на наявних даних.

Зауважуються схожі й відмінні стильові характеристики студентів різних статей та різних курсів навчання. Зокрема, як схожі в більшості студентів виокремлюються середній і вище рівень критичності мислення, добре розвинутий предметно-дійовий, словесно-логічний, наочно-образний стиль мислення і креативність. Відмінності у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності хлопців та дівчат студентського віку описуються як переважання високих показників критичного мислення, вибору аналітичного стилю мислення, домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування та істотно рідша частота прояву низького рівня розвитку абстрактно-символічного мислення у хлопців; переважання високого рівня

словесно-логічного та наочно-образного мислення, високого рівня рефлексивності мислення у дівчат. Відмінності у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності студентів у залежності від терміну навчання у закладі вищої освіти подаються як зменшення частки студентів із низьким рівнем критичності на старших курсах бакалаврату у порівнянні з першими, зростання показників швидкості, гнучкості й оригінальності мислення в студентів старшого курсу бакалаврату у порівнянні з першим.

Обґрунтовується ідея про те, що сприяння оволодінню студентами різними стильовими засобами мисленнєвої обробки інформації потенційно забезпечує можливість їх варіювати залежно від характеру вирішуваних мисленнєвих задач і, як наслідок, оптимізує процес пошуку розв'язку.

На основі результатів емпіричного дослідження обґрунтовуються принципи урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності у студентів у практиці освітнього процесу в закладах вищої освіти: різноманіття й індивідуальних особливостей способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення у навчальній діяльності; стійкості прояву стилю мисленнєвої діяльності в різних її видах; впливу способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення на способи діяльності та її успішність; комплексного прояву стильових характеристик мислення в навчальній діяльності; функціональності стилю мисленнєвої діяльності під час навчання; розширення діапазону стильових засобів мисленнєвої діяльності під час навчання; опори на вікові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі; орієнтації на розвиток методологічного / системного, критичного, креативного, рефлексивного та професійного мислення у студентської молоді; типів стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді; диференційованого підходу в урахуванні стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді різних етапів навчання в закладі вищої освіти.

Аналізуються методи й прийоми урахуванням стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в навчальній діяльності та в

практиці надання психологічної допомоги. Акцентується увага на методах діалогізації навчання як таких, що дозволяють урахувати та розвивати ці характеристики. Пропонується програма розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді у практиці надання психологічної допомоги.

Описується її апробація у формуальному експерименті, проведеному під час приватної психологічної практики дисертантки. Обґрунтовується, що опора на індивідуальні стильові характеристики мисленнєвої діяльності особистості під час психотренінгу суттєво підвищує його ефективність.

Окреслені перспективи подальших досліджень цього напрямку: з'ясування спільного й відмінного у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності студентів різних спеціальностей, розробка рекомендацій з урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів окремих спеціальностей під час опанування конкретних дисциплін та перевірка їх ефективності.

Ключові слова: мислення, мисленнєва діяльність, стиль мислення, студенти, навчання, діалогізація навчального процесу, вища школа, когнітивні стилі, критичне мислення, психологічна безпека, творчий потенціал, творче мислення, креативність, рефлексивне мислення, психологічна допомога.

ANNOTATION

Ivanova I. O. Style characteristics of the thinking activity of student youth.
Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 "Psychology". National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, 2025.

The dissertation research is devoted to the study of the problem of style characteristics of students' thinking activity.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically clarify the essence and types of style characteristics of students' thinking activity, to develop ways to take them into account in the educational process and the practice of providing psychological assistance in higher education institutions.

The conceptual and categorical apparatus of the study, namely the essence of the concept of “style characteristics of thinking activity”, is clarified. The paper considers the style characteristics of students' thinking activity as the types of thinking activity and mental operations that students are most likely to use in solving both educational tasks and life situations.

During the theoretical analysis of the data from scientific sources, it was found that the style of thinking activity is a way of applying operations and types of thinking. It has the following characteristics: individual determination, stability, influence on the methods of activity and its success, complexity of manifestation in solving mental tasks. The styles of thinking activity can be distinguished by the dominance of certain types of thinking and thinking operations, as well as their combination. Mastering different styles of mental information processing potentially provides the ability to vary them depending on the nature of the mental tasks being solved.

It is substantiated that in the student's age, a personality possesses a number of characteristics of thinking activity, which are a good basis for mastering a large amount of information and forming professional competencies (theoretical, abstract thinking, critical and analytical thinking). This period is considered sensitive for the formation of thinking styles.

Attention is focused on the requirements of educational trends for students to master the following types of thinking: methodological, critical, creative, reflective and professional. It is noted that in the educational process it is important to take into account the existing styles of thinking already developed before entering a higher education institution, and to purposefully develop others necessary for successful self-realization in further professional activities.

The dissertation is based on the results of an empirical study of the style characteristics of the thinking activity of students, conducted on the basis of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ternopil Ivan Puluj National Technical University, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, using a package of psychodiagnostic methods. This package includes: L. Starkey's Critical Thinking Test (adapted by O. Lutsenko), P. Torrance's Creative Thinking Test (verbal battery, classic version), L. Rebecca's Cognitive-Activity Style Diagnostic Method (activity type 5), Method for Determining the Type of Thinking and Level of Creativity, A. R. Gregos, Methodology for studying analytical thinking (variant VI subtest of the R. Amthauer scale), Methodology for studying reflexivity of thinking, Methodology for studying the influence of attitude on the way of solving problems, Questionnaire "Thinking Styles" by R. Bramson and A. Harrison in adaptation of A. Alekseeva.

Based on the analysis of the results of the empirical study, the following types of style characteristics of students' thinking activity are distinguished: creativity of the style of thinking; style of information acquisition; style of information evaluation; style of information transformation; style of symbols operation; style of orientation of the thinking process; style of orientation to the quality of the process (i.e., the result); activity of the thinking process (focus on the search for alternatives).

The peculiarities of students' thinking activity according to the above types of style characteristics are empirically substantiated.

In particular, it is noted that in terms of creativity of thinking activity, students are characterized by a high level of variability in the indicators of speed, flexibility, originality of thinking and their growth in the last year of study compared to the first (i.e., with the increase in learning experience, students' ability to generate a large number of ideas in verbal form, to put forward a variety of ideas, to move from one aspect of the problem to another, to use different solution strategies, to put forward ideas that differ from the normative ones); the tendency of the majority to think in general categories, to easily grasp the main idea, general meaning and connection

without going into details; well-developed verbal and logical thinking in the vast majority of students.

In mastering information, students tend to use different styles, most of them - concrete-sequential (i.e. tend to show fascination, receptivity, sensitivity, acceptance, intuitiveness, specificity, focus on the present, openness to new things, experience, intensity), while boys are significantly more likely to have an abstract-sequential style of information acquisition than girls, which ensures separation, analytical, logical, abstract, evaluative, and rational perception of information.

In evaluating information, students demonstrate mostly an average level of critical thinking (i.e., the majority of students have a significant number (30-70%) of critical thinking skills - logic, induction and deduction, ability to critically analyze information, the ability to resist manipulation, control emotions and realize their impact on decision-making), with senior students having higher critical thinking scores than first-year students, and high critical thinking scores are more common among boys than girls; a variety of levels of analytical thinking, regardless of the period of study at a higher education institution and gender; a high level of reflection of thinking, which makes it possible to develop the most effective strategy and accelerate thinking activity when solving problems, while among girls a high level of reflexivity of thinking is much more common; the most desirable style of thinking is analytical (more so for boys than for girls), which uses a deductive approach, a desire for models and formulas, an interest in “scientific solutions,” practical data and specific details, and orientation in structured situations.

In the transformation of information, students are characterized by the following style characteristics of thinking activity: well-developed subject-action thinking, i.e. thinking that provides cognition through movements, its high level in most students regardless of age and gender; well-developed creative thinking, which makes it possible to find non-standard solutions; undesirability for the vast majority of “realistic” type of thinking, which uses an empirical, inductive approach, focus on specific results.

With regard to symbolic thinking, it was found that abstract and symbolic thinking reaches a high level of development in a small proportion of students, about half have an average level of development, and a little less than half have a low level, with girls having a low level of development significantly more often than boys. That is, most students have difficulty with mathematical codes, formulas, and operations.

In terms of orientation of the thinking process (towards the result), students demonstrate a greater focus on the deductive approach than the inductive one. A significant number of students, especially girls, do not identify as their preferred way of thinking a formal and logical approach, focused on the use of models and formulas, and attentive to details. Accordingly, they may have difficulties in planning, not taking into account specific details and practical data. A small proportion of students use a realistic style of thinking, i.e. they rely more on their experience, facts and opinions of experts, are interested in specific results, and tend to adjust their conclusions.

In terms of orientation of thinking activity to the quality of the result, students are characterized by dominance of the tendency to think in general categories, to easily grasp the main idea, general meaning and connection, even if they do not know all the words in the concepts of the topic being studied; high level of visual and figurative thinking, which is closely related to imagination (its high level is much more common in girls than in boys); insufficient flexibility of thinking, which is manifested in the difficulty of switching from one way of solving problems to another; pragmatic thinking in a small proportion of students, which is manifested in their interest in innovation, the desire to get the most out of the shortest possible time, and to apply an eclectic approach to solving problems.

Regarding the activity of the thinking process, only a small proportion of students tend to propose alternative solutions, notice contradictions; the vast majority of students are fact-centered, focused on available data.

Similar and distinctive style characteristics of students of different genders and different courses of study are noted. In particular, the majority of students have an average and higher level of critical thinking, a well-developed subject-action, verbal-

logical, visual-figurative style of thinking and creativity. Differences in the stylistic characteristics of the thinking activity of boys and girls of student age are described as the prevalence of high rates of critical thinking, the choice of an analytical style of thinking, the dominance of an abstract and sequential style of information acquisition and a significantly lower frequency of low levels of abstract and symbolic thinking in boys; the prevalence of a high level of verbal-logical and visual-figurative thinking, a high level of reflexivity of thinking in girls. Differences in the style characteristics of students' thinking activity depending on the period of study at a higher education institution are presented as a decrease in the proportion of students with a low level of criticality in the senior bachelor's degree compared to the first, an increase in the speed, flexibility and originality of thinking in the senior bachelor's degree compared to the first.

The author substantiates the idea that promoting students' mastery of various stylistic means of mental information processing potentially provides an opportunity to vary them depending on the nature of the mental tasks being solved and, as a result, optimizes the process of finding a solution.

Based on the results of the empirical study, the principles of taking into account the style characteristics of students' thinking activity in the practice of the educational process in higher education institutions are substantiated: diversity and individual characteristics of the way of applying thinking operations and types of thinking in educational activities; stability of the manifestation of the style of thinking activity in its various types; influence of the way of applying thinking operations and types of thinking on the methods of activity and its success; complex manifestation of style characteristics of thinking in educational activities; functionality of the style of thinking activity during learning; expansion of the range of style means of thinking activity during learning; reliance on the age characteristics of students' thinking activity in the educational process; focus on the development of methodological/systemic, critical, creative, reflective and professional thinking in students; types of style characteristics of students' thinking activity; differentiated

approach to taking into account the style characteristics of students' thinking activity at different stages of study in higher education.

The methods and techniques of taking into account the style characteristics of students' thinking activity in educational activities and in the practice of providing psychological assistance are analyzed. Attention is focused on the methods of dialogic learning as such, which allow to take into account and develop these characteristics. A program for the development of style characteristics of students' thinking activity in the practice of providing psychological assistance is proposed.

Its approbation in a formative experiment conducted during the private psychological practice of the dissertation is described. It is substantiated that the reliance on individual style characteristics of the personality's thinking activity during psychotraining significantly increases its effectiveness.

Prospects for further research in this area are outlined: finding out what is common and different in the style characteristics of students' thinking activity of different specialties, developing recommendations for taking into account the style characteristics of thinking activity of students of certain specialties in the course of mastering specific disciplines and testing their effectiveness.

Keywords: thinking, thinking activity, style of thinking, students, learning, dialogization of the educational process, higher education, cognitive styles, critical thinking, psychological safety, creative potential, creative thinking, creativity, reflexive thinking, psychological assistance.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science Core Collection та/або Scopus

1. Martyniuk I., **Ivanova I.**, Tsymbal Y., Yakushko K., Kochetkova I. (2023). Higher education in Ukraine: analysis of global challenges of the 21st century. *Politica e Gestao Educacional, Araraquara*, v. 27, n. esp. 2, e023033. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001086407300001>. (**Ivanova I.** огляд наукових джерел. Martyniuk I. обґрунтування проблеми впливу глобалізаційних тенденцій на українську вищу освіту. Tsymbal Y. опис методології та результатів. Yakushko K. обговорення результатів. Kochetkova I. формулювання висновків).

Статті у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України

1. **Іванова І. О.**, Мартинюк І. А. (2021) Стиль мисленнєвої діяльності сучасної студентської молоді як науково-практична проблема. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Том 12, №3. С. 32–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2021.03.032> (**Іванова І. О.** проведений аналіз даних наукових джерел та їх узагальнення. Мартинюк І. А. написана вступна частина та висновки).

2. **Іванова І. О.** (2023). Психологічна характеристика стилю мислення студентської молоді. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Том 14, № 1. С. 135–148. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.135-148](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.135-148)

3. **Іванова І. О.**, Мартинюк І. А. (2024) Характеристика стилю мисленнєвої діяльності студентської молоді. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Том 12, №4. С. 61–77. DOI: <https://doi.org/10.31548/hspedagog/4.2024.61> (**Іванова І.** аналіз даних наукових джерел, опис процедури дослідження та аналіз його результатів, обговорення

результатів, висновки. Мартинюк І. А. участь в організації описаного дослідження, проведений факторний аналіз емпіричних даних).

Тези наукових доповідей

1. **Іванова І. О.** (2021) Вплив міжкультурної взаємодії в освітньому просторі ЗВО на формування стилю мислення студентів. *"Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації (до 150-річчя від дня народження Агатангела Кримського)"*: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 21-22 жовтня 2021 р. К. С. 140–141.

2. **Іванова І. О.** (2022) Проблема врахування стилю мислення сучасних студентів у доборі методів викладання. *"Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти"*: матеріали міжнародного науково-практичного вебінару, м. Київ, 24 лютого 2022 р. К.: НУБіП України. С. 59–60.

3. **Іванова І. О.** (2022) Репрезентація феномену безпеки в когніціях студентської молоді. *"Відносини між Україною і НАТО на сучасному етапі: досягнення та виклики"*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 2 червня 2022 р. К.: НУБіП України. С. 222–223.

4. **Іванова І. О.** (2022) Вікові особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді. *"Роль психології в часі відстоювання незалежності країни"*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції молодих вчених, м. Київ, 14 жовтня 2022 р. К.: НУБіП України. С. 35–37.

5. **Іванова І. О.** (2024) Індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді та їх урахування в освітньому процесі. *"Майбутнє психології в умовах сучасної України"*: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 23 травня 2024 р. Київ : НУБіП України. С. 34–35.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	25
1.1. Сутність стилю мисленнєвої діяльності особистості.....	25
1.2. Вікові особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді.....	42
1.3. Вимоги освітнього процесу до мисленнєвої діяльності студентської молоді.....	51
Висновки до розділу I.....	59
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	61
2.1. Організація емпіричного дослідження.....	61
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	75
2.2.1. Аналіз характеристик мислення студентської молоді.....	75
2.2.2. Аналіз типів поєднання характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.....	91
Висновки до розділу II.....	94
РОЗДІЛ III. УРАХУВАННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТА ПРАКТИЦІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	99
3.1. Принципи організації освітнього процесу з урахуванням стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.....	99

3.2. Методи й прийоми урахуванням стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в навчальній діяльності.....	105
3.2.1. Аналіз можливостей розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять.....	105
3.2.2. Аналіз психологічних механізмів розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять.....	112
3.2.3. Аналіз та обґрунтування педагогічних умов розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять.....	122
3.2.4. Аналіз рекомендованих психолого-педагогічною наукою методів і прийомів розвитку різних видів мислення та розумових операцій студентської молоді під час навчальних занять.....	127
3.3. Методи й прийоми урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності в практиці надання психологічної допомоги студентам.....	143
3.4. Програма розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді та її апробація.....	158
Висновки до розділу III.....	169
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180
ДОДАТКИ.....	208

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Трансформації у системі вищої освіти (запровадження компетентнісного підходу в навчанні, орієнтація на європейський досвід підготовки фахівців, пошук можливостей коректного використання штучного інтелекту в освітньому процесі тощо) зумовлюють важливість пошуку ефективних психолого-педагогічних технологій навчання у вищій школі, що неминуче призводить до необхідності розширення й поглиблення наукових знань про мисленнєву діяльність студентської молоді.

Мисленнєва діяльність студентської молоді є процесом, що розгортається за допомогою розумових операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, порівняння, класифікації, систематизації. Її результатом стає думка, втілена в судженнях, міркуваннях, умовисновках, що відображають розуміння й знання людини. У залежності від форми, ступеня розгорнутості, характеру вирішуваних завдань та інших критеріїв можна виокремити різні види мислення, поєднання яких включається у процес розв'язання мисленнєвих задач та визначає стиль мисленнєвої діяльності людини.

Стиль мисленнєвої діяльності впливає на спосіб розв'язання мисленнєвих задач й позначається на ефективності цього процесу. Будучи виробленим у старшому шкільному віці, він продовжує розвиватись у віці студентському під впливом інтенсивної навчальної діяльності.

Сензитивність студентського віку для удосконалення стилю мислення особистості є підґрунтям для здійснення необхідних формувальних впливів навчальної діяльності на цей процес.

На сьогодні у вітчизняній психолого-педагогічній науці попри накопичений чималий арсенал знань про мислення як психічний процес (Г. Варій, Н. Іванова, С. Максименко, І. Пасічник та ін.), його види (І. Бурлакова, А. Гільман, Ю. Горбенко, О. Гузалова), когнітивні стилі (А. Авер'янова, І. Біла, Т. Бушуєва, Г. Бушак, С. Копилова та ін.), відкритим залишається питання про стилі мислення. Попри наявну чималу кількість праць із вікової психології, де

розкриваються психологічні особливості студентського віку, у тому числі мисленнєвої діяльності й інтелектуальної сфери (Н. Буняк, Л. Василенко, Л. Джаббарова, М. Савчин, М. Смульсон та ін.), інформація про формування стилю мисленнєвої діяльності в цьому віці є більше задекларованою, ніж детально розкритою (О. Волинчук, А. Дайладоніс, І. Каряка, О. Коваленко та ін.). Попри чималий багаж знань психології навчання (Г. Костюк, Т. Лисянська, С. Максименко, Ю. Машбиць та ін.) та розвитку мислення (С. Максименко, Д. Меєрович, Л. Шрагіна, Л. Мойсеєнко, О. Моляко та ін.) не розкритими залишаються питання урахування стильових характеристик мислення студентства в навчальному процесі.

Важливість пошуку обґрунтованих психолого-педагогічних технологій навчання у вищій школі та недостатня розробленість проблеми урахування стилю мислення особистості студентського віку в освітньому процесі обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: "Стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертаційне дослідження пов'язане з науково-дослідною роботою кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України "Соціально-економічні виклики, реалізація та вдосконалення законодавства України у контексті сталого розвитку", підтема "Формування готовності студентської молоді до навчання упродовж життя як запорука сталого розвитку суспільства". У межах цієї теми здобувачкою виокремлені стильові особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді, що мають бути враховані у процесі формування їхньої готовності до навчання упродовж життя.

Мета і завдання дослідження. Мета дисертації – теоретично обґрунтувати та емпіричним шляхом з'ясувати сутність і види стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді, запропонувати шляхи їх урахування в освітньому процесі та практиці надання психологічної допомоги у закладах вищої освіти.

Для досягнення мети вирішувались такі завдання:

- під час теоретичного аналізу даних наукових джерел з'ясувати сутність стильових характеристик мисленнєвої діяльності, вікові особливості розвитку мислення у студентської молоді та вимоги сучасного освітнього процесу в закладах вищої освіти до стильових характеристик мислення студентів;
- організувати та провести емпіричне дослідження стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді;
- проаналізувати розвиток стильових характеристик мисленнєвої діяльності у студентів та групувати ці характеристики;
- обґрунтувати принципи урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів у практиці освітнього процесу в закладах вищої освіти та запропонувати шляхи їх реалізації;
- розробити й апробувати програму урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності у студентів у практиці надання їм психологічної допомоги.

Об'єкт дослідження – мисленнєва діяльність студентської молоді.

Предмет дослідження – характеристики стилю мислення студентської молоді.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження склали науково-психологічні положення про сутність мислення особистості, його стилі (С. Максименко, І. Пасічник, М. Слюсаревський, М. Ситницький та ін.) та вікові особливості розвитку мисленнєвої діяльності у студентської молоді (Л. Долинська, Т. Лисянська, М. Савчин, Л. Василенко та ін.); психолого-педагогічні ідеї щодо завдань сучасної вищої освіти (В. Городиська, М. Пантюк, В. Міляєва, Н. Михан, І. Осадченко, Н. Чубінська та ін.); наукові положення про механізми навчальної діяльності, що впливають на розвиток мислення (С. Максименко, Ю. Машбиць, В. Моляко, М. Смільсон, Г. Радчук та ін.); результати науково-практичних психолого-педагогічних розробок проблеми розвитку окремих видів мислення (Н. Дметерко, Л. Києнко-Романюк, О. Мерзлякова, В. Моляко, С. Симоненко, Л. Хоружа, Т. Щербан та ін.).

Були застосовані теоретичні (аналіз та узагальнення даних наукових джерел із проблеми вивчення) й емпіричні методи (Тест критичного мислення Л. Старкі (в адаптації О. Луценко), Тест творчого мислення П. Торренса (вербальна батарея, класичний варіант), Методика діагностики когнітивно-діяльнісного стилю Л. Ребекка (тип діяльності № 5), Методика визначення типу мислення і рівня креативності, Методика "Реєстр стилю інформаційного опанування" А. Р. Грегоса, Методика дослідження аналітичності мислення (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера), Методика дослідження рефлексивності мислення, Методика дослідження впливу установки на спосіб розв'язування задач, Опитувальник "Стилі мислення" Р. Бремсона і А. Харрісона в адаптації А. Алексєєва), а також методи математичної обробки даних (частотний аналіз, обчислення середніх значень та стандартних відхилень, кутове перетворення Фішера з попарним порівнянням груп, t-критерій Стюдента, факторний аналіз; обробка даних здійснювалась за допомогою програми SPSS.24.0) та інтерпретаційний метод.

Наукова новизна отриманих результатів. Науковою новизною вирізняються такі теоретичні та методологічні результати дисертаційного дослідження:

вперше здійснено системний опис стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді;

удосконалені:

– наукові уявлення про гендерні відмінності в стильових характеристиках мислення студентів та спільні й відмінні риси мисленнєвої діяльності студентів різних курсів;

– доповнено наукові уявлення про стилі мислення особистості даними про групи стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді;

– розширено наукові уявлення про розвинутість мислення у студентському віці;

– поглиблено наукові уявлення про ефективні методи навчання у вищій школі;

набули подальшого розвитку наукові ідеї про вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти шляхом урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчання та практики надання психологічної допомоги.

Практичне значення отриманих результатів. Результати наукового дослідження можуть використовуватись у викладанні навчальних дисциплін: "Психологія та педагогіка вищої школи", "Вікова психологія", "Загальна психологія"; сформульовані принципи урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі можуть бути покладені в основу розробки методик викладання навчальних дисциплін для студентів різних спеціальностей; запропонована програма урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів у практиці надання їм психологічної допомоги може використовуватись у практиці проведення психотренінгів у закладах вищої освіти.

Особистий внесок здобувачки. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею, у якій обґрунтовано авторський підхід до вирішення важливої наукової проблеми – удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти шляхом урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді як у навчанні, так і в практиці його психологічного супроводу. Наукові положення, висновки та пропозиції, представлені у дисертаційному дослідженні, є результатом самостійної роботи авторки і повністю відповідають вирішенню завдань дисертації відповідно до поставленої мети. У дисертації використано лише ті ідеї і положення зі спільно опублікованих наукових праць, які є результатом власних досліджень здобувачки.

Апробація результатів дослідження. Результати наукових досліджень здобувачки пройшли апробацію на: Міжнародній науково-практичній конференції "Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації (до 150-річчя від дня народження Агатангела Кримського)" (м. Київ, 2021); Міжнародному науково-практичному вебінарі

"Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти" (м. Київ, 2022); Міжнародній науково-практичній конференції "Відносини між Україною і НАТО на сучасному етапі: досягнення та виклики" (м. Київ, 2022); Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції молодих вчених "Роль психології в часі відстоювання незалежності країни" (м. Київ, 2022); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Майбутнє психології в умовах сучасної України" (м. Київ, 2024).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження повною мірою опубліковано у 9 наукових працях, з яких 1 стаття у виданні, що входить до міжнародної наукометричної бази Web of Science Core Collection, 3 статті у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України, 5 тез наукових доповідей.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 258 сторінок. Робота уміщує 8 малюнків та 10 таблиць. Список використаних джерел налічує 242 найменування.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Сутність стилю мисленнєвої діяльності особистості

Стилем мислення, згідно з більшістю сучасних філософських словників, є спосіб використання методу, характеристика шляху його застосування до конкретного матеріалу (чи ситуації), що визначається розкриттям у науці та культурі евристичних можливостей певних фундаментальних понять та категорій. Якщо метод є інструментом, орієнтованим на досягнення поставлених цілей, то стиль мислення є шляхом, способом, у який використовується цей інструмент, і таких шляхів може бути декілька (Ситницький М. В. та ін., 2020).

У сучасних психологічних словниках визначення окремого поняття "стиль мислення" не подається, натомість знаходимо визначення синтетичного стилю мислення як здатності людини створювати щось нове, оригінальне, комбінувати несхожі, часто протилежні положення, ідеї, погляди, здійснювати мисленнєві експерименти (Синявський В. В., Сергєєнкова О. П., Побірченко Н. А. та ін., 2007); стилю когнітивного як характерної для конкретного суб'єкта сукупності стійких індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, яка використовується ним у застосовуваних пізнавальних стратегіях (Степанов О. М., 2006) та стилю діяльності як стійкої індивідуально-специфічної системи засобів, прийомів, методів і навичок, що забезпечує певну міру успішності виконання діяльності (Степанов О. М., 2006).

Виходячи з вище викладеного, для з'ясування сутності стилю мислення особистості, проаналізуємо насамперед наявні у сучасній психологічній літературі наукові уявлення про мислення як психічне явище.

А. В. Кустов, Ю. А. Алексєєва (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010) розглядаючи аспекти вивчення *мислення* різними науками, зауважують, що психологія розглядає мислення як мотивований потребами психічний процес,

спрямований на реалізацію цілей, що мають особистісний сенс. Мислення людини відбувається у різних формах поняттях, категоріях, теоріях), які закріплюють і узагальнюють соціально-історичний досвід людства, розширюють пізнавальні можливості людини, що дозволяє проникнути в закономірності процесів природи, суспільства і самої людини. Знаряддями мислення є мова, мовлення, інші системи знаків (математичні, "мова мистецтва"), які використовують для здійснення основних операцій мислення – абстрагування, узагальнення, опосередкування та ін.

Мислення завжди пов'язане з вирішенням якоїсь задачі, головним його результатом є думка (Бурлакова І. А., 2022).

Мислення реалізується через різні *розумові операції*: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація.

Порівняння – операція встановлення схожості і відмінності або між різними предметами та їх властивостями, або їх порівняння зі стандартами. Це операція, з якої починається розумова діяльність, включаючи аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, здійснюється шляхом безпосереднього спостереження й опосередковано – на основі висновків із використанням непрямих ознак (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Аналіз – процес поділу об'єкта, структури, системи, стану, події, стосунків на складові частини, окремі ознаки. Операція аналізу дає можливість зрозуміти, з чого складається ціле, виділити елементи складніших комплексних утворень, виявити їх взаємозв'язки і можливі суперечності (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Синтез – поєднання окремих частин, ознак, компонентів предмета в деяку цілісну структуру. Синтезуючи, індивід проводить низку абстракцій, узагальнень, виділяючи лише істотне і важливе, в думках об'єднує окремі ознаки і властивості у щось комплексне й цілісне. Може здійснюватись як на основі сприймань, так і на основі спогадів і уявлень (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Абстрагування – процес відволікання від деяких характеристик предметів, станів, що вивчаються. Внаслідок абстрагування суб'єкт виокремлює загальні властивості й характеристики предметів, які вивчаються, й об'єднує їх у групи й класи (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Узагальнення – розумова операція, що дозволяє здійснювати перехід думки від часткового, одиничного, окремого до загальних положень і висновків, від понять меншої до понять більшої спільності (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Конкретизація – процес, за якого виокремлюється одинична ознака, що відповідає якому-небудь поняттю або загальному положенню (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Класифікація – виявлення основних ознак та утворення груп об'єктів за ідентичністю чи схожістю цих ознак; використовується для встановлення зв'язків між об'єктами (Варій М. Й., 2009; Максименко С. Д., Соловієнко В. О., 2000 та ін.).

Мислення має такі суттєві характеристики: опосередкованість, опора на раніше набуті знання, залежність від споглядання довкілля, вираження зв'язків між об'єктами у вербальній формі, наявність практичного значення (Бурлакова І. А., 2022).

Мислення виконує низку важливих *функцій*: пізнавальну, прогностичну, смислотвірну, креативну, адаптивну, абстрагування, узагальнення, конкретизації (за Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

Пізнавальна функція мислення ґрунтується на потребі особи в компетентності та інформованості, яка стимулює процес накопичення, систематизації і диференціації знань, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, подіями, фактами; активізує прагнення до уточнення деталей, об'єктивних ознак реальної дійсності; у процесі накопичення досвіду розумової діяльності сприяє формуванню когнітивних схем, оцінних думок і висновків.

Прогностична функція базується на потребі особистості в контакті, самоконтролі та ідентичності, орієнтує на передбачення розвитку подій особистого і суспільного життя, моделювання способів реалізації власних цілей і здійснення контролю над ними. Ця функція дозволяє співвідносити можливості особи в сьогоденні з уявленнями про умови реалізації цілей у майбутньому (людина знає, чого хоче і як цього досягти). Прогнозування здійснюється у формі образів і вербальних описів різного ступеня диференційованості та усвідомленості.

Смислотвірна функція ґрунтується на потреби особистості в пошуку сенсу і є системною основою мислення. Її активність впливає на вибір тактики і стратегії вирішення завдань відповідно до принципу доцільності, визначає цілі і засоби їх досягнення з погляду вигідності, корисності для себе.

Креативна функція стимулюється переважно потребами особи в самореалізації і самоствердженні, впливає на здатність особи в самореалізації і самоствердженні, на її здатність творчо і нестандартно мислити, розкривати нові зв'язки і стосунки між предметами, явищами, подіями, генерувати нові знання, винаходити оригінальні форми, вільно виражати свої погляди.

Адаптивна функція полягає в захисті і компенсації, вона організовує й орієнтує мислення на пристосування до середовища, прагнення знизити емоційне напруження, усунути відчуття тривоги, коли необхідно зробити вибір у ситуації інтрапсихічного конфлікту.

На сьогодні у науковій психологічній літературі описано чимало *видів мислення*, які можна класифікувати за різними критеріями: за формою – наочно-дієве, наочно-образне / образне, словесно-логічне / абстрактно-логічне; за характером завдань – теоретичне, практичне, оперативне; за ступенем розгорнутості – дискурсивне / аналітичне та недискурсивне / інтуїтивне, за ступенем новизни – творче і репродуктивне, а також інші види мислення: креативне, критичне, рефлексивне, саногенне та патогенне, стратегічне, кліпове. Кожен із них так чи інакше включається до стилю мисленнєвої діяльності, тому зупинимось детальніше на їх характеристиці.

Наочно-дієве – найбільш ранній ступінь розвитку розумової діяльності, спрямований на вирішення конкретних, актуальних для індивіда завдань, часто за допомогою дій і маніпуляцій з реальними. До зрілих форм наочно-дієвого мислення можна віднести такі способи вирішення проблем, що виникають, коли здебільшого треба "думати руками" і меншою мірою використовувати теоретичні знання, спиратися на складні поняття і образи (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

Образне мислення ґрунтується на схильності людини спиратися на власні уявлення, чуттєві образи раніше сприйнятих предметів, які можуть порівнюватися, синтезуватися, згруповуватися, трансформуватися у послідовні картини планованих дій. Особливістю цього мислення є встановлення цілісних послідовних чи звичних химерних поєднань предметів та їх властивостей відповідно до поставлених цілей та потреб особистості. Образне мислення дає можливість відтворювати багатоманітні характеристики предметів й одночасно бачити їх із різних позицій і точок зору. У свідомості людини виникають образи предметів, якими вона маніпулює, моделюючи різні шляхи вирішення задач, що виникають. Образне мислення є підґрунтям для формування прогностичної функції, яка дозволяє моделювати необхідні для планування діяльності образи майбутніх результатів й орієнтує особистість на передбачення способів реалізації поставлених цілей. Воно часто є формою розумової діяльності на початкових етапах розв'язання нестандартної задачі, яка спочатку здається важко вирішуваною (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

І. Пасічником (Пасічник І. та ін., 2015) наголошує, що хоча в онтогенезі людини наочно-образне мислення виникає на більш ранній стадії, ніж словесно-логічне, ці види мислення функціонують і розвиваються надалі у тісному взаємозв'язку. Відображення й узагальнення зв'язків і відношень засобами наочного й вербально-логічного мислення відбувається не на різних рівнях, а в різних формах: у наочних образах і поняттях відповідно. Образне мислення як основна форма думки у дитячому віці не відмирає згодом як непотрібне, а продовжує функціонувати і в дорослих у більш розвинутій формі.

Абстрактно-логічне мислення – вид мислення, що спирається на логічні дії з абстрактними поняттями. Його особливості: тенденція до дотримання принципу реальності, спрямованість на пізнання об'єктивної дійсності, послідовне застосування достовірних критеріїв істини, використання абстрактних понять, стосунки між якими будуються за законами логіки, орієнтація на об'єктивні цінності, прагнення до мінімізації суб'єктивного у формуванні суджень і висновків. Продукти розумової діяльності стають предметом міркувань особи. Прикладом найбільш розвиненої форми абстрактного мислення є наукове мислення (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

За А. Є. Конверським (Конверський А. Є., 2020), назва "абстрактне мислення" походить від латинського слова *abstractio*, що в перекладі означає узагальнення, відволікання, усунення, відвертання. Абстрактне мислення – це ступінь пізнання, якому передують чуттєвий ступінь пізнання. Саме на рівні абстрактного мислення відбувається систематизація інформації, яку дає нам чуттєве пізнання, відбувається відділення загального від одиничного, суттєвого від несуттєвого, необхідного від випадкового, тобто відбувається становлення знання про навколишній світ. Якщо на рівні чуттєвого пізнання ми отримуємо інформацію про навколишній світ, то на рівні абстрактного мислення ми маємо знання про навколишній світ. Характерними особливостями абстрактного мислення є узагальнення, опосередкованість та зв'язок з мовою.

Теоретичне мислення – розумовий процес, спрямований на вирішення теоретичних проблем і завдань, що використовує абстрактні теоретичні побудови, поняття, які можуть бути як науковими, так і життєвими (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

Щодо співвідношення видів мислення нам імпонує думка М. Слюсаревського (Слюсаревський М. М., 2018) та інших вчених про те, що наочне і вербальне мислення функціонують і розвиваються у тісному взаємозв'язку, забезпечуючи відображення й узагальнення зв'язків і відношень

засобами наочності та понять. Обидва ці види мислення під час розумового розвитку людини підносяться на новий рівень

Практичне мислення – процес, що здійснюється під час практичної діяльності, спрямований на вирішення практичних завдань. Здійснюється у ситуації дії, у прямому контакті з об'єктивною дійсністю, як правило, в умовах дефіциту часу. При цьому дії є опосередкованим компонентом процесу вирішення завдань, для цього суб'єкту потрібне вміння швидко переходити від роздуму до дії і навпаки (Кустов А. В., Алексєєва Ю. А., 2010; та ін.).

Аналізуючи праці відомих психологів, М. Слюсаревський (Слюсаревський М. М., 2018) характеризує практичне мислення як таке, що спрямоване на пошук рішення складної задачі, яке треба відразу реалізувати.

Оперативне мислення – особливий тип практичного мислення, притаманний операторам великих систем управління, що працюють в екстремальних напружених умовах; допомагає розв'язати практичні задачі на базі моделювання оператором об'єктів діяльності, на основі чого формується модель наступного плану дій і завдяки чому досягається мета (Пасічник І. та ін., 2015).

Дискурсивне або аналітичне мислення є поетапно розгорнутим у часі процесом, достатньо чітко представленим у свідомості; це розсудливе, обґрунтоване попереднім знанням мислення (Пасічник І. та ін., 2015).

Недискурсивне мислення або інтуїтивне – це миттєве осягнення сутності речей, миттєве розуміння чогось, миттєвий умовивід, інсайт; характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів та мінімальною усвідомленістю; здійснює одночасне відображення та оцінку декількох об'єктів, цілісно їх охоплює; притаманний дивергентний характер перетворення інформації; формується тільки в дії, не гнучке (Пасічник І. та ін., 2015).

Щодо творчого мислення, то сьогодні спостерігається тенденція трактувати творче мислення як вищий етап розвитку мислення, на якому відбувається інтеграція різних його видів і форм (за Слюсаревським М. М., 2018).

М. В. Ситницький та його колеги (Ситницький М. В. та ін., 2020) розглядають креативне мислення як інтеграційну особистісну властивість індивіда, що уможливорює швидке сприйняття та опрацювання інформації у процесі пошукової поведінки, а також індивідуалізоване й універсальне вирішення поставлених проблем як результат мисленнєвої діяльності.

І. Біла (Біла І., 2016), досліджуючи проблему творчого мислення, обґрунтовує ідею важливості стратегії як вектора мислення, що організовує та реалізовує процес творчого пошуку. Мисленнєві стратегії формуються на підґрунті тенденцій мисленнєвого процесу, під час якого відбувається пошук рішень тих чи інших задач, що постають перед особистістю. Такі тенденції формуються зі стійких та часто використовуваних мисленнєвих дій, прийомів, операцій, способів розв'язування різних задач.

За підходом Дж. Гілфорда, виокремлюється два основних типи мислення людини: 1) конвергентне – пошук єдиного розв'язку проблеми за вже засвоєними лінійними алгоритмами; 2) дивергентне – мислення одразу у багатьох напрямках, варіювання шляхів вирішення проблеми. Відповідно, дивергентне мислення є творчим, конвергентне – репродуктивним.

За А. Є. Конверським (Конверський А. Є., 2020), критичне мислення – це усвідомлене відношення до процесу міркування, яке передбачає вміння будувати доведення, спростування, вміння висувати гіпотези, проводити аналогії, знаходити помилки у своїх і чужих міркуваннях. Фундамент критичного мислення складають закони логіки. Вони забезпечують такі ознаки міркувань: послідовність, несуперечливість, обґрунтованість.

О. Л. Мерзлякова, Л. Л. Хоружа (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020) розглядають критичне мислення як інструмент, усвідомлено засвоєний та налаштований, що дає змогу людині бути ефективною в обраній діяльності й почуватися щасливою завдяки усвідомленню та реалізації своєї ефективності. Критичне мислення є способом відстежити власну, індивідуальну картину реальності та наблизити таке розуміння до стану адекватності.

Із критичним мисленням тісно пов'язане лімінальне мислення (за Бурлаковою І. А., 2022), що дає можливість створювати нове на основі перетворення й переосмислення наявного.

Щодо рефлексивного мислення М. Слюсаревський (Слюсаревський М. М., 2018) називає його "мисленням про мислення" і не виокремлює як окремий вид, а розглядає як певну якість мисленнєвих процесів.

Н. В. Дметерко (Дметерко Н. В., 2016) розглядає рефлексивне мислення як діяльність самопізнання, самоусвідомлення й саморозуміння і визначає його як вид мислення, що характеризується прогностичністю та гнучкістю способів розв'язання проблеми (задачі), що забезпечує адаптивність людини до змінюваних умов. Автор зауважує, що розвиток рефлексивного мислення пов'язаний із пізнанням логічної впорядкованості цілісної психіки, що має відмінності на рівні свідомої та несвідомої сфер.

Н. В. Іванова (Іванова Н. В., 2015, С. 85), глибоко аналізуючи феноменологію мислення, зауважує вагому роль рефлексивного мислення: "Шлях рефлексивного мислення сприяє здійсненню ідеальних цілей людини. Глибина, цінність, принципова відкритість індивіда реалізується в актах рефлексивного мислення". Доцільність дослідження мислення набуває повноти і значущості, якщо розглядати його в процесі діяльності, у якій воно виступає способом продуктивного перетворення реальності

А. Ю. Гільман (Гільман А. Ю., 2017), досліджуючи такий вид мислення як саногенне, дає узагальнене його визначення як процесу, що зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє позбутись негативних негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій, потреб і бажань, породжує психічне та фізичне здоров'я. Авторка описує такі специфічні ознаки саногенного мислення: високий ступінь метакогніції та моніторингу; усвідомлення неадекватних інтерпретацій ситуацій, неконструктивних програм поведінки та їх корекції; забезпечення саморегуляції емоцій на основі вольових зусиль; вирішення внутрішніх проблем, пов'язаних із негативним потоком думок; сформовані навички

адекватного способу реагування у ситуаціях напруги; наявність конструктивних рефлексивних стратегій і способів регуляції емоційних переживань.

Розуміючи саногенне мислення як психічний процес відображення власних емоційних переживань, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних чинників, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок застосування адекватних способів реагування в ситуаціях напруги, А. Ю. Гільман (Гільман А. Ю., 2017) виокремлює протилежний за своїми характеристиками тип мислення – патогенний. Як показники такого типу мислення авторка розглядає: низький рівень рефлексивності, втрата життєвої енергії, психосоматичні скарги, виснаження, нервово-психічну нестійкість, тривале переживання негативних емоцій, неадекватна емоційна реакція на стимули зовнішнього середовища, високий рівень ригідності, низький рівень наполегливості й самовладання, підвищення тривожності, низький рівень протистояння стресу та незадоволеність життям.

Стратегічне мислення – мислення, орієнтоване на створення стратегії як довгострокового плану дій, спрямованого на досягнення позитивного результату (Бурлакова І. А., 2022).

Відносно новим у психологічній науці є такий вид мислення, як кліпове. Воно позначає те, що людина сприймає світ як низку майже не пов'язаних між собою образів; це набутий вид мислення, за якого людина оперує лише смислами фіксованої довжини і не може працювати із семіотичними структурами довільної складності; зовні це проявляється у тому, що людина не може довго зосереджуватися на будь-якій інформації, у неї знижена здатність до аналізу; основними характеристиками є: конкретність мислення, фрагментарність, орієнтація на поняття меншого ступеня узагальнення, алогічність, лабільність (Пасічник І. та ін., 2015).

С. Д. Максименко, М. Й. Меєрович, Л. І. Шрагіна (Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І., 2020) вважають, що серед чинників, що впливають на розвиток психіки, найважливішим є системне мислення.

Попри наведені критерії виокремлення видів мислення, М. Слюсаревський (Слюсаревський М. М., 2018) зауважує, що їх недостатньо для розгляду мислення в усіх його характеристиках, оскільки вони стосуються лише операційно-процесуальних характеристик, не враховуючи характеристик змістових.

Відтак з огляду на тему нашого дослідження, вважаємо за доцільне зупинити свою увагу на професійному мисленні, що формується упродовж професійного становлення фахівця. І. Бурлакова (Бурлакова І. А., 2022) характеризує професійне мислення людини, визначаючи його як інтелектуальну діяльність із розв'язання професійних задач. Саме тому, за словами авторки, професіоналізм залежить від типу мислення – теоретичного, творчого, інтуїтивного, а також розвинутого практичного інтелекту. Професійне мислення дає можливість людині на високому рівні виконувати завдання певної предметної галузі, а саме: швидко, точно, оригінально. У такому мисленні присутні такі етапи/компоненти: пізнання ситуації, прояв ініціативи, збір інформації про проблеми і способи їх вирішення, оцінка результативності здійснених дій, самовдосконалення/коригування, породження нового (нової дійсності чи перетворення себе). Як бачимо, у професійному мисленні наявний рефлексивний компонент.

Креативне мислення, критичне мислення, аналітичне мислення, логічне мислення та ін. – моменти єдиного процесу мислення, що відрізняються за способом використання цієї унікальної здатності людини й цілями, вони позначають різні *стилі мислення* (за М. В. Ситницьким та ін., 2020).

Аналізуючи розвиток значення різних стилів мислення в ході еволюції людства, М. В. Ситницький з колегами (Ситницький М. В. та ін., 2020) обґрунтовують такі його етапи: логічне мислення, аналітичне мислення, критичне мислення, креативне мислення.

Автори зауважують, що першим стилем мислення, на розвиток якого була звернена суспільна увага, було логічне мислення. Наприклад, відомий філософ Стародавньої Греції Аристотель вважав, що якщо людина мислить відповідно до правил і законів логіки, вона здатна досягнути істини, тобто отримати істинні знання про світ і суспільство. Логічне мислення обов'язково містить елемент креативності. Адже саме міркування є процесом, коли із наявного знання утворюється нове знання, при цьому логічне мислення передбачає здатність мислити точно і послідовно, не допускаючи протиріч у міркуваннях, а також уміння викривати чужі логічні помилки. Так, можливість здобути нове істинне знання і зумовлює цінність логіки як науки й феномену культури.

Термін "аналітичне мислення" з'являється дещо пізніше і розвивається у час активного поширення природничо-наукового знання в Європі періодів Відродження та Просвітництва. Аналітичне мислення можна визначити як здатність відтворити (дедукувати) певне складне явище за допомогою найпростіших елементів, що його утворюють. Це здатність людини до послідовного мислення, до пошуку та опрацювання великого блоку інформації, вміння обирати важливе і суттєве із цього блоку, поділяти інформацію на частини й поетапно досліджувати окремі з них. Цінність аналітичного мислення виникає у той час, коли перші дослідники живої та неживої природи, спостерігаючи певне її явище у його складності (рух небесних тіл, сила тяжіння, живий організм тощо), отримували знання про нього шляхом аналізу його складових. Цінність аналітичного мислення визначалася можливістю отримати нове знання (Ситницький М. В. та ін., 2020).

Увагу вчених і суспільства до "критичного мислення" формується у XX ст. і, на думку М. В. Ситницького та ін., пов'язана із процесами глобалізації та суттєвого зростання ролі та впливу інформації на життя окремої людини і всього суспільства. Критичне мислення є здатністю розпізнавати приховані значення, смисли та ідеї у різноманітних мовних і позамовних практиках і контекстах. Це теоретичний підхід до вирішення широкого кола буденних і професійних проблем, уміння формулювати правильні судження, оскільки таке

мислення засноване на критеріях і враховує контекст. Цінність критичного мислення зумовлена здатністю отримувати нове, істинне, більш точне знання про світ та суспільство (Ситницький М. В. та ін., 2020).

І. Каряка, А. Дайладоніс, О. Коваленко (Каряка І. В., Дайладоніс А. А., Коваленко О. О., 2020), досліджуючи прояви стилів мислення у комунікативній діяльності юнаків, вдаються до виокремлених А. Бремсоном і Р. Гаррісоном п'яти стилів мислення: критичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний.

Із поняттям "стиль мислення" тісно пов'язане поняття "когнітивний стиль", котре позначає індивідуальні характеристики процесу пізнання.

Уперше термін "когнітивний стиль" з'явився у 1950-60-х роках в американській психології. Дослідники цим терміном відмежовували індивідуальні відмінності в обробці інформації від індивідуальних відмінностей в успішності інтелектуальної діяльності. Стверджувалось, що когнітивні стилі – це процесуальні чи формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, не пов'язані зі змістовними (результативними) аспектами інтелекту.

Когнітивний стиль визначається як індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання притаманних людині способів взаємодії з інформацією, актуалізація індивідуально-специфічної пізнавальної структури особистості, що опосередковує процеси оперування інформацією на усіх рівнях пізнавальної сфери (Пасічник І. Д. та ін., 2015).

За І. Пасічником (Пасічник І. та ін., 2015), когнітивний стиль доцільно розглядати як стійке системне утворення, один із найважливіших чинників регуляції мисленнєвої діяльності, проявляється в індивідуальній своєрідності розв'язання мисленнєвих задач.

Зокрема, було встановлено, що "синтетики" під час розв'язання логічних вербальних задач переважно використовують ризикові та імпульсивні мисленнєві тактики, зміну тактик під час розв'язання, найбільш повно вербалізують хід розв'язання, а під час розв'язання невербальних задач

використовують найбільш економні швидкі рішення. "Аналітики", навпаки, під час розв'язання логічних вербальних задач частіше використовують обережні та інертні тактики, зберігають обрану тактику протягом усього мисленнєвого пошуку, вербалізують не сам хід розв'язання, а апробовані гіпотези; під час розв'язання невербальних задач переважно використовують стереотипні проби та значну кількість часу (Пасічник І. та ін., 2015).

Досліджуючи взаємозв'язок уваги та когнітивних стилів особистості, Т. Бушуєва та А. Авер'янова (Бушуєва Т., Авер'янова А., 2020) визначають когнітивний стиль як індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання певних способів взаємодії з інформацією. Авторки емпіричним шляхом обґрунтовують взаємозв'язок стилів полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність, фокусуєчий-скануючий контроль та властивостей уваги (концентрація, стійкість, обсяг, розподіл, перемикування), а також їх вікову зумовленість. Із висновків дослідження Т. Бушуєвої та А. Авер'янової випливає, що у представників різних когнітивних стилів відрізняються особливості уваги. Відтак, за словами авторів, це треба враховувати в різних видах діяльності.

М. Попова (Попова М. І., 2013), провівши аналіз значущості когнітивних стилів у різних видах діяльності, обґрунтовує, що стильові параметри визначають способи діяльності та її успішність.

А. Чеботарьова (Чеботарьова А. І., 2010), описує когнітивний стиль як особливе утворення, що наявне на всіх рівнях інтелектуальної діяльності людини. Аналізуючи праці зарубіжних вчених, авторка зауважує, що когнітивно-стильові особливості особистості пов'язані з ефективністю пам'яті, конвергентними здібностями, креативністю та іншими характеристиками інтелекту.

Заболотна Н. М. (Заболотна Н. М., 2015) емпіричним шляхом обґрунтовує, що когнітивний стиль "гнучкість – ригідність пізнавального контролю" співвідноситься з успішністю навчальної діяльності. Зокрема, авторкою виявлено, що ригідність когнітивного стилю пов'язана з більш

низькою успішністю, при цьому зі збільшенням досвіду опанування фахових предметів зростає гнучкість когнітивного стилю.

Н. Пилявець, Є. Потапчук (Пилявець Н. І., Потапчук Є. М., 2021), аналізуючи сучасні підходи до визначення поняття "когнітивний стиль особистості", зауважують, що традиційним визначенням когнітивного стилю є таке: це індивідуальні засоби отримання того або іншого когнітивного продукту, це процесуальна інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, що не має прямого стосунку до продуктивної змістової сторони, а навіть протиставлена їй. Автор зазначають, що у психологічній науці описано багато різних когнітивних стилів. В однієї людини можна діагностувати кілька їх видів. При цьому, якими б не були виявлені когнітивні стилі, до них не застосовують оцінні судження. Це зумовлене тим, що кожен із них дає людині переваги в тих чи інших ситуаціях.

Л. Романовська (Романовська Л. І., 2005) обґрунтовує, що когнітивно-стильові особливості особистості визначають сприйняття, осмислення й розуміння світу, тексту. Зокрема, при переважанні аналітичності текст сприймається як розпорошений, при переважанні синтетичності – як ієрархічний. Полезалежність-полenezалежність впливає на здатність виокремити у тексті змістово-смісловий ряд. Імпульсивність-рефлексивність визначає здатність заглибитись у діалогічну основу тексту, особистісно прийняти його зміст і зробити певні висновки. Глобальність-специфічність пов'язана зі схильністю сприймати інформацію як виняткову або ж родову, типологізувати її, зіставляти із сутнісно-аналогічними чи винести з інформаційного поля, або ж цілком проігнорувати середовище її існування, прийнявши в якості „унікальної”. Складність-простота проявляється як намагання узвичаїти текст, або ж розгорнути його як багатоманітний. Конкретність-абстрактність проявлялась як буквальне чи іномовне сприйняття змісту.

С. Максименко, І. Пасічник (Максименко С. Д., Пасічник І. Д., 2010) під час аналізу проблеми впливу когнітивних стилів на способи діяльності, її

продуктивність, успішність та результативність дійшли висновку про механізм такого впливу. Зокрема, вони пояснюють, що особливості організації того досвіду, який отримує людина, визначають процес розуміння, оцінювання та інтерпретації і тим самим впливають на продуктивність навчальної діяльності. При цьому немає однозначного зв'язку когнітивного стилю з успішністю навчання, у різних ситуаціях один і той самий стиль може як сприяти успішності, так і перешкоджати їй. За словами авторів, знання когнітивних стилів допоможе краще охарактеризувати механізм мисленнєвої діяльності.

За І. Пасічником (Пасічник І. та ін., 2015), емпірично доведено, що когнітивні стилі функціонують не ізольовано, а в структурних взаємозв'язках між собою.

У 1990 р. зарубіжний дослідник Носаль систематизував дванадцять когнітивних стилів у контексті теорії обробки інформації, виокремлюючи її рівні (перцептивний, понятійний, моделювання, програмування) та способи організації (автоматичне кодування даних, сканування, шкала еквівалентності, характер контролю). За його теорією, когнітивний стиль є переважно індивідуально стійким і транситуативним, тобто порівняно неспецифічним щодо задачі суб'єкта (Пасічник І. та ін., 2015).

За І. Пасічником (Пасічник І. та ін., 2015), у сучасних емпіричних дослідженнях когнітивних стилів реалізуються такі положення:

1) когнітивні стилі проявляються там, де є дія, діяльність; їх показниками є правильність виконання задач, витрачений на виконання задачі час, кількість допущених помилок;

2) важливо досліджувати не окремі когнітивні стилі, а їх комплекси, що утворюють типові форми когнітивного реагування.

Важливість багатоманітності стильових засобів, що використовується суб'єктом у процесах переробки інформації, відзначались багатьма дослідниками, які надавали особливого значення проблемі підвищення ефективності мисленнєвої діяльності через оволодіння різноманітними стильовими засобами, оскільки це забезпечує можливість їх варіювати залежно

від характеру вирішуваних мисленнєвих задач (Пасічник І. та ін., 2015). Реферування сучасної зарубіжної літератури підтверджує цю тезу (Destuny U. O., 2024; Hyat N., Yuliani H., Nastiti L. R., 2024; Ismail I., Hasanuddin H., Chandra A., 2023 та ін.)

Вище викладене засвідчує важливість вивчення стилів мислення у студентської молоді задля підвищення ефективності навчальної діяльності.

1.2. Вікові особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді

Студентська молодь – це категорія осіб, які навчаються у закладах вищої освіти. Як правило, це люди віком 17 – 22 роки. На зазначений проміжок припадає кілька вікових періодів: рання юність, пізня юність, рання дорослість (молодість).

Щодо розвитку мислення у ранньої юності, М. В. Савчин та Л. П. Василенко (Савчин М. В., Василенко Л. П., 2024) зазначають, що центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення словесно-логічного мислення. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). Мислення в ранній юності стає системнішим і продуктивнішим, що сприяє систематизації знань. Суттєву роль у ньому відіграють наукові гіпотези. У старшокласників виробляється індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань, формуються такі індивідуальні особливості мислення:

а) глибина – здатність виокремлювати суттєві ознаки при вивченні нового матеріалу і розв'язуванні задач, узагальнювати їх, заглиблюватись у сутність виучуваного;

б) гнучкість – уміння долати бар'єр минулого досвіду (знань), відходити від звичних шляхів розмірковування, розв'язувати суперечність між наявними знаннями і вимогами проблемної ситуації, відшуковувати оригінальні способи розв'язування проблеми;

в) широта – можливість утримувати в пам'яті сукупність виокремлених суттєвих ознак, діяти відповідно до них, не піддаючись на провокаційні впливи зовнішніх, випадкових ознак;

г) усвідомленість – здатність передавати у словах, графіках, схемах, моделях мету і результат мислення;

г) самостійність – уміння самостійно ставити цілі, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми;

д) чутливість до допомоги – здатність враховувати результати мислення інших людей, сприймати підказку;

е) критичність – об'єктивне оцінювання своїх і чужих думок;

є) активність – енергійність, рішучість у процесі розв'язування проблем, завдань;

ж) економність – здатність розв'язувати проблему найкоротшим шляхом, відсутність непродуктивних суджень, які не наближають до розв'язку, а породжують нові проблеми.

Ці індивідуальні особливості мислення характеризують рівень його розвитку і продуктивність. Тому зусилля педагогів повинні бути спрямовані на створення умов для оволодіння учнями старших класів логічними операціями і розвитку зазначених особливостей мислення (Савчин М. В., Василенко Л. П. 2024).

Одне з новоутворень пізнавальної сфери юнаків – повноцінне теоретичне мислення. Уже старшокласникам властиві вищі рівні абстрактного та узагальнюючого мислення. Вони більш усвідомлено та міцно оволодівають логічними операціями. Їхні розрізнені знання перетворюються в систему знань, яка є основою формування наукового світогляду, переконань. Актуалізується потреба в науковому обґрунтуванні, пошуку теоретичних пояснень явищ дійсності, логічному доведенні їх існування. Завдяки цьому процес міркування стає економнішим і продуктивнішим; формується система взаємопов'язаних узагальнень та образних операцій. Мислення стає дедуктивно-гіпотетичним завдяки перетворенню конкретних мисленнєвих операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему. Тому когнітивні структури в юнацькому віці мають складну будову й індивідуальну своєрідність. Такі зміни когнітивних структур є передумовою удосконалення рефлексії (Скрипченко О. В. та ін., 2024).

Особливістю юнацької рефлексії є складність у співвіднесенні ближньої і дальньої перспективи, тобто безпосередньої сьогоденної і завтрашньої діяльності, її цілей, з одного боку, та довготермінових життєвих планів, особистих та суспільних, з іншого (Долинська Л. В., Лисянська Т. М., 2022).

Характерний рівень когнітивного розвитку в юнацькому віці – формально-логічне, формально-операціональне мислення. Це абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне мислення, не пов'язане з ситуативно-конкретними умовами зовнішнього середовища. Когнітивний розвиток у цьому віковому періоді характеризується розвинутим абстрактним мисленням й використанням метакогнітивних навичок, це впливає на широту й зміст думок та здатність до моральних міркувань (Скрипченко О. В. та ін., 2024).

До початку студентського віку людина вже оперує узагальненими логічними формулами, здатна абстрагувати мисленнєві операції від тих об'єктів, над якими ці операції відбуваються. Її мислення більш гнучке і більш реалістичне, ніж на попередніх етапах розвитку. Воно охоплює багатозначність слів і понять. Наявній потяг до абстракції, оперування поняттями, формулами, гіпотезами. Це накладає відбиток на сам стиль мислення. Теоретизування стає нагальною потребою (Долинська Л. В., Лисянська Т. М., 2022).

Ще до вступу до закладу вищої освіти у старшокласників формується індивідуальний стиль розумової діяльності – індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається людина з метою врівноваження своєї індивідуальності з предметами, зовнішніми умовами діяльності. У пізнавальних процесах він проявляється як стиль мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, за якими стоять різноманітні шляхи отримання, накопичення, переробки та використання інформації (Скрипченко О. В. та ін., 2024).

Стиль мислення старшокласника залежить від типу його нервової системи, який впливає і на успішність (Скрипченко О. В. та ін., 2024).

У зрілій юності завершуються процеси біологічного дозрівання, однією з найважливіших потреб особистості стає інтелектуальний розвиток, посилюється емоційна стабільність, у міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, особливо з представниками протилежної статі, тривають саморозвиток і самовдосконалення (Савчин М. В., Василенко Л. П. 2024).

У ранній дорослості розвиток інтелекту передбачає розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через дію, образ і слово) та інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (різних модальностей досвіду, співвіднесеності актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом). На етапі ранньої дорослості формується ментальний досвід особистості, який охоплює ментальні структури, ментальний простір, ментальну репрезентацію, завдяки яким вона пізнає світ, виявляючи конкретні особливості інтелектуальної діяльності (Савчин М. В., Василенко Л. П. 2024).

На етапі молодості розвиток інтелектуальних здібностей пов'язаний із розвитком креативності (Фельдман Ю. И., 2017). Відтак, для студентів старших курсів характерне не лише опанування інформації, а й прояв інтелектуальної ініціативи у створенні чогось нового, уміння долати звичні уявлення й виходити за рамки суто логічного міркування, вдаючись до незвичайних зв'язків та аналогій.

Загальновідомим є те, що в студентському віці відбувається інтенсивна соціалізація людини, розвиток її вищих психічних функцій та всієї інтелектуальної системи. При цьому зберігаються гендерно зумовлені відмінності. Зокрема, Т. Дерєка, В. Ляшенко, В. Туманова, О. Гацко (Дерєка Т., Ляшенко В., Туманова В., Гацко О., 2018) обґрунтовують вищу впевненість у собі та агресивність у хлопців, більшу схильність до інтроверсії, тривожності та ригідності в дівчат.

Узагальнюючи на підґрунті аналізу даних наукових джерел соціально-психологічні особливості студентського віку, С. Ю. Діхтяренко та Я. А. Ременюк (Діхтяренко С. Ю., Ременюк Я. А., 2024) зазначають, що основними

психологічними новоутвореннями особистості на цій стадії становлення є самостійність, соціальна зрілість та активність, прагнення до самопізнання, саморозвитку та самоактуалізації (самореалізації), гармонізація системи «Я», володіння узагальненими способами професійної і пізнавальної діяльності, структурований і поєднаний з інтелектуальним ресурсом, професіоналізація знань, вмінь та навичок, формування бази соціально-професійних навичок.

Л. Б. Чміль (Чміль Л. Б., 2010) вивчаючи дане питання, зауважує, що у цей час молоді доводиться витримувати доволі великі навантаження – фізичні, психологічні, соціальні. Виникає низка протиріч: між розквітом фізичних та інтелектуальних сил та лімітом часу й економічних можливостей для задоволення своїх потреб; між прагненням до самостійності у відборі знань, способами їх отримання та доволі жорсткими формами й методами підготовки студентів; між великою кількістю інформації, що розширює знання студентів, та обмеженим часом для її осмислення. Молоді люди у цей час стають перед необхідністю формування поглядів на своє життя, діяльність, побут, тобто вибору стилю власного життя.

Л. Б. Чміль (Чміль Л. Б., 2010), досліджуючи стиль життя студентської молоді (як суттєву характеристику особистості, що розкриває зміст її мотиваційно-сміслової структури, репрезентує повний спектр поведінкових проявів), зазначає, що основними сферами її життєдіяльності є професійна діяльність, сім'я, сфера взаємин з оточуючими та дозвілєва активність. При цьому основним чинником утворення різних стилів життя є система ціннісних орієнтацій. Метацінностями, що детермінують стилеутворення у студентської молоді виступають: добробут (що передбачає економічну незалежність, високий службовий та соціальний стан, кар'єру), успіх та соціальне визнання (передбачає участь у соціальному житті, владу над іншими та позитивне ставлення оточуючих), самореалізація (передбачає отримання освіти, реалізацію у професійній діяльності та благополучну сім'ю).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що студентський вік загалом є важливим етапом розвитку розумових здібностей: розвивається уміння

абстрагувати та робити узагальнення, розширюються й поглиблюються пізнавальні можливості – людина може застосовувати креативне мислення, включати окремі проблеми до більш загальних, ставити плідні запитання навіть на підґрунті нечітко сформульованих задач (за Мартинюк І. А., 2018).

Л. Б. Чміль (Чміль Л. Б., 2010), аналізуючи праці українських дослідників із проблем молоді, робить узагальнювальний висновок про те, що процеси, які сьогодні відбуваються у студентському середовищі, є досить складними та суперечливими. Суспільні негаразди спричиняють виникнення розчарування, невпевненості, страху перед майбутнім, виникнення психологічної диспозиції на індивідуальні схеми вживання та вирішення власних проблем завдяки ініціативі та підприємницькій активності.

В останні десятиліття дані про вікові особливості студентського віку доповнюються висновками із результатів досліджень окремих сторін психіки студентів: професійної відповідальності (Садова М. А., 2018); суверенності/автономії (Михальчук Н., Онуфрієва, 2020; Івашкевич Е., 2021); психологічного благополуччя (Джаббарова Л. В., 2021; Martyniuk I. A., Papathanasiou I. V., Fradelos E. C., 2021); особистісної безпеки (Пустовойт М. І., 2019); розуміння текстів (Балашов Е., Пасічник І., Каламаж Р., 2018; Акімова Н., Акімова А., Акімова А., 2022) тощо.

Досліджуючи чинники формування суверенного психологічного простору особистості у студентському віці, І. Гаврилюк (Гаврилюк І. О., 2019) зауважує, що саме в цьому віці загострюється потреба в автономному функціонуванні та особистісному й професійному становленні. Авторка констатує, що суверенність психологічного простору особистості є складовою соціального простору, її специфічним внутрішнім мікросвітом, який відбиває рівень соціально-психологічної адаптації.

У студентів під впливом навчання формується і щораз посилюється почуття компетентності, яке, за даними дослідження С. Занюка (Занюк С. С., 2004) виступає потужним чинником розвитку внутрішньої мотивації до навчальної діяльності.

М. Пустовойт (Пустовойт М. І., 2019) звертає увагу на те, що під час навчання у закладі вищої освіти в особистості починає формуватись виражена поведінка в емоційно-напружених ситуаціях, виражена соціальна позиція й система моральних цінностей щодо власної безпеки.

За М. Яковенко (Яковенко М. Л., 2003), у студентському віці часто виникає дисгармонія стосунків молодшої людини із зовнішнім середовищем, а також актуалізується потреба в самореалізації, що призводить до виникнення й прояву потреби в інновації як активному перетворенні оточуючого та свого життя.

І. Середницька (Середницька І. Я., 2005), досліджуючи особливості ідентичності студентської молоді, виявила наявність двох груп студентів: зі стійкими індивідуально-типологічними симптомокомплексами ідентичності та з проявами кризи ідентичності. Осіб зі зрілою ідентичністю авторка характеризує як таких, що мають добре розвинуту критичність й аналітичність мислення, інтелектуальні інтереси, схильні до експериментування, емпатійні, емоційно чутливі, оптимістичні, задоволені життям, щирі, контактні, толерантні до фрустрації, із постійними інтересами, схильні до компромісу, миролюбні. Натомість студентам із кризою ідентичності властива залежність від інших, потреба в любові й допомозі з боку інших, нетерпеливість, непостійність, сентиментальність, заздрісність, підозрілість, чутливість до зауважень, тривожність, напруженість, невпевненість у власних силах.

Г. Бушак (Бушак Г. А., 2017) виокремлює три типи когнітивно-стильової організації у студентів: когнітивний, когнітивно-афективний, афективний. Зауважується важливість усвідомленого ставлення до власних когнітивно-стильових характеристик для ефективної самореалізації.

У дослідженні когнітивно-стильових характеристик комунікативної компетентності студента Н. Коструби (Коструба Н. С., 2020) емпіричним шляхом з'ясовано, що серед таких когнітивних стилів "полезалежність – полenezалежність", "аналітичність – синтетичність", "гнучкість – ригідність" студентам найчастіше притаманні полenezалежність і гнучкість у мисленні.

Зарубіжні дослідники (Neong Y. M. et al., 2023) зауважують, що стиль мислення є тим, що може допомогти студентам у вирішенні проблем, якщо вони знають свій стиль. Стиль мислення є способом використання наявних здібностей кожної людини. Навички мислення можна сформулювати як процес використання розуму для пошуку рішення або розуміння чогось. Навички мислення також дозволяють студентам інтегрувати кожен новий досвід у розуміння кожної людини. Під час емпіричного дослідження, проведеного на студентах технічних спеціальностей, автори виявили, що більшість студентів мають збалансований стиль мислення та слідує за стилем критичного й творчого мислення. Серед трьох типів навичок більшість технічних студентів мають високий рівень навичок практичного, творчого та аналітичного мислення.

І. Каряка, А. Дайладоніс, О. Коваленко (Каряка І. В., Дайладоніс А. А., Коваленко О. О., 2020) зауважують, що юнацький вік є найбільш сензитивним періодом прояву й формування стилів мислення. Автори емпіричним шляхом з'ясували, що в сучасних юнаків і дівчат найбільш поширеними є раціональний та аналітичний стилі мислення. Це свідчить про домінування схильності вирішувати задачі за допомогою логічного обмірковування та оперування фактами. Найменш поширеними є синтетичний та ідеалістичний стилі, що може свідчити про низьку частоту зацікавленості в об'єднанні суперечностей, провокуванні конфліктів.

І. З. Скловський, О. К. Греков, П. А. Ільницька (Скловський І. З., Грекова О. К., Ільницька П. А. 2022), досліджуючи соціально-психологічні особливості мислення студентів, робить висновок, що для студентського віку характерні такі особливості мислення: сформованість абстрактного (теоретичного) мислення, здатність до гіпотетико-дедуктивного мислення та критичність мислення.

Період навчання у закладі вищої освіти є одним із етапів професійного становлення особистості, процесом прогресивної її зміни внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на

самоудосконалення і самоздійснення (за Кокуном О. М., 2012). Під час професійного становлення формується професійна компетентність, професійно-значущі якості, готовність до постійного професійного зростання, ведеться пошук оптимальних прийомів виконання навчальної й професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини.

О. Куліш (Куліш О. В., 2014) акцентує увагу на тому, що студентський вік є періодом становлення професійної ідентичності, яка виступає важливим регулятором і значущою складовою самосвідомості й соціальної поведінки.

При цьому, як зауважує Н. Буняк (Буняк Н. А., 2014), під час намагання виконати важливі завдання розвитку у студентської молоді виникають труднощі, які провокують підвищення рівня конфліктності.

Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що у студентському віці особистість володіє низкою сформованих характеристик мисленнєвої діяльності, у тому числі її стилів. Їх урахування та цілеспрямований розвиток тих мисленнєвих характеристик, що необхідні для успішного становлення фахівця під час навчання в університеті сприятиме ефективності освітнього процесу.

1.3. Вимоги освітнього процесу до мисленнєвої діяльності студентської молоді

Основним завданням освітнього процесу у вищій школі (за Городиською В., Пантюк М., Міляєвою В., 2014) є цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців різного профілю до творчої життєдіяльності в сучасному суспільстві. На процес навчання впливають зовнішні (зміст і методи навчання, рівень фахової підготовки викладача, умови навчання, соціальне оточення студента) та внутрішні (особистісні риси студента) чинники. Серед таких внутрішніх чинників вагоме місце посідають особливості мислення, пізнавальних можливостей та стиль навчально-пізнавальної діяльності студента (за Городиською В., Пантюк М., Міляєвою В., 2014).

Вагомими зовнішніми чинниками освітнього процесу в закладах вищої освіти є також його мета й підхід до її реалізації. Вони значною мірою визначають очікування щодо тих змін, які мають відбуватись зі здобувачами вищої освіти задля їх становлення як фахівців. Розглянемо детальніше, якими на сьогодні є бачення цілей вищої освіти та підходів у навчанні студентів.

Закон "Про вищу освіту" (у редакції від 01.01.2025 р.) серед основних завдань закладу вищої освіти називає забезпечення органічного поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Обґрунтування важливості поєднання навчання з наукою у закладах вищої освіти знаходимо й у працях відомих вітчизняних науковців. Зокрема, В. Шинкарук (Шинкарук В. Д., 2012) наголошує: "Освітня діяльність має в обов'язковому порядку здійснюватись одночасно з науковою та науково-технічною діяльністю, причому на базі найновіших наукових досягнень і розробок, і через формування у вищих навчальних закладах єдиного навчально-науково-виробничого комплексу, де важливою складовою є наукові школи з числа професорсько-викладацького складу, здобувачів, аспірантів і докторантів із залученням найбільш талановитих студентів".

Доповнення цілей діяльності закладів вищої освіти знаходимо у праці С. Ніколаєнка (Ніколаєнко С. М., 2024): "виховання фахівців-патріотів, підвищення якості освітнього й наукового процесів, практичної підготовки в інтересах української економіки, оборонного сектору, усього суспільства".

Філософський погляд на призначення закладів вищої освіти представлений у праці І. Савицької (Савицька І. М., 2018), яка зауважує, що університет має бути гарантом і механізмом сталого розвитку суспільства. Для цього, за словами вченої, потрібна нова філософія освіти – спрямованої на формування цілісно творчої особистості, світоглядно розвиненої, критичної, рефлексуючої.

Інша вітчизняна філософ С. Черепанова (Черепанова С. О., 2011) обґрунтовує, що стратегічною ціллю освітнього процесу є становлення суб'єкта культури. Дослідниця звертає увагу на духовно-ціннісний вектор самоусвідомлення людиною власного життєвого шляху в планетарно-космічному бутті. Справжнє введення людини в космічний час і простір, за її словами, має відбуватися через особистісне творче опанування всієї світобудови. Тому важливо опиратись не лише на раціональний контекст мислення, а й на інтуїтивно-естетичний шлях культуротворчого досягнення дійсності.

Схожі погляди знаходимо у праці вченої Н. О. Терентьєвої (Терентьєва Н. О., 2018), котра, акцентуючи увагу на важливості формування нового мислення в контексті зміни парадигми розвитку освіти в бік її ноосферизації, зауважує, що діяльність закладів вищої освіти має бути спрямована на розвиток критичного мислення, підготовку фахівців з інноваційним мисленням.

Реалії українського сьогодення зумовлюють величезну роль віртуального середовища у забезпеченні здобуття вищої освіти особистістю. Відтак, за словами М. Смільсон (Смільсон М. Л., 2008), потребує зміни парадигма інтелектуального розвитку й саморозвитку особистості в умовах сучасних трансформацій освітньої системи. Провідним чинником таких трансформацій вчена називає застосування інформаційно-комунікативних технологій для

створення віртуального освітнього простору. Такий простір містить потенціал для інтелектуального розвитку і саморозвитку. При цьому вчена зауважує, що навчальна діяльність у такому просторі потребує самоактивності й відповідальності учня.

У сучасній вищій освіті поряд із традиційним та інноваційним підходом реалізовується компетентнісний підхід до навчання (Михан Н., Чубінська Н., Zhongjun G., 2023). Як обґрунтовують Н. Михан, Н. Чубінська, G. Zhongjun (Михан Н., Чубінська Н., Zhongjun G., 2023), ці підходи тісно пов'язані між собою завдяки особистісній спрямованості та діяльнісному компоненту інноваційної освіти. При цьому вони зауважують, що компетентність пов'язана з продуктивністю діяльності, яка спрямована на вирішення теоретичних і прикладних завдань, та відповідальністю за свої дії.

І. Осадченко (Осадченко І. І., 2024) обґрунтовує, що професійна компетентність майбутніх фахівців формується лише у відповідній діяльності, відтак в освітньому процесі має застосовуватись діяльнісний підхід. При цьому вчена називає такі важливі складові професійної компетентності: уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації й проблеми, творчий характер мислення, прояв ініціативи у виконанні професійних завдань, усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці, ухвалення раціональних рішень для розв'язання конкретних завдань і проблем.

Для реалізації вище описаних цілей та підходів важливою є відповідна готовність викладачів. У сучасній педагогічній літературі описуються такі функції педагогів: дидактична, виховна, розвивальна, професіоналізуюча, громадсько-педагогічна, комунікативно-регулююча (Отич О. М., 2014); управління рефлексивним простором у колах "викладач – студент", "студент – студенті", у якому відбуваються процеси формування ціннісно-професійної єдності, встановлення оптимальних навчальних стосунків, атмосфера співтворчості, заохочення ініціативи й створення можливостей для максимальної творчої самореалізації студентів (Сущенко Т. І., 2018). Основною вимогою до викладачів була і залишається вимога володіння педагогічною

майстерністю, а в сучасних умовах змішаного навчання акцентується увага на важливості вмілого оперування зовнішньою технікою комунікативної компетентності (Якімова М. Е., Кін О. М., Собченко Т. М., 2023).

Серед тих вагомих результатів, які мають засвідчити високу якість фахової підготовки у закладі вищої освіти й на розвиток яких має бути спрямований освітній процес, учені називають різні якості мислення й особистості загалом. Зупинимось на них детальніше.

Т. Гура (Гура Т., 2015) пріоритетом вищої освіти фахівця називає методологічне мислення, під яким розуміє нову форму організації мислення, що спрямоване на утворення особливих знань для здійснення фахівцем метаконтролю, метарегуляції, розвиток власної розумової діяльності. Це найвищий рівень мисленнєвої діяльності фахівця. Воно втрачає ознаки ситуативності та просторово-часові межі, набуває вербалізованості, здійснюється за певними нормами завдяки методологічній рефлексії. Методологічне мислення виконує пізнавальну, розвивальну, смислоутворювальну та мультирегуляторну функції. Його результатом стають власні когнітивні схеми особистості, проєкт професійної діяльності.

Л. Києнко-Романюк (Києнко-Романюк Л. А., 2007) акцентує увагу на важливості критичного мислення студентської молоді та науково-обґрунтовує педагогічну технологію його розвитку. Під критичним мисленням автор розуміє системне мислення, що включає елементи логічного, наукового, образного, творчого й інших видів мислення та підпорядковане головному його критерію – позиції особистості.

І. Бурлака (Бурлакова І. А., 2022) зауважує, що критичне мислення набуває особливого значення в епоху інформаційного буму. Трактуює його як систему суджень, що дозволяє аналізувати інформацію так, щоб ухвалювати раціональні рішення. Основою критичного мислення є фокусування, вміння бачити сутність та виокремлювати релевантні факти. З його допомогою людина ставить під сумнів інформацію, яка їй надходить, і власні переконання, намагається вийти за рамки стандартних рішень. Завдяки такому мисленню

людина може відрізнати брехню від істини, орієнтуватись у перенасиченому інформацією середовищі й не піддаватись маніпуляціям.

Н. Макаренко (Макаренко Н. М., 2008) акцентує увагу на важливості креативного мислення для студентів, які здобувають фах практичного психолога. Авторка виокремила такі психологічні чинники його розвитку: мотиваційно-особистісні, когнітивно-операційні та середовище закладу вищої освіти. За результатами її дослідження стиль мислення є одним із когнітивно-операційних чинників креативного мислення студентів.

М. Яковенко (Яковенко М. Л., 2003) зауважує на необхідності розвитку інноваційної активності студентської молоді, пропонуючи закладам вищої освіти стати базою концентрації та прояву її інноваційного ресурсу. Під інноваційною активністю авторка розуміє діяльність, орієнтовану на творчість, виробництво нового знання і впровадження його в життя. Характеристиками цієї активності, за М. Яковенко, є готовність особисто брати участь у вирішенні складних проблем, уміння продукувати нові ідеї, використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації, вміння застосовувати ідеї на практиці, здатність до ризику, уміння всебічно аналізувати ситуації і прогнозувати наслідки, впевненість у собі, перспективні життєві орієнтири.

Н. Пов'якель (Пов'якель Н. І., 2004) своїм дослідженням привертає увагу до важливості проблеми розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців (практичних психологів) та зокрема такої його характеристики як саморегуляція.

Схожі погляди представлені у праці дослідниці Т. Щербан (Щербан Т. Д., 2015), котра зауважує, що підготовленість майбутніх фахівців до розв'язування професійних задач залежить від особливостей професійного мислення та рефлексії.

Дуже важливо, щоб в освітньому процесі студент зайняв суб'єктну позицію. За С. Д. Максименком, М. Й. Меєрович, Л. І. Шрагіною (Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І., 2020), суб'єкт як особистість виявляється в здатності до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й

саморегуляції, до створення свого унікального світу, відтак в особистості мають бути сформовані принципово нові механізми, якими свідомо керує сама людина і які забезпечують самодетермінацію. З цього випливає вагоме значення рефлексивного мислення.

С. О. Черепанова (Черепанова С. О., 2011, С. 64), описуючи стратегію філософії освіти, зауважує: "культура та мистецтво покликані гармонізувати буття людини, врівноважувати чуттєво-емоційну та раціонально-інтелектуальну сфери свідомості, розвивати творче, продуктивне мислення". Вагому роль серед чинників оптимізації життєдіяльності людини (знання-інформація, опанування різними видами діяльності, наукова картина світу), вчена відводить стилю мислення як певній концептуалізації буття. Відтак, описуючи гуманітарно-культуротворчу стратегію філософії освіти як перспективу модернізації освітньої системи, авторка включає до її проблемного поля формування стилю мислення.

І. Мартинюк (Мартинюк І. А., 2015), аналізуючи ідеї різних вчених щодо удосконалення сучасної вищої освіти, доходить висновку про необхідність розвитку у здобувачів вищої освіти готовності до самоосвіти й навчання упродовж життя як такої, що впливає на успішність навчальної діяльності та подальшої професійної діяльності. При цьому дослідниця розглядає самоосвітню діяльність як таку, що спонукається внутрішніми мотивами самовдосконалення та передбачає застосування спеціальних засобів пошуку й опанування соціального досвіду (Мартинюк І. А., 2016). Авторка обґрунтовує, що в студентському віці готовність до самоосвітньої діяльності може стати стійким особистісним утворенням. Цьому сприяють психологічні особливості віку, характеристики студента як суб'єкта навчання, а також сама навчально-професійна діяльність, яка здатна підживлювати мотиви самовдосконалення, озброює інструментами самоосвітньої діяльності, визначає її змістовне наповнення, зумовлює самоосвіту й спонукає студента до самостійності.

І. Сілютіна, С. Примиська, Л. Білозуб (Сілютіна І. М., Примиська С. О., Білозуб Л. М. 2022) аналізуючи моделі навчання у ЗВО, звертають увагу на

важливість розвитку у студентів таких характеристик: критичність мислення, креативність, уміння спілкуватись, здатність до самоаналізу, до самостійного вирішення проблем. При цьому автори звертають увагу на наявність у сучасних студентів кліпового мислення, що характеризується швидким перемиканням між фрагментами інформації, яка надходить, відсутністю цілісного сприйняття навколишнього світу.

І. Книш (Книш І. В., 2022), аналізуючи негативні та позитивні риси кліпового мислення, зауважує, що сьогодні "кліповість" є нормою та проявом геніальності, бо дає можливість задовольняти зацікавленість у постійних змінах, швидко реагувати на вимоги ринку праці, розробляти й упроваджувати інновації.

Г. Гич (Гич Г. М., 2016), аналізуючи проблему кліпового мислення сучасної молоді, зауважує на важливості добору таких методів і засобів навчання, які б ураховували його особливості. Автор звертає увагу на такі способи мінімізації негативного впливу кліпового мислення на якість навчання: тренінги із зосередження й концентрації уваги на одному предметі та читання.

В. Єхалов, А. Самойленко, І. Романюта, С. Бараннік (Єхалов В. В. та ін., 2018) під час емпіричного дослідження особливостей мислення майбутніх лікарів виявили, що у більше, ніж третини студентів наявне кліпове мислення, ще більше третини складають групу ризику. Автори зауважують, що кліпове мислення відтісняє клінічне мислення, що тягне за собою негативні зміни в якості фахової підготовки. Тому потрібен якісно новий підхід до навчального процесу, орієнтований на розвиток професійного мислення з урахуванням психологічних особливостей сучасної молоді.

А. Сендер (Sender A., 2021) експериментальним шляхом довів, що результативність навчальної діяльності студентів (майбутніх інженерів) прямо пов'язана з відповідністю навчальної стратегії їх когнітивному стилю. У своєму дослідженні ми виходимо з аналогічної ідеї: відповідність методів, засобів, прийомів навчання стильовим характеристикам мисленнєвої діяльності студентської молоді сприятиме кращій результативності освітнього процесу.

Як засвідчує вище викладене, освітній процес у сучасних закладах вищої освіти орієнтований на підготовку компетентних фахівців, корисних для країни та суспільства, здатних транслювати його культурні цінності, забезпечувати його сталий розвиток.

Застосування компетентнісного підходу у вищій освіті, орієнтація на особистість студента та необхідність залучення його до діяльності (навчальної, наукової, інноваційної) висувають вимоги як до викладачів, так і самих студентів. Зокрема, до викладачів – володіння необхідними психолого-педагогічними технологіями та педмайстерністю в їх застосуванні, до студентів – суб'єктна позиція в освітньому процесі та достатній рівень інтелектуального розвитку.

Для досягнення цілей вищої освіти вагоме значення мають такі характеристики мисленнєвої діяльності студентів, які дозволять компенсувати недоліки сформованого цифровою епохою кліпового мислення, досягти рівня професійного методологічного мислення та сформувані готовність до навчання упродовж життя. Серед них: рефлексивність, критичність, творчість, цілісність, глибина, швидкість. На їх урахування й розвиток має бути спрямована увага викладачів.

Висновок до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді став підґрунтям для низки висновків.

1. Стиль мисленнєвої діяльності – спосіб застосування операцій та видів мислення.

Стиль мисленнєвої діяльності співвідноситься зі стилем когнітивної діяльності як складова і ціле, оскільки когнітивна діяльність передбачає роботу на лише мислення, а й інших психічних процесів (уяви, пам'яті, мовлення, відчуттів і сприймань). Тому характеристики когнітивного стилю як явища можуть бути перенесені на стиль мислення. Відтак можемо стверджувати, що такі характеристики когнітивних стилів, як індивідуальна зумовленість, стійкість, вплив на способи діяльності та її успішність, комплексність прояву під час розв'язання мисленнєвих задач притаманні стилям мислення.

Існують різні стилі мисленнєвої діяльності, що можуть бути виокремлені за домінуванням тих чи інших видів мислення та мисленнєвих операцій, а також їх поєднанням.

Стильовими характеристиками мисленнєвої діяльності є ті види мислення та розумових операцій, до яких найбільш схильна вдаватись особистість під час розв'язання мисленнєвих задач.

Представляючи спосіб застосування операцій та видів мислення, стиль мисленнєвої діяльності виконує низку важливих функцій: пізнавальну, прогностичну, смислотвірну, креативну, адаптивну, абстрагування, узагальнення, конкретизації.

Оволодіння різними стильовими засобами мисленнєвої обробки інформації потенційно забезпечує можливість їх варіювати залежно від характеру вирішуваних мисленнєвих задач.

2. У студентському віці особистість володіє низкою характеристик мисленнєвої діяльності, що складають хороше підґрунтя для опанування

великого обсягу інформації та формування фахових компетенцій. Серед них: теоретичне, абстрактне мислення, критичність й аналітичність мислення.

Студентський вік є сензитивним періодом для продовження формування стилів мислення.

Стильовими характеристиками мисленнєвої діяльності студентської молоді є ті види мислення та розумових операцій, до яких найбільш схильні вдаватись студенти під час розв'язання навчальних завдань та життєвих ситуацій.

3. Сучасні тенденції освітнього процесу у вищій школі (орієнтація на поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності, на формування фахових та загальних компетентностей, ноосферного світогляду) вимагають від студентської молоді оволодіння такими видами мислення: методологічним, критичним, креативним, рефлексивним та професійним. При цьому в навчальному процесі важливо як урахувати наявні, уже вироблені до вступу до закладу вищої освіти стилі мисленнєвої діяльності, так і цілеспрямовано розвивати інші, необхідні для успішної самореалізації у подальшій професійній діяльності.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Організація емпіричного дослідження

З метою з'ясування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді було проведене емпіричне дослідження.

Під час емпіричного дослідження реалізовувались такі завдання:

1. Обґрунтування методів діагностики стильових характеристик мисленнєвої діяльності;
2. Формування вибірки й добір форми проведення дослідження;
3. Проведення збору емпіричних даних;
4. Аналіз результатів емпіричного дослідження.

Емпіричне дослідження проводилось у два етапи: пілотажний та основний.

На першому етапі були дібрані такі обґрунтовані такі методи дослідження стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді: Методика діагностики когнітивно-діяльнісного стилю Л. Ребекка (тип діяльності № 5), Методика визначення типу мислення і рівня креативності, Реєстр стилю інформаційного опанування, Методика дослідження аналітичності мислення, Методика дослідження рефлексивності мислення, Методика дослідження ригідності мислення, Опитувальник "Стилі мислення" Р. Бремсона і А. Харрісона в адаптації А. Алексєєва. Дослідження проводилось у грудні 2022 року, досліджуваними виступили студенти 1–5 курсів спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України у кількості 60 осіб. Дослідженню підлягали такі характеристики мисленнєвої діяльності: когнітивно-діяльнісний стиль в оперуванні ідеями під час пізнавальної діяльності, тип мислення і рівень креативності, стиль інформаційного опанування, аналітичність, рефлексивність

мислення, ригідність мислення і домінуючий стиль мислення (за теорією Р. Бремсона та А. Харрісона).

Збір емпіричних даних здійснювався у формі письмового опитування за допомогою google-форми. Сама процедура діагностики й отримані на цьому етапі результати (Іванова І., 2023) засвідчили, з одного боку доречність застосування обраної форми, а з іншого – необхідність доповнення інструментарію для отримання вичерпних даних про особливості мисленнєвої діяльності студентської молоді. Відтак, комплекс методик був доповнений такими, що дозволяють отримати відомості про критичність, гнучкість й оригінальність мислення особистості.

У результаті пілотажного дослідження було виявлено значну варіативність прояву характеристик мисленнєвого процесу респондентів та індивідуальність їх поєднання. Відтак, у плануванні методів обробки результатів на другому етапі емпіричного дослідження передбачене застосування факторного аналізу для зменшення розірності отримуваних даних.

Під час основного етапу дослідження застосовувався пакет методів, що вміщував 9 психодіагностичних методик. Зупинимось на їх характеристиці.

1. Тест критичного мислення Л. Старкі (в адаптації О. Луценко) – для виявлення рівня розвитку критичності мислення загалом та його особливостей: уміння фокусувати спостереження для ефективного вирішення проблеми, індуктивне мислення, техніки переконання, логічних помилок, здатності до версійності мислення, впливу емоцій на мислення, уміння знаходити відповідні інформаційні ресурси, фокусувати спостереження для ефективного вирішення проблеми, утримувати увагу для уникнення логічних помилок, уміння формувати проблемні судження, уміння відрізняти пояснення від аргументів і правильно їх використовувати, уміння ставити цілі, уміння розпізнати справжню проблему, уміння оцінювати факти, уміння використовувати критичне мислення під час різних ситуацій, уміння визначати актуальну проблему, уміння розпізнавати та використовувати техніки переконання. (Starkley L., 2004; Луценко О., 2014)

Дуже високі результати за тестом (>23 для хлопців, >26 для дівчат) свідчать про те, що у цієї людини розвинуті практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, що викривлюють прийняття рішень, аналіз інформації на достовірність, здатність розпізнати свої ілюзії, маніпуляції з боку оточуючих, реклами, пропаганди, здатність відділяти оцінки і припущення від фактів, виявляти причинно-наслідкові зв'язки чи приймати їх відсутність, визнавати обмеженість власних мисленнєвих процесів, виробляти найбільш оптимальні рішення в умовах невизначеності і ризику, уміння ставити реалістичні цілі і знаходити адекватні шляхи їх досягнення. Така людина є ефективним професіоналом у всіх видах роботи, що вимагає приймати складні і відповідальні рішення, а також має загальну перевагу у життєдіяльності, адаптації до мінливих умов середовища.

Високі результати за тестом (20-23 для хлопців, 22-26 для дівчат) означають, що цей індивід володіє більшістю (80-90%) навичок критичного мислення – логіки, індукції й дедукції, контролю над емоціями, буде критично ставитись до технік переконання й маніпулювання, уміє ставити цілі і будувати стратегію з їх досягнення. Однак, деякі навички критичного мислення можуть виявитися недоступними на цьому рівні. Наприклад, до них належать найбільш складні процеси аналізу інформації й власного мислення – відсіювання чи перепроверка псевдодостовірних джерел інформації, опір технікам розсіювання уваги, довіра оцінним судженням замість фактів, виявлення справжніх проблем, а не тих, що «впадають у вічі», які насправді можуть і не вимагати вирішення, глибока рефлексія. Така людина може досягти і більш високого рівня критичного мислення, якщо буде його розвивати відповідно до пропонованої у літературі та навчальних організаціях тренінгів та програм розвитку.

Середні результати з тесту (11-19 балів для хлопців, 11-21 для дівчат) означають, що ця людина володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації, здатністю в середній мірі протистояти маніпуляціям (можливо, усвідомлюючи їх не відразу), контролю за емоціями й

усвідомленням їх впливу на прийняття рішень. У цей самий час ці здібності розвинуті недостатньо, бо такі люди не розпізнали правильно від 30 до 70% технік переконання, відволікання уваги, хибних висновків, не обрали оптимальне рішення і довірилися недостатньо надійним джерелам інформації, що було змодельоване в тесті. У таких осіб кількість оптимальних рішень може бути приблизно однаковою з кількістю невдалих, але, спираючись на знання про успішні рішення, вони можуть не усвідомлювати недостатню ефективність та обмеженість свого мислення. За цього рівня критичного мислення людині потрібно обов'язково приділяти його розвитку час та енергію, бо це може стати її серйозним потенціалом зростання. У цьому випадку потрібно розвивати навички критичного мислення відповідно до пропонованих у літературі й навчальних організаціях тренінгів та програм розвитку.

Низькі показники з тесту (7-10 балів для хлопців, 6-10 балів для дівчат) засвідчують, що цей індивід не володіє достатньою кількістю навичок критичного мислення (менше 30%), що веде до частих помилок, невдалих рішень, нагромадженню проблем у роботі та життєдіяльності в цілому. Така людина часто сприймає спритних маніпуляторів як своїх справжніх друзів чи благодійників, а людей чесних і надійних – як ворогів та недоброзичливців. Вона не зможе ефективно вибудувати аргументацію і тому буде часто натрапляти на нерозуміння в дискусіях, що переходитиме у безглузді й неконструктивні суперечки, може почувати себе ображеною, недооціненою, буде схилитись до містичного і фатального пояснення світу, бо об'єктивно-логічне пояснення для неї є недостатньо доступним. Така людина може часто розчаровуватись у різних людях, ідеях, процесах, бо схильна будувати ілюзії, що не відповідають реальності, виробляти неефективні стратегії поведінки. У цьому випадку дуже важливо розвивати навички критичного мислення відповідно до пропонованих у літературі та навчальних організаціях тренінгах та програмах розвитку.

Дуже низькі результати з тесту (<7 балів для хлопців, <6 балів для дівчат) засвідчують, що цей індивід порається лише з 10-20% завдань, які вимагають

застосування критичного мислення. Це означає, що у нього погано розвинута логіка, процеси індукції й дедукції, здатність відфільтровувати недостовірну інформацію і збирати об'єктивну, виявляти маніпуляції, ілюзії і хибні ідеї у себе самої, приймати зважені рішення, аргументовано дискутувати, усвідомлювати свої упередження і необ'єктивність інших. Така людина буде почувати себе незрозумілою чи недостатньо компетентною в інтелектуальних суперечках, буде намагатись хитрувати, викручуватись чи переходити на агресію, бо їй недоступні способи чіткої й переконливої аргументації. Для цього суб'єкта будуть характерні різні заміни мислення віруваннями всіх видів – релігіями, повір'ями, астрологією, хіромантією та іншими езотеричними вченнями. Часто такі люди потрапляють у тоталітарні секти чи стають прибічниками праворадикальних і авторитарних ідеологій, вони можуть не довіряти науці і опиратись поширенню знань, набувати алкогольної, ігрової та ін. залежностей. Вони піддаються древнім інстинктам чи традиціям і мало використовують адаптивні можливості розуму. Такі люди частіше за все не усвідомлюють своїх помилок, стають жертвами маніпуляцій і пішаками в чужій грі. За такого рівня критичного мислення дуже важливо розвивати його усіма доступними способами – використовувати літературу чи записуватись на розвивальні та освітні програми, що може істотно підвищити якість життя таких індивідів за рахунок покращення емоційного стану в зв'язку з прояснення картини світу, перетворенням її у більш контрольовану і менш фатальну, оптимізацією стратегій адаптації. (Луценко О., 2014)

2. Тест творчого мислення П. Торренса (вербальна батарея, класичний варіант) – для вивчення творчої продуктивності вербального мисленнєвого процесу. (Alabbasi A. M. A., Paek S. H., Kim D. and Cramond B., 2022; Torrance E. P., 1966)

За методикою діагностувались такі показники творчого мислення:

1) швидкість – здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів) у вербальній формі. Вимірюється кількістю результатів;

2) гнучкість – відбиває здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення. Вимірюється кількістю категорій;

3) оригінальність – характеризує здатність висувати ідеї, відмінні від очевидних, нормативних. Оригінальні рішення вимагають здатності утриматися від висунення першої відповіді, яка тільки-но прийшла в голову і яка, як правило, буває простою і стандартною. Вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей.

В обробці результатів враховують також причини високих і низьких показників за згаданими параметрами. Зокрема, низькі показники легкості (швидкості) можуть бути пов'язані з високою деталізацією, розробленістю ідей. Високі – можуть свідчити про імпульсивність або поверхневість мислення. Низькі показники за параметром "гнучкість" свідчать про ригідність мислення або низьку інформованість, слабку мотивацію. Дуже високі – можуть свідчити про нездатність до єдиної лінії в мисленні. Високий коефіцієнт оригінальності іноді спостерігається під час психічних і невротичних розладів.

Оскільки методика не проходила адаптацію на українській вибірці, то ми не приміряли отримані показники до нормативних, а оцінювали їх так:

- чим вищий отриманий досліджуваним бал, тим вищим є показник вербальної креативності;

- аналізувались окремі показники творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність.

3. Методика діагностики когнітивно-діяльнісного стилю Л. Ребекка (тип діяльності № 5) – для визначення стилю оперування ідеями: синтез чи аналіз.

В основі методики лежать такі наукові уявлення про аналітичний та синтетичний стиль оперування ідеями. У пізнавальній діяльності, якщо людина мислить загальними категоріями, вона легко опановує головну ідею, загальний смисл і зв'язок, навіть якщо не знає усіх слів у поняттях теми, що викладається. Якщо людина, навпаки, аналітик, вона зосереджена на частковому, їх протиставленні та логічному аналізі.

Під час спілкування мислячи загальними категоріями, людина зосереджена на ключових моментах виробничого процесу, її не турбують деталі. Якщо людина аналітик, вона не уявляє загальної картини, логічно аналізує всі деталі.

Якщо показники між аналітичним і синтетичним стилями мислення виявились приблизно однаковими, людина, ймовірно, легко оперує загальними категоріями і логічним аналізом деталей.

Відповідно у методиці наявний ключ, за яким підрахунок балів за відповіді на перші 10 питань дає інформацію про показник синтезу, бали за відповіді на наступні 10 питань – про показник аналізу. Домінуючим стилем інформаційного опанування вважається той, який набрав щонайменше на 2 бали більше від іншого. За відсутності різниці у 2 бали аналітичний та синтетичний стилі інформаційного опанування вважаються врівноваженими.

4. Методика визначення типу мислення і рівня креативності (Дмитрієва С., Король Л., Максимець С. та ін., 2011) – для виявлення домінуючого типу мислення: предметно-дійового, абстрактно-символічного, словесно-логічного, наочно-образного, креативності (творчості). Окрім того, можливе оцінювання рівня розвитку кожного із зазначених типів: низький (0-2 бали), середній (3-5 балів), високий (6-8 балів). Кожен із типів мислення передбачає певний спосіб перетворення інформації. Зокрема, предметно-дійове – через рухи; абстрактно-символічне – через математичні коди, формули, операції; словесно-логічне – через оперування поняттями; наочно-образне – через уяву. Креативність розглядається у методиці як здатність міркувати творчо, знаходити нестандартні рішення.

5. Методика "Реєстр стилю інформаційного опанування" А. Р. Грегоса – для виявлення провідних способів збору різноманітної інформації (професійної, пізнавальної, життєвої). За цією методикою можна діагностувати той стиль навчання, якому віддає перевагу досліджуваний: 1) конкретно-послідовний, 2) абстрактно-довільний, 3) абстрактно-послідовний, 4) конкретно-довільний.

Зазначені стилі характеризуються такими особливостями сприймання інформації:

1) конкретно-послідовний – захопливий, сприйнятливий, чутливий, приймаючий, інтуїтивний, конкретний, орієнтований на теперішнє, відкритий для нового, досвідчений, інтенсивний;

2) абстрактно-довільний – безпристрасний, спостережливий, екстремальний, обізнаний, допитливий, уважний, задумливий, проникливий, спостережливий, стриманий;

3) абстрактно-послідовний – розмежовує, аналітичний, вдумливий, оцінювальний, логічний, абстрактний, орієнтований на майбутнє, інтелігентний, раціональний, розумний;

4) конкретно-довільний – практичний, відповідний, робить, авантюрний, продуктивний, активний, прагматичний, компетентний, відповідальний, орієнтований на вирішення.

Домінуючим вважається той стиль сприймання інформації та навчання, кількість балів за яким є більшою в порівнянні з іншими.

6. Методика дослідження аналітичності мислення (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера) – для діагностики рівня аналітичності як характеристики мислення. Це важливий компонент здатності теоретизувати, відшукувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, що складає підґрунтя загальних здібностей і необхідний для успішного оволодіння різноманітними видами діяльності. За її результатами можна диференціювати такі рівня аналітичності мислення: високий (11 – 13 балів), задовільна (8 – 10 балів), низька (6 – 7 балів), дуже низька (5 і менше балів).

7. Методика дослідження рефлексивності мислення – для діагностики рівня рефлексії мислення, що дозволяє під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити мислительну діяльність. Отримані за методикою показники дають можливість установити низький (0 – 0,3), середній (0,31 – 0,7) чи високий (0,71 – 1,0) рівень сформованості

рефлексивності мислення, що визначається на основі співвідношення кількості правильних відповідей до загальної кількості завдань.

8. Методика дослідження впливу установки на спосіб розв'язування задач – для визначення ригідності й гнучкості мислення. Оцінка цього показника проводиться за результатом розв'язку задачі №10. Правильний розв'язок є показником гнучкості мислення.

9. Опитувальник "Стилi мислення" Р. Бремсона і А. Харрісона в адаптації А. Алексєєва – для виявлення бажаного людиною способу мислення, манери ставити питання та приймати рішення. У методиці передбачається існування таких стилів мислення: синтезатор, ідеаліст, прагматик, аналітик, реаліст. Методика була дещо модифікована нами – в інструкції ми просили обрати одну відповідь із кожного переліку, у той час як в оригіналі методики усі відповіді до пропонованих питань треба рангувати. Така модифікація зумовлена необхідністю оптимізації кількості часу, проведеного досліджуваними за методиками, та достатністю з'ясування вибору за рангом 1 для виявлення найбільш виражених способів мислення.

Охарактеризуємо детальніше стилі мислення, що вивчаються за цією методикою.

Синтезаторський стиль мислення характеризується інтегративним підходом, пошуком подібності у зовні несхожих, несумісних речах, прагненням до конфлікту і синтез, проявом інтересу до змін, теоретизуванням усього, байдужістю до даних без інтерпретації. Перевагами цього стилю мислення є сконцентрованість у будь-якій справі на принципових припущеннях і положеннях; звертання уваги на концептуальні, теоретичні аспекти справи; винахідливість у запобіганні догідливості та необґрунтованих вчинків; здатність діяти краще від інших у ситуаціях напруженої дискусії та суперечок; забезпечення дискусії та творчості у групі. Недоліками вважаються вияв байдужості до досягнення згоди, зайве прагнення до зіткнень і конфліктів, занадто наполегливе домагання змін та новизни (змін заради змін), надмірне

захоплення теоретизуванням, люди із таким стилем мислення можуть здаватися іншим необов'язковими та безвідповідальними.

Ідеалістичний стиль мислення володіє такими рисами: асимілятивний чи холістичний підхід, вітає широкий діапазон думок, прагне до ідеальних рішень, проявляє інтерес до загальнолюдських цінностей, рецептивний, однаково цінує практичні дані і теорію. Його сильні сторони: сконцентрований на процесі, взаєминах; звертає увагу інших на людські цінності, мотиви і прагнення; майстерний у чіткому формулюванні цілей; краще інших орієнтується у не спланованих ситуаціях, які не піддаються раціональному прогнозу і торкаються життєвих цінностей і почуттів; забезпечує широкий спектр поглядів, цілей і норм. Слабкі сторони: може проігнорувати, забракувати «важкі», неприємні дані, затягувати прийняття рішення за наявності великому вибору варіантів, виявляти зайву наполегливість у прагненні до бездоганних рішень, змінити думку щодо важливих деталей, здаватися надмірно сентиментальним.

Прагматичний стиль мислення характеризується такими рисами: еклектичний підхід, керується такими міркуваннями: "підходить усе, що працює", "що-небудь, та спрацює", шукає найкоротший шлях до одержання віддачі, прибутку; проявляє інтерес до інновацій; адаптивний, цінує будь-які практичні дані або теорію, якщо вони дозволяють швидше досягти мети. Перевагами такого стилю мислення є сконцентрованість на віддачі, прибутку від вкладень; здатність звертати увагу інших на питання тактики і стратегії; майстерність у відшукуванні шляхів і способів впливу, хороше орієнтування у складних обставинах, що розвиваються під впливом випадкових ситуацій, забезпечення експериментування та інновації. Недоліками прагматичного стилю мислення є вияв байдужості до довгострокових аспектів справи, занадто поспішне домагання віддачі від вкладень, надмірні старання в погоні за вигодою, надмірні покладання на те, "що продається" (має попит), створює враження, що надто легко йде на компроміс.

Аналітичному стилю мислення притаманні: формально-логічний, дедуктивний підхід, пошук "найкращого способу", прагнення до моделей і

формул, вияв інтересу до "наукових" рішень, прискіпливість, надання переваги теорії і методології перед практичними або конкретними даними. Перевагами аналітичного стилю мислення є сконцентрованість на плануванні і теоретичних методах, звертання уваги інших на практичні дані і конкретні деталі, майстерність у плануванні та побудові моделей, краще від інших орієнтування у структурованих і таких, що піддаються прораховуванню, ситуаціях, здатність забезпечувати стабільність і структурованість. Недоліками аналітичного стилю мислення є можливий вияв байдужості до людських цінностей і внутрішнього світу особистості, надто докладне планування й аналіз, надмірно завзяте домагання передбачуваності ситуацій, вияв негнучкості й зайвої обережності, схильність до поляризованого, "чорно-білого" мислення.

Реалістичному стилю мислення властиві: емпіричний, індуктивний підхід; покладання на факти і думки експертів; прагнення до рішень, що задовольняють поточні, невідкладні потреби; інтерес виключно до конкретних результатів; здатність до коригування; надання переваги фактам перед теорією. Перевагами реалістичного стилю мислення вважаються сконцентрованість на фактах і результатах; здатність звернути увагу інших на реальний стан справ і ресурсів; майстерність у спрощенні ситуацій, урізуванні засобів і відмові прохачам; здатність діяти в добре визначених ситуаціях із чіткою метою; здатність забезпечити спонукання, запал і енергетичний заряд, імпульс. Недоліками цього стилю є ігнорування розбіжностей у думках, прагнення приймати спрощені рішення, вияв зайвого тиску для досягнення згоди і негайної відповіді, переоцінка отриманих "фактів", орієнтованість лише на результат.

Представникам зазначених стилів мислення властиві різні поведінкові особливості, знання яких важливе для діагностики й подальшого підбору методів навчання й взаємодії в освітньому процесі.

Зокрема, автори методики наводять таку характеристику поведінки представників різних стилів мислення.

Представники синтезаторського стилю мислення: можуть видаватись зухвалими, скептичними, неуважними, але насторожуються, коли з чимсь чи кимсь незгідні; використовують фрази типу: "А що, коли...?", "З іншого боку...", "Зовсім необов'язково повинно бути так"; схильні виражати і пропонувати іншим альтернативні, опозиційні думки, концепції, теорії; запрошують до міркування, зауважують і вказують на суперечності, недоречності; отримують задоволення від теоретичних, філософських, інтелектуальних дискусій.

Представники ідеалістичного стилю мислення: зовні виглядають уважними, розуміючими, підбадьорюють інших посмішкою, кивком голови на знак згоди, підтримують хороший вербальний зворотний зв'язок із партнером. Схильні говорити: "Як Вам здається?..", "Мені здається, що...", "Чи не думаєте Ви, що?..", використовувати непрямі запитання, допоміжні засоби для досягнення згоди. Отримують задоволення від обговорення людей і їхніх проблем на рівні емоцій. Не люблять розмов, що здаються занадто фактоцентричними, обмеженими рамками наявних даних, "дегуманізованими"; відкритих конфліктів, якщо тільки вони не торкаються питань моральності чи турботи про людей.

Представники прагматичного стилю мислення: зовні виглядають відкритими, товариськими; часто багато жартують, легко встановлюють контакт з іншими; швидко погоджуються. Схильні говорити: "Мені це підходить", "Зараз ми зробимо це так, а там подивимося...". Часто виражають і пропонують іншим нескладні ідеї; короткі власні приклади для пояснення думки. Отримують задоволення від позбавленого обміну думками, «мозкової атаки» з приводу тактичних питань. Не люблять розмов, що здаються сухими, нудними, занадто серйозними, позбавленими гумору, чи теоретичних, філософських, аналітичних, "вгрузлих у зайві деталі".

Представники аналітичного стилю мислення: зовні виглядають холодними, замкнутими, здається, що з ними важко встановити контакт і взаєморозуміння; через недолік зворотного зв'язку з партнерами можуть справляти враження, що не слухають. Схильні говорити: "Існує положення

(закон), відповідно до якого...", "Якщо подивитися на це з погляду логіки...", "Якщо підійти до цього науково...", використовувати довгі, дискурсивні, правильно побудовані речення. Отримують задоволення від спланованого, раціонального аналізу і вивчення суттєвих питань. Не люблять розмов, що здаються ірраціональними, позбавленими логіки, безцільними, чи занадто споглядальними, "нетрадиційними", вільними від умовностей; "недоречні" жарти і гумор.

Представники реалістичного стилю мислення: зовні виглядають прямими, правдивими, переконливими; часто згоду чи незгоду виражають невербальними засобами (мімікою, поглядом, жестом, позою). Схильні говорити: "Для мене очевидно...", "Усім відомо, що...", "Давайте дотримуватися фактів", використовувати ясні, стислі, чіткі формулювання. Отримують задоволення від короткого, прямого і відвертого, фактологічного обговорення поточних невідкладних справ. Не любить розмов, що здаються занадто теоретичними, сентиментальними, суб'єктивними, марними, "просторікуватими".

Для аналізу отриманих результатів використовувались такі методи математичної обробки: частотний аналіз, обчислення середніх значень та стандартних відхилень, кутове перетворення Фішера з попарним порівнянням груп, t-критерій Стюдента, факторний аналіз. Обробка даних здійснювалась за допомогою програми SPSS.24.0. Опис характеристик стилю мисленнєвої діяльності студентської молоді був зроблений на підґрунті застосування структурного інтерпретаційного методу.

Емпіричне дослідження було проведене відповідно до принципів АРА (American Psychological Association, 2024) для досліджень на людях. Студентам пропонувалась гугл-форма із комплексом методик, затвердженим комісією з етики кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України. Дослідження було анонімним, учасники були поінформовані, що їхні відповіді будуть розглядатись конфіденційно, анонімно, усі дані будуть проаналізовані конфіденційно, анонімно, в узагальненій формі без будь-яких висновків про окремих респондентів. Участь у дослідженні була

добровільною, запрошувались студенти усіх спеціальностей. Респондентами виступили студенти денної форми 1-4 курсів бакалаврату та 1-2 курсів магістратури різних спеціальностей Національного університету біоресурсів та природокористування України, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича загальною кількістю 296 осіб (із них 67 хлопців і 229 дівчат).

У вибірці досліджуваних наявні представники спеціальностей різних профілів: "Агроінженерія", "Агрономія", "Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології", "Біотехнологія та біоінженерія", "Будівництво та біоінженерія", "Будівництво та цивільна інженерія", "Ветеринарна медицина", "Водні біоресурси та аквакультура", "Геодезія та землеустрій", "Екологія", "Економіка", "Електроенергетика, електромеханіка та електротехніка та електромеханіка", "Захист та карантин рослин", "Землевпорядкування", "Інженерія програмного забезпечення", "Інженерія електротехнічних систем", "Кібербезпека", "Комп'ютерні науки", "Логістика", "Маркетинг", "Менеджмент", "Право", "Психологія", "Технологія переробки продукції тваринництва", "Туризм", "Філологія", "Фінанси".

Дослідження проводилось навесні 2024 року.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Отримані під час емпіричного дослідження результати аналізувались у два етапи.

1. За кожною методикою окремо у вибірці в цілому для виявлення частоти прояву тих чи інших характеристик мисленнєвої діяльності студентів. При цьому перевірялась наявність відмінностей у характеристиках мисленнєвої діяльності студентів різних курсів, а також студентів різної статі (хлопців та дівчат; представників іншої статі серед досліджуваних зазначено не було). Для такого аналізу застосовувався частотний аналіз, обчислення середніх значень та стандартних відхилень, кутове перетворення Фішера з попарним порівнянням груп, t-критерій Стюдента.

2. За близькими характеристиками мисленнєвої діяльності досліджуваних для виявлення типів мисленнєвої діяльності та формулювання висновків про її стильові характеристики. Для такого аналізу застосовувався факторний аналіз.

2.2.1. Аналіз характеристик мислення студентської молоді

Під час емпіричного дослідження були отримані такі результати.

За тестом критичного мислення L. Starkley виявлено, що переважна більшість студентської молоді має середній рівень критичності мислення (див. мал. 2.1; сирі дані див. дод. А).



Мал. 2.1. Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями критичності мислення

При цьому, як засвідчують дані табл. 2.1, така тенденція спостерігається в досліджуваних незалежно від статі та тривалості навчання. Дані частотного аналізу дали також підстави для припущення про те, що у хлопців частіше трапляються високі показники критичного мислення, ніж у дівчат, а щодо тривалості навчання у закладі вищої освіти, то по мірі її збільшення зростає рівень критичності мислення студентів.

Таблиця 2.1.

Показники рівня критичності мислення досліджуваних
(дані частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	% досліджуваних із різними рівнями критичності мислення					Всього досліджуваних %
	<i>Дуже високий</i>	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>	<i>Дуже низький</i>	
Хлопці	0	10,5	76,1	13,4	0	22,6
Дівчата	0,4	1,8	86,9	9,6	1,3	77,4
1 курс	0	3,7	79	14,8	2,5	27,4
2 курс	1,05	6,4	78,7	12,8	1,05	31,8
3 курс	0	1,5	91,3	7,2	0	23,3
4 курс	0	0	97,3	2,7	0	12,5
магістри	0	6,7	86,6	6,7	0	5
Всього у вибірці	0,34	3,72	84,46	10,47	1,01	100

Застосування критерію Фішера з попарним порівнянням груп підтвердило його часткову достовірність: під час порівняння відсоткових часток дівчат і хлопців із рівнем критичності мислення, який перевищує середній рівень, був отриманий показник $\varphi_{\text{емп}}=2,61$, що свідчить про високий рівень значущості відмінностей ($p \leq 0,003$), а під час послідовного порівняння відсоткових часток студентів від курсу до курсу із рівнем критичності нижче середнього – показник $\varphi_{\text{емп}}$ перевищує критичні значення ($\varphi_{\text{емп}}=1,77$) і сягають рівня статистичної значущості ($p \leq 0,038$) лише при порівнянні даних 2 і 3 курсу. Статистично значущими є відмінності між студентами перших (1го, 2го) та останніх (4го й магістратури) курсів за кількістю осіб з рівнем критичності, нижчим середнього – показник $\varphi_{\text{емп}}=2,58$ при $p \leq 0,004$.

Такі результати засвідчують, що основна маса студентства володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації, здатністю в середній мірі протистояти маніпуляціям (можливо, усвідомлюючи їх не відразу), контролю за емоціями й усвідомленням їх впливу на прийняття рішень. У цей самий час ці здібності ще потребують розвитку, бо такі люди не розпізнали правильно від 30 до 70% технік переконання, відволікання уваги, хибних висновків, не обрали оптимальне рішення і довірилися недостатньо надійним джерелам інформації, що було змодельоване в тесті. У таких осіб кількість оптимальних рішень може бути приблизно однаковою з кількістю невдалих, але, спираючись на знання про успішні рішення, вони можуть не усвідомлювати недостатню ефективність та обмеженість свого мислення. Тому студентам потрібно обов'язково приділяти його розвитку час та енергію, бо це може стати його серйозним потенціалом зростання. При цьому більше уваги з розвитку критичності мислення варто приділяти дівчатам, студентам перших двох курсів.

За тестом творчого мислення Torrance визначались середні показники швидкості, гнучкості та оригінальності мислення (див. табл. 2.2; сірі дані див. дод. Б).

Таблиця 2.2.

Показники творчого мислення досліджуваних
(дані описової статистики, N=296)

Групи досліджуваних	Показники креативності мислення					
	Швидкість мислення		Гнучкість мислення		Оригінальність мислення	
	<i>M</i>	<i>σ</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
Хлопці	23,7	22,79	20,55	16,04	16,3	16,04
Дівчата	23,07	17,37	21,4	14,83	16,64	14,83
1 курс	18,12	11,94	16,62	10,65	12,91	9,85
2 курс	21,18	19,42	19,17	16,02	15,11	16,02
3 курс	27,46	20,65	24,99	16,71	19,03	16,71
4 курс	32,02	17,71	28,86	13,99	22,3	13,99
магістри	24,6	27,1	22,53	21,35	19,8	21,35
Вибірка в цілому	23,21	18,7	21,21	15,08	16,56	15,08

Оскільки методика не проходила адаптацію на українській вибірці, то отримані показники не примірялись до нормативних, а порівнювали їх вираженість у межах виокремлених підгруп. Зазначені у табл. 2.2 числові значення σ засвідчують досить високий рівень варіативності показників швидкості, гнучкості, оригінальності мислення як у вибірці в цілому, так і в межах виокремлених підгруп.

При цьому як у вибірці в цілому, так і в окремих її групах найвищими є показники швидкості мислення, найнижчими – оригінальності мислення.

Величини середніх значень досліджуваних параметрів творчого мислення у виокремлених підгрупах відрізняються, при чому спостерігається тенденція до їх зростання від курсу до курсу на бакалавраті. Однак їх послідовний аналіз (порівняння груп за статтю, 1го і 2го, 3го і 4го, 4го і 5го курсів) за допомогою t-критерія Стюдента дозволив виявити статистично значущі відмінності лише у швидкості мислення студентів 2го і 3го курсу ($t=1,97$ при $\alpha \leq 0,05$). Застосування цього критерію для порівняння показників творчого мислення у студентів першого та останнього курсу бакалаврату підтвердило статистичну значущість відмінностей у швидкості ($t=4,34$ при $\alpha \leq 0,001$), гнучкості ($t=4,88$ при $\alpha \leq 0,001$) та оригінальності ($t=3,69$ при $\alpha \leq 0,001$) мислення, що пояснюється їх зростанням із досвідом навчання у закладі вищої освіти. Тобто, хоча зростання здатності до породження великої кількості ідей у вербальній формі, висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різні стратегії вирішення, висувати ідеї, відмінні від нормативних, може бути мало помітним від курсу до курсу, воно стає очевидним при порівнянні студентів початкового та завершального етапів навчання.

За методикою дослідження діагностики когнітивно-діяльнісного стилю L. Rebeck було виявлено, що у більшості студентів домінує синтетичний стиль оперування ідеями над аналітичним (див. мал. 2.2; сирі дані див. дод. В).



Мал. 2.2. Відсотковий розподіл досліджуваних за стилями оперування ідеями

Така тенденція спостерігається на кожному курсі та у групі дівчат, однак у групі хлопців з однаковою частотою трапляється домінування як аналізу, так і синтезу (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

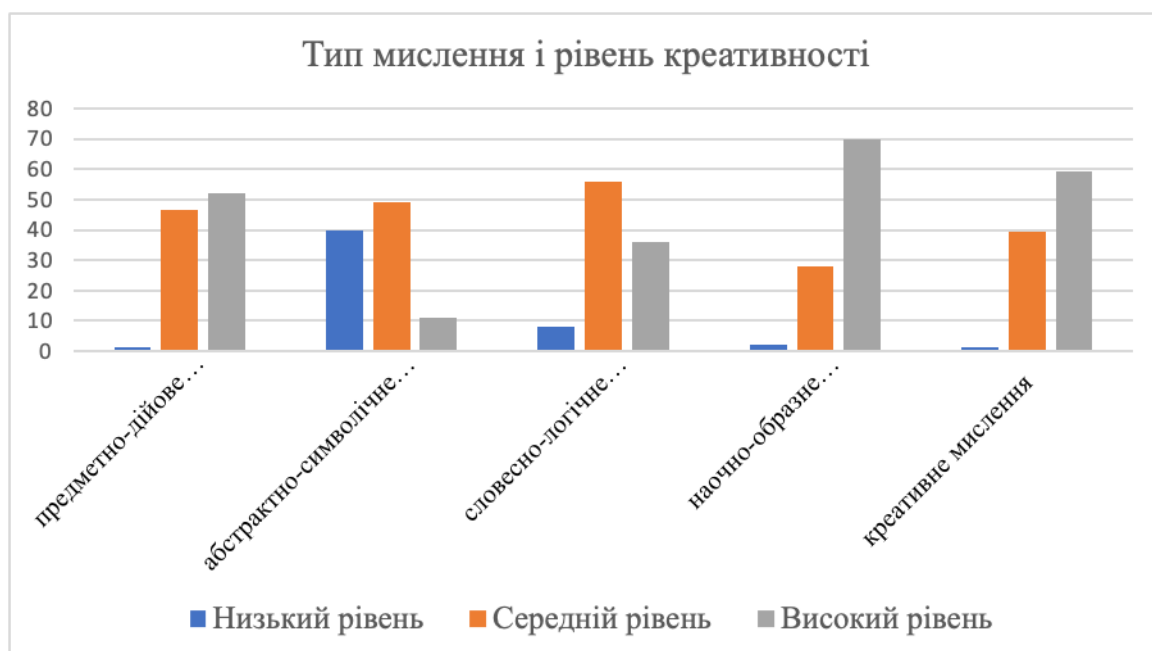
Розподіл досліджуваних за показниками домінування мисленнєвих операцій (дані частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	Розподіл досліджуваних, %		
	Домінує синтез	Домінує аналіз	Врівноважені аналіз і синтез
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Хлопці	45	45	10
Дівчата	56	32	12
1 курс	46	28	12
2 курс	55	32	13
3 курс	50,7	40,6	8,7
4 курс	54	35	11
магістри	46,7	40	13,3
Вибірка загалом	53	35	12

При цьому застосування критерію кутового перетворення Фішера дало змогу з'ясувати, що частка дівчат із домінуванням синтезу достовірно не перевищує таку частку хлопців ($\phi_{\text{емп}}=1,58$ при $p \leq 0,057$).

Отже, отримані дані засвідчують, що більшість студентів схильна мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, навіть якщо не знає усіх слів у поняттях теми, що викладається. При цьому є також значна частка тих студентів, які зосереджені на частковому, їх протиставленні і логічному аналізі, які не уявляють загальної картини. Лише невелика частина студентів може легко оперувати загальними категоріями і логічним аналізом деталей.

За методикою визначення типу мислення і рівня креативності було з'ясовано, що більшості вибірки властивий високий рівень предметно-дійового, середній рівень абстрактно-символічного, середній рівень словесно-логічного, високий рівень наочно-образного мислення та високий рівень креативності мислення (див. мал. 2.3; сирі дані див. дод. Г).



Мал. 2.3. Відсотковий розподіл досліджуваних за типом мислення та рівнем креативності

Така тенденція спостерігається в усіх групах досліджуваних за винятком переважання частки студентів із високим рівнем словесно-логічного мислення на 4му курсі та середнього рівня креативного мислення у магістрів (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Розподіл досліджуваних за показниками домінування типу мислення
(дані частотного аналізу, N=296)

Група досліджуваних	% досліджуваних із різними рівнями предметно-дійового мислення			% досліджуваних із різними рівнями абстрактно-символічного мислення			% досліджуваних із різними рівнями словесно-логічного мислення			% досліджуваних із різними рівнями наочно-образного мислення			% досліджуваних із різними рівнями креативного мислення		
	Низький	Середній рівень	Високий рівень	Низький	Середній рівень	Високий	Низький	Середній рівень	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній рівень	Високий рівень
Хлопці	3	51	46	34	51	15	10	63	27	3	48	49	1,5	40,3	58,2
Дівчата	0,9	45,4	53,7	41,5	48,9	9,6	7,4	54,6	38	1,8	21,8	76,4	1,3	39,3	59,4
1 курс	1,2	46,9	51,9	27	59	14	5	60	35	1,2	28,4	70,4	0	42	58
2 курс	2,1	47,9	50	46,8	44,7	8,5	12,8	60,6	26,6	3	33	64	2	35	63
3 курс	0	45	55	45	45	10	6	49	45	1,5	24,6	73,9	0	42	58
4 курс	0	46	54	37,8	48,7	13,5	8	43	49	2,7	21,6	75,7	2,7	32,4	64,9
Магістри	6,6	46,7	46,7	46,7	46,7	6,6	6,6	66,7	26,7	0	20	80	6,7	60	33
Вибірка загалом	1,4	46,6	52	40	49	11	8	56	36	2	28	70	1,4	39,5	59,1

Дані табл. 2.4 дали підстави для припущення про те, що серед дівчат більша частка тих, хто має високий рівень предметно-дійового, словесно-логічного та наочно-образного мислення; більша із низьким і менша із високим рівнем абстрактно-символічного мислення; а за розподілом рівнів креативного мислення хлопці і дівчата приблизно однакові. Його перевірка за допомогою критерію кутового перетворення Фішера підтвердила наявність достовірних відмінностей у відсоткових частках хлопців і дівчат із низьким рівнем абстрактно-символічного мислення ($\varphi_{\text{емп}}=1,84$ при $p \leq 0,033$), високим словесно-

логічного ($\varphi_{\text{емп}}=1,69$ при $p \leq 0,046$) та наочно-образного мислення ($\varphi_{\text{емп}}=4,15$ при $p \leq 0,001$).

Таким чином, можна стверджувати про приблизно однаковий розподіл за рівнями розвитку різних типів мислення у хлопців та дівчат, однак серед хлопців істотно рідше трапляється низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення, а серед дівчат істотно частіше трапляється високий рівень словесно-логічного та наочно-образного мислення.

За методикою «Реєстр стилю інформаційного опанування» А. Gregos був виявлений розподіл досліджуваних за домінуванням способу збору різноманітної інформації (професійної, пізнавальної, життєвої) – конкретно-послідовним, абстрактно-довільним, абстрактно-послідовним, конкретно-довільним, змішаним (див. мал. 2.4; сирі дані див. дод. Д).



Мал. 2.4. Відсотковий розподіл досліджуваних за домінуванням способу збору інформації

У вибірці в цілому та у кожній з її груп є студенти з різними домінуючими стилями інформаційного опанування (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Розподіл досліджуваних за показниками домінування стилю інформаційного опанування (дані частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	% досліджуваних із домінуванням конкретно-послідовного стилю	% досліджуваних із домінуванням абстрактно-довільного стилю	% досліджуваних із домінуванням абстрактно-послідовного стилю	% досліджуваних із домінуванням конкретно-довільного стилю	% досліджуваних із домінуванням змішаного стилю
Хлопці	29,9	9	32,8	13,4	14,9
Дівчата	28	12	20	18	22
1 курс	26	9	27	22	16
2 курс	28	14	18	16	24
3 курс	29	9	17	22	23
4 курс	27	8	35	8	22
Магістри	46,6	26,7	26,7	0	0
Вибірка загалом	28,4	11,1	23	17,2	20,3

При цьому у вибірці загалом та в більшості груп переважає частка осіб із домінуванням конкретно-послідовного стилю інформаційного опанування, а в групах хлопців, студентів 1 та 4 курсу – абстрактно-послідовного. Привертає увагу відмінність у відсоткових частках хлопців і дівчат із домінуючим абстрактно-послідовним та змішаним стилем інформаційного опанування. Застосування критерію кутового перетворення Фішера засвідчило статистичну значущість відмінності за домінуванням абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування ($\varphi_{\text{емп}}=2,11$ при $p \leq 0,017$) та її відсутність за змішаним стилем. Отже, серед хлопців істотно частіше трапляється домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, ніж у дівчат, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації.

За методикою дослідження аналітичності мислення було виявлене домінування частки студентів із середнім її рівнем у вибірці загалом, серед хлопців та дівчат, але неоднакову розподіленість відсоткових часток студентів із

різними рівнями її розвитку на різних курсах (див. мал. 2.5; сирі дані див. дод. К).



Мал. 2.5. Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями аналітичності мислення

Спостерігається домінування часток студентів із низьким рівнем аналітичності на 1му і 2му курсах, із середнім рівнем на 3му курсі та високим рівнем на 4му курсі й у магістрантів, зростання середніх значень показника аналітичності мислення від 1 курсу до 4го при чималій розсіюваності показників у виокремлених групах, а також відмінності в частоті високого рівня аналітичності між хлопцями й дівчатами (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Розподіл досліджуваних за показниками аналітичності мислення
(дані описової статистики, частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	М рівня аналітичності мислення	σ	% досліджуваних із низьким рівнем аналітичності мислення	% досліджуваних із середнім рівнем аналітичності мислення	% досліджуваних із високим рівнем аналітичності мислення
1	2	3	4	5	6
Хлопці	6.93	4.47	34	45	21
Дівчата	7.42	4.93	34,5	35	30,5
1 курс	6.14	4.89	45,7	35,8	18,5
2 курс	7.14	4.92	39	30	31
3 курс	7.93	4.2	23	51	26

Продовження табл. 2.6.

1	2	3	4	5	6
4 курс	8.89	4.64	19	38	43
магістри	7.87	6.16	33	27	40
Вибірка загалом	7.3	4.1	35	37	28

Для перевірки статистичної достовірності відмінностей середніх значень показників аналітичності мислення студентів різних курсів було застосовано t-критерій Стюдента, однак достовірних відмінностей від курсу до курсу виявлено не було.

Для перевірки достовірності відмінностей у частоті високого рівня аналітичності мислення між дівчатами та хлопцями був застосований критерій кутового перетворення Фішера. Однак виявити достовірних відмінностей не вдалось ($\phi_{\text{емп}}=1,57$ при $p \leq 0,058$).

За методикою дослідження рефлексивності мислення було виявлено частки студентів із різними рівнями розвитку цієї характеристики (див. мал. 2.6; сирі дані див. дод. Л).



Мал. 2.6. Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями рефлексивності мислення

Було виявлено частки студентів з високим рівнем розвитку рефлексивності мислення як у вибірці в цілому, так і в кожній із виокремлених

груп при відмінностях у розсіюванні значень показника у групах (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7.

Розподіл досліджуваних за показниками рефлексивності мислення
(дані описової статистики, частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	М рівня рефлексивності мислення	σ	% досліджуваних із низьким рівнем рефлексивності мислення	% досліджуваних із середнім рівнем рефлексивності мислення	% досліджуваних із високим рівнем рефлексивності мислення
Хлопці	8.84	4.99	25,4	31,3	43,3
Дівчата	11.03	4.54	11	25	64
1 курс	9.42	5.26	25	22	53
2 курс	10.26	4.5	13	32	55
3 курс	11.8	3.72	1	32	67
4 курс	12.27	3.54	5	19	76
Магістри	8.2	7.02	40	13	47
Вибірка загалом	10,5	4,67	14	27	59

Дані таблиці 2.7 засвідчують зростання середнього значення рефлексивності від курсу до курсу серед студентів бакалаврату, а також відмінність у середніх значеннях показника рефлексивності хлопців і дівчат та у відсоткових частках хлопців і дівчат із високим рівнем рефлексивності. Для перевірки достовірності відмінностей у середніх значеннях показників рефлексивності студентів різних курсів та статей був застосований t-критерій Стьюдента.

Застосування t-критерію Стьюдента дозволило виявити статистично значущі відмінності у показниках рівня рефлексивності хлопців і дівчат ($t=3,2$ при $\alpha \leq 0,001$), однак не виявило значущих відмінностей у середніх показниках рівня рефлексивності між студентами різних курсів (1го і 2го, 2го і 3го, 3го і 4го, 4го і магістратури).

Застосування критерію кутового перетворення Фішера засвідчило, що відсоток дівчат із високим рівнем рефлексивності статистично достовірно перевищує такий відсоток серед хлопців ($\phi_{\text{емп}}=3,02$ при $p \leq 0,001$).

Отже, для більшості студентів властивий високий рівень рефлексії мислення, що дає можливість під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити мислительну діяльність. При цьому серед дівчат високий рівень рефлексивності мислення трапляється істотно частіше.

За методикою дослідження впливу установки на спосіб розв'язування задач були виявлені такі показники ригідності й гнучкості мислення студентів (див. мал. 2.7; сірі дні див. дод. М).



Мал. 2.7. Відсотковий розподіл досліджуваних із домінуванням ригідності чи гнучкості мислення

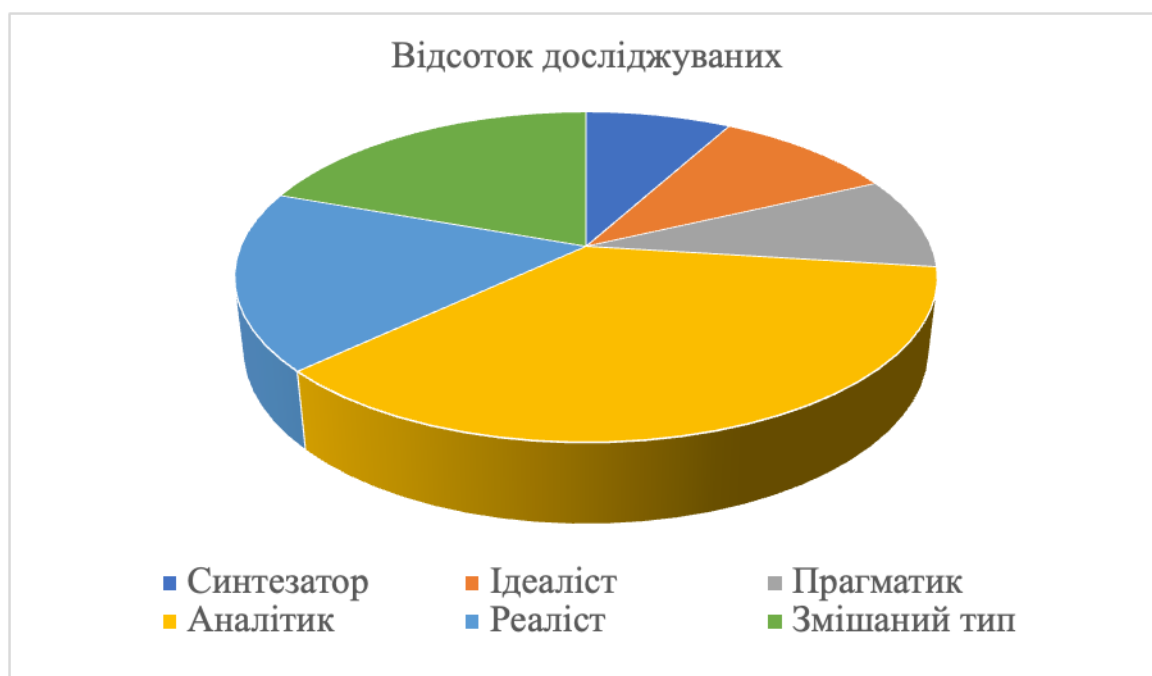
Як засвідчують дані мал. 2.7, більшості студентів притаманна ригідність мислення, що проявляється у труднощах переключення одного способу розв'язування задач на інший. При цьому така тенденція спостерігається незалежно від статі і терміну навчання у закладі вищої освіти (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8.

Розподіл досліджуваних за показниками ригідності/гнучкості мислення
(дані частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуваних	% досліджуваних із гнучкістю мислення	% досліджуваних із ригідністю мислення
Хлопці	19	81
Дівчата	21	79
1 курс	9	91
2 курс	21	79
3 курс	29	71
4 курс	27	73
магістри	27	73
Вибірка загалом	21	79

За опитувальником «Стили мислення» R. Bremson і A. Harrison в адаптації A. Alekseev були діагностовані такі показники бажаного для досліджуваних способу мислення, манери задавати запитання та приймати рішення (див. мал. 2.8; сирі дані див. дод. Н).



Мал. 2.8. Відсотковий розподіл досліджуваних із домінуванням бажаного способу мислення

Дані мал. 2.8 засвідчують, що студентська молодь визначає як бажані для себе різні види стилів мислення, однак найчастіше бажаним стилем мислення є аналітичний.

Така тенденція зберігається серед досліджуваних різних статей та незалежно від терміну навчання у закладі вищої освіти (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9.

Розподіл досліджуваних за показниками бажаного стилю мислення

(дані частотного аналізу, N=296)

Групи досліджуван-них	% досліджуваних з бажаним стилем мислення					
	Синтезатор	Ідеаліст	Прагматик	Аналітик	Реаліст	Змішаний тип
Хлопці	7,5	7,5	4,5	44,7	19,4	16,4
Дівчата	8	10,9	10	33,6	17	20,5
1 курс	5	9	4	34	12	17
2 курс	11	12	8,5	25,5	23	20
3 курс	4	6	13	38	19	20
4 курс	8	16	11	46	8	11
магістри	13	0	7	40	13	27
Вибірка загалом	8	10	9	36	17,5	19,5

Як засвідчують дані табл. 2.9, серед хлопців вибір аналітичного стилю мислення трапляється більш часто, ніж у дівчат. Застосування критерію кутового перетворення Фішера підтверджує статистичну достовірність таких відмінностей ($\phi_{\text{емп}}=1,64$ при $p \leq 0,05$). Тобто, студентська молодь, а особливо чоловіча її частина, частіше обирає такий стиль мислення, за якого застосовується дедуктивний підхід, прагне до моделей і формул, виявляє інтерес до "наукових рішень", звертає увагу на практичні дані і конкретні деталі, краще орієнтується у структурованих, що піддаються прорахуванню, ситуаціях. Одночасно з цим може проявлятися схильність до поляризованого "чорно-білого" мислення, негнучкість, надмірне домагання передбачуваності ситуацій.

Описані вище результати емпіричного дослідження та їхній аналіз співвідноситься з результатами досліджень інших авторів – українських та зарубіжних психологів-дослідників.

Зокрема, Н. Акімова та ін. (Акімова Н. та ін., 2022) обґрунтовують, що чим вищий рівень мовленнєвого та мисленнєвого розвитку в юнацькому віці, тим активнішим є читання текстів, тим кращим стає прогнозування їх змісту за малюнками та інтерпретація. У нашому дослідженні було виявлено, що у студентської молоді показники креативності мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність) утворюють один фактор разом із мисленнєвим аналізом та словесно-логічним мисленням, що узгоджується з вище наведеними даними.

Н. Пилявець (Пилявець Н., 2023), розглядаючи когнітивні стилі у контексті самозбережувальної поведінки, емпіричним шляхом встановила, що самозбережувальна поведінка пов'язана з аналітичністю та рефлексивністю мислення. При цьому авторкою були отримані такі показники рефлексивності й аналітичності мислення на вибірці зі 130 студентів КЗВО "Вінницька академія безперервної освіти": вираженої аналітичності мислення не виявлено у жодного з опитаних, низький рівень рефлексивності у 21,54% респондентів, високий – у 36,92%, середній – у 51,54%. У нашому дослідженні було отримано дещо інші показники: виявлено чималу частку студентів із високим рівнем аналітичності мислення – 28%, щодо рефлексивності мислення, то найменшу частку також складала студенти із низьким рівнем – 14%, а от найбільшою виявилась частка осіб із високим рівнем – 59%.

Особливості рефлексивних умінь на когнітивному рівні та рефлексивних здібностей до саморегуляції студентів, які вони використовують у процесі розв'язання проблеми, описані у праці Е. Балашова та В. Каламаж (Балашов Е., Каламаж В., 2020). При цьому автори зазначають, що загальний рівень рефлексивних здібностей досліджуваних на когнітивному рівні був середнім. У нашому дослідженні отриманий середній у вибірці показник рефлексивності сягає високого рівня, що може додатково свідчили на користь індивідуальних

відмінностей у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності студентської молоді.

Вивченню особливостей прояву стилів мислення у комунікативній діяльності юнаків присвячене дослідження І. Каряки та ін. (Каряка І. та ін., 2020). Діагностуються такі типи мислення: синтетичний (синтезаторський), ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний та проводять співставлення з їх проявами у спілкуванні. Дослідження проведене на невеликій вибірці (40 осіб) й отримано такий розподіл респондентів за домінуючими стилями мислення: 35 % мають реалістичний стиль мислення, 30 % – аналітичний, 20 % – прагматичний, 10 % – ідеалістичний, 5 % – синтезаторський. У нашому дослідженні такий розподіл відрізняється за реалістичним (лише 17,5 % респондентів мають реалістичний стиль мислення) та прагматичним стилем (властивий лише 9%), і схожий за аналітичним (36%), ідеалістичним (10%) та синтезаторським (8%) стилями мислення.

Результати, отримані за методикою визначення типу мислення і рівня креативності співзвучні із результатами дослідження типів мислення у студентів Т. Лисянської (Лисянська Т., 2020). Зокрема, учена приділяє увагу таким видам мислення: предметному, образному, знаковому та символічному. Під час емпіричного дослідження Т. Лисянська виявила, що більшість студентів володіють знаковим мисленням, що ґрунтується на предметно-образному мисленні. У нашому дослідженні також з'ясовано, що переважна більшість досліджуваних (70%) мають високий рівень наочно-образного мислення і майже усі решта – середній.

2.2.2. Аналіз типів поєднання характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді

Для з'ясування найсуттєвіших характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді отримані емпіричні дані були проаналізовані методом

факторного аналізу. У результаті було отримано 8 факторів, що описують 66% вибірки (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

Виокремлені фактори та їх компоненти

Характеристика мисленнєвої діяльності – компоненти факторів	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Критичність мислення	,309	-,218	,449	-,152	-,046	,020	,074	,352
Швидкість мислення	,817	-,394	-,287	-,004	-,019	,000	-,116	,000
Показник синтезу	,136	,306	-,051	,121	,153	,129	,332	,115
Показник аналізу	,464	-,200	-,374	-,169	,067	,067	-,054	,007
Предметно-дійове	,135	,122	,056	,612	-,086	,131	-,153	-,212
Абстрактно- символічне	,193	,160	,189	-,002	,528	,259	-,099	-,095
Словесно-логічне	,398	,352	-,030	-,213	,251	,124	,380	,275
Наочно-образне	,330	,278	-,049	,070	,353	-,086	,424	,271
Креативність	,209	,238	-,024	,599	,017	,023	-,090	-,111
Конкретно- послідовний стиль	,402	,682	-,058	-,065	-,119	-,094	-,033	-,072
Абстрактно- довільний стиль	,415	,740	,039	-,060	-,142	-,057	-,082	-,032
Абстрактно- послідовний стиль	,423	,601	,206	-,189	-,150	-,118	-,226	-,046
Конкретно- довільний	,381	,625	,189	-,086	-,267	-,104	-,054	-,098
Аналітичність мислення	,337	-,311	,458	,196	,037	,280	,191	-,110
Рефлексивність мислення	,382	-,145	,420	,292	-,214	,058	,217	-,129
Ригідність/гнучкість мислення	,206	-,175	,312	,300	-,048	-,024	,309	-,072
Стиль «синтезатор»	-,119	,200	-,140	,385	-,130	,327	-,340	,684
Стиль «ідеаліст»	-,100	,294	-,405	-,057	,348	,384	,082	-,459
Стиль «прагматик»	-,072	-,049	-,447	,176	-,370	-,442	,471	-,033
Стиль «аналітик»	,153	-,185	,513	-,009	,483	-,568	-,255	-,035
Стиль «реаліст»	,086	-,187	,346	-,452	-,441	,440	,088	-,109

Продовження таблиці 2.10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Гнучкість мислення	,822	-,407	-,271	-,004	-,021	-,015	-,103	,000
Оригінальність мислення	,825	-,410	-,292	-,015	-,010	-,003	-,133	-,009

Дані табл. 2.10 демонструють наповненість факторів такими головними компонентами (визначеними за їх максимальною навантаженістю в межах факторів):

- фактор 1: швидкість мислення, аналіз, словесно-логічне мислення, гнучкість та оригінальність мислення;
- фактор 2: конкретно-послідовний стиль, абстрактно-довільний, абстрактно-послідовний, конкретно-довільний;
- фактор 3: критичність мислення, аналітичність мислення, рефлексивність мислення, бажаний стиль мислення «аналітик»;
- фактор 4: предметно-дійове мислення, креативність мислення, небажаність стилю мислення "реаліст";
- фактор 5: абстрактно-символічне мислення;
- фактор 6: небажаний стиль мислення «аналітик», бажаний – "реаліст";
- фактор 7: синтез, наочно-образне мислення, ригідність/гнучкість мислення, бажаний стиль мислення "прагматик";
- фактор 8: бажаний стиль мислення "синтезатор", небажаний "ідеаліст".

Відповідно до даних максимального навантаження компонент у межах виокремлених факторів та їх смислової інтерпретації фактори було названо так:

- фактор 1 – креативність стилю мислення,
- фактор 2 – стиль опанування інформації,
- фактор 3 – стиль оцінювання інформації,
- фактор 4 – стиль перетворення інформації,
- фактор 5 – стиль оперування символами,
- фактор 6 – стиль орієнтування мисленнєвого процесу (на результат),
- фактор 7 – стиль орієнтування на якість результату,

- фактор 8 – активність мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

Таким чином процедура факторного аналізу дозволила знизити велику розмірність даних та структурувати характеристики мисленнєвої діяльності за вісьмома факторами, які відбивають різні аспекти стилю мисленнєвого процесу.

Отримані дані є підґрунтям для системного опису стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.

Отримані у цьому дослідженні фактори 2 (стиль сприймання інформації) і 4 (стиль перетворення інформації) співвідносяться з розумінням сутності когнітивного стилю, прийнятим у психологічній науці: когнітивний стиль є моделлю обробки людиною пізнавальних завдань, їх сприйняття, запам'ятовування, мислення (Сендер А., 2020).

Висновки до розділу II

Проведене емпіричне дослідження дозволило сформулювати низку висновків щодо стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.

1. У зв'язку з представленістю стилю мисленнєвої діяльності студентської молоді значною кількістю показників існує велика різноманітність стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентства. Їх можна представити такими групами: креативність стилю мислення; стиль опанування інформації; стиль оцінювання інформації; стиль перетворення інформації; стиль оперування символами; стиль орієнтування мисленнєвого процесу; стиль орієнтування на якість процесу (тобто на результат); активність мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

2. За виокремленими групами стильових характеристик мисленнєвої діяльності були отримані емпіричні дані, що засвідчують такі їх особливості у студентської молоді.

Щодо креативності у стилі мислення: високий рівень варіативності показників швидкості, гнучкості, оригінальності мислення та їх зростання на останньому році навчання у порівнянні з першим (тобто зі збільшенням досвіду навчання зростає здатність студентів до породження великої кількості ідей у вербальній формі, висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різні стратегії вирішення, висувати ідеї, відмінні від нормативних); схильність більшості мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, не вдаючись у деталі; добре розвинуте словесно-логічне мислення у переважної більшості студентів.

Щодо стилю опанування інформації: вдавання до різних стилів інформаційного опанування, більшість – до конкретно-послідовного (тобто схильні проявляти захопливість, сприйнятливість, чутливість, прийняття, інтуїтивність, конкретність, орієнтованість на теперішнє, відкритість для нового, досвідченість, інтенсивність), при цьому серед хлопців істотно частіше трапляється домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, ніж у дівчат, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації.

Щодо стилю оцінювання інформації: домінування середнього рівня критичності мислення (тобто основна маса студентства володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації, здатністю в середній мірі протистояти маніпуляціям, контролю за емоціями й усвідомленням їх впливу на прийняття рішень), зростання показників критичності у студентів старших курсів порівняно з першими, окрім того, високі показники критичності мислення частіше трапляються у хлопців, ніж у дівчат; різноманіття рівнів аналітичності мислення незалежно від терміну навчання в закладі вищої освіти та від статі; високий рівень рефлексії мислення, що дає можливість під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити

мисленнєву діяльність, при цьому серед дівчат високий рівень рефлексивності мислення трапляється істотно частіше; найбажаніший стиль мислення – аналітичний (при чому для хлопців більше, ніж для дівчат), за якого застосовується дедуктивний підхід, прагнення до моделей і формул, виявляється інтерес до "наукових рішень", практичних даних і конкретних деталей, орієнтування у структурованих ситуаціях.

Щодо стилю перетворення інформації: добре розвинуте предметно-дійове мислення, тобто мислення, яке забезпечує пізнання через рухи, високий його рівень у більшій частини студентів незалежно від віку і статі; добре розвинуте креативне мислення, що дає можливість знаходити нестандартні рішення; небажаність для переважної більшості "реалістичного" типу мислення, за якого застосовується емпіричний, індуктивний підхід, орієнтація на конкретні результати.

Щодо стилю оперування символами: абстрактно-символічне мислення сягає високого рівня розвитку у незначній частини студентів, близько половини мають середній його рівень розвитку, трохи менше половини – низький, причому у дівчат низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення трапляється істотно частіше, ніж у хлопців. Тобто, більшість студентів відчують труднощі в оперуванні математичними кодами, формулами й операціями.

Щодо стилю орієнтування мисленнєвого процесу (на результат): більша орієнтованість на дедуктивний підхід, ніж індуктивний. Значна частина студентської молоді, особливо дівчата, не визначають як бажаний для себе спосіб мислення, що передбачає формально-логічний підхід, орієнтований на використання моделей і формул, уважний до деталей. Відповідно вони можуть відчувати труднощі у плануванні, не враховувати конкретні деталі й практичні дані. Незначна частка студентів використовують реалістичний стиль мислення, тобто вони більше спираються на дані свого досвіду, факти і думки експертів, цікавляться виключно конкретними результатами, схильні коригувати свої умовисновки.

Щодо стилю орієнтування на якість результату: домінування схильності мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, навіть за незнання усіх слів у поняттях теми, що опрацьовується; високий рівень наочно-образного мислення, що тісно пов'язаний з уявою (високий його рівень істотно частіше трапляється у дівчат, ніж у хлопців); недостатня гнучкість мислення, що проявляється у труднощах переключення одного способу розв'язування задач на інший; прояв прагматичності мислення у незначній частки студентів, що проявляється в інтересі до інновацій, прагненні якнайкоротшим шляхом отримати віддачу, застосовувати еклектичний підхід у вирішенні задач.

Щодо активності мисленнєвого процесу (орієнтованості на пошук альтернатив): схильність у незначній частки студентів пропонувати альтернативні рішення, помічати суперечності; прояв фактоцентрованості, зосередженості на наявних даних у переважній більшості студентської молоді.

3. За деякими стильовими характеристиками мисленнєвої діяльності більшість студентів схожі: середній і вище рівень критичності мислення, добре розвинутий предметно-дійовий, словесно-логічний, наочно-образний стиль мислення і креативність.

4. Відмінності у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності хлопців та дівчат студентського віку проявляються так:

- у хлопців частіше, ніж у дівчат, трапляються високі показники критичного мислення, вибір аналітичного стилю мислення, домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації; істотно рідше, ніж у дівчат, трапляється низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення;

- у дівчат істотно частіше трапляється високий рівень словесно-логічного та наочно-образного мислення, високий рівень рефлексивності мислення.

5. Відмінності у стильових характеристиках студентів в залежності від терміну навчання у закладі вищої освіти проявляються у зменшенні частки

студентів із низьким рівнем критичності на старших курсах бакалаврату у порівнянні з першими, у зростанні показників швидкості, гнучкості й оригінальності мислення в студентів старшого курсу бакалаврату у порівнянні з першим.

Задля забезпечення ефективності навчання під час викладання й формулювання завдань для самостійної роботи студентів важливо враховувати стильові характеристики їхнього мислення.

РОЗДІЛ III. УРАХУВАННЯ СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТА ПРАКТИЦІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Принципи організації освітнього процесу з урахуванням стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді

Висновки теоретичного узагальнення даних наукових джерел із проблеми вивчення й емпіричної частини нашого дослідження засвідчують необхідність урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі закладів вищої освіти та є підґрунтям для формулювання його основних принципів. Зокрема:

1. Принцип урахування різноманіття й індивідуальних особливостей способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення у навчальній діяльності. Сильові характеристики мислення мають індивідуальну своєрідність і зумовлені як віковими особливостями особистості, так і особливостями її попереднього навчання, життєвого досвіду. Відтак у навчальному процесі важливо давати можливість студентам застосовувати свої так звані "улюблені" (звичні) способи мислення для досягнення розуміння матеріалу чи правильного розв'язання поставлених завдань.

2. Принцип урахування стійкості прояву стилю мисленнєвої діяльності в різних її видах. Мисленнєва діяльність проявляється як розв'язання задач, тобто перетворення заданих вихідних даних задля пошуку невідомих складових з метою досягнення поставленої мети чи отримання відповіді на основне питання. Така діяльність має місце у повсякденному житті людини у різних його сферах. Сформовані в людини стильові характеристики мисленнєвої діяльності (так звані "улюблені" способи мислення) проявлятимуться як у навчальній діяльності (в опануванні різних дисциплін), так і поза нею. Відтак, тренування розумових операцій та різних видів мислення важливе не лише для навчальної, а й для інших видів діяльності.

3. Принцип урахування впливу способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення на способи діяльності та її успішність. Студентський вік сприятливий для вироблення стилів мисленнєвої діяльності, однак їх формування не починається з нуля, а ґрунтується на стилі мислення, сформованому попереднім життєвим досвідом особистості. Тому вбачається доцільним розмежовувати особливості формулювання завдань для навчання та для оцінювання. Якщо в першому випадку до мети поставлених завдань має бути включене тренування різних мисленнєвих операцій та видів мислення, то у другому – надання можливості прояву індивідуальних стильових характеристик мисленнєвої діяльності для досягнення коректного результату.

4. Принцип урахування комплексного прояву стильових характеристик мислення в навчальній діяльності. Оскільки види мислення виокремлюються за різними критеріями, то зрозуміло, що у розв'язанні однієї мисленнєвої задачі бере участь не один вид мислення, а їх поєднання. Розумові операції змінюють одна одну в мисленнєвому процесі, і від коректності їх перебігу залежатиме успіх кінцевого результату – сформульованої думки чи навіть цілої теорії. Відтак навчальні завдання мають тренувати різні мисленнєві операції, зумовлюючи необхідність їх застосування, а також спонукати до використання різних видів мислення, уникаючи однотипності.

5. Принцип урахування функціональності стилю мисленнєвої діяльності під час навчання. За допомогою розумових операцій та прояву різних видів мислення особистість може пізнавати сутність речей та явищ, прогнозувати розвиток подій, збагнути їх сенс та створити сенс особистісний, виробляти нове знання не лише для себе, а й для інших (навіть людства в цілому), адаптовуватись до зовнішнього світу, абстрагуватись від опори на наочні, наявні тут і тепер об'єкти й оперувати їх смисловим значенням, узагальнювати спільні для різних об'єктів характеристики, конкретизувати абстрактні поняття й символічні значення.

6. Принцип розширення діапазону стильових засобів мисленнєвої діяльності під час навчання. Здатність застосовувати різні мисленнєві операції

та види мисленнєвої діяльності у розв'язанні різного типу задач забезпечує ефективність пошуку правильного рішення. Тренування у використанні широкого спектру стильових засобів мисленнєвої діяльності сприятиме розвитку як загальних, так і фахових компетентностей студентської молоді.

7. Принцип опори на вікові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі. Віковими особливостями мислення студентів, до яких має апелювати навчання в закладі вищої освіти, є теоретичне, абстрактне мислення, його критичність й аналітичність. За деякими стильовими характеристиками мисленнєвої діяльності більшість студентів схожі: середній і вище рівень критичності мислення, добре розвинутий предметно-дійовий, словесно-логічний, наочно-образний стиль мислення і креативність. Це означає, що уже починаючи з першого курсу в навчальну діяльність студентів доцільно включати завдання, що потребують критичної мисленнєвої обробки, оперування предметами, образами й словами, застосування творчого підходу до розв'язання мисленнєвих задач.

8. Принцип орієнтації на розвиток методологічного / системного, критичного, креативного, рефлексивного та професійного мислення у студентської молоді. Увесь освітній процес (як загалом, так і під час опанування окремих дисциплін) має бути спрямований на розвиток зазначених видів мислення. Розвиток критичного мислення передбачає тренування уміння оцінювати інформацію, оперуючи нею. Розвиток креативного мислення має полягати в активізації здатності висувати якомога більшу кількість різнопланових оригінальних ідей. Тренування рефлексивного мислення забезпечуватиме здатність перепроверити правильність ходу своїх міркувань, відповідність отриманого результату заданим вихідним умовам. Для формування методологічного / системного мислення студентів доцільно забезпечувати розуміння ними взаємозв'язків кожної теми освітнього компоненту зі змістом дисципліни в цілому, власне дисципліни зі змістом спеціальності, а також важливості для компетентності у спеціальності конкретного уміння вирішення певних задач. Розвитку професійного мислення

підприядковане усе навчання за спеціальністю, воно передбачає наповненість мисленнєвої діяльності змістом фаху.

9. Принцип урахування типів стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді: креативності стилю мислення, стилю сприймання інформації, стилю оцінювання інформації, стилю перетворення інформації, стилю оперування символами, стилю орієнтування мисленнєвого процесу на результат, стилю орієнтування на якість результату, активності мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

У студентської молоді (переважної її більшості) добре розвинуте словесно-логічне мислення, схильність мислити загальними категоріями, легко опановувати загальний сенс і взаємозв'язки, що дає можливість розуміти сутність теоретичного матеріалу, який подається, наприклад, усно під час лекцій чи у друкованій текстовій формі. Однак при цьому є ризик невдавання у деталі інформації, що надалі може слугувати джерелом помилок під час розв'язання різного роду задач. Високий рівень варіативності показників креативності в стилі мислення зумовлює і широкий діапазон здатності студентів до породження кількості ідей у вербальній формі, їх різноплановості та оригінальності.

Сприймаючи інформацію, студенти здебільшого схильні проявляти захопливість, прийняття, орієнтуватись на теперішнє, бути відкритими до нового, при цьому хлопці більш схильні до аналітичності, логічності й раціональності. Зазначені характеристики сприймання інформації забезпечують можливість для опанування значних її обсягів та формують бажання застосовувати тут і зараз (не очікуючи моменту, коли закінчать ЗВО та почнуть працювати). Цим може пояснюватись втрата інтересу до навчання у випадку, якщо вивчене не використовується на практиці, у повсякденному житті.

Оцінюючи інформацію, студентська молодь здатна застосовувати навички критичного й рефлексивного мислення, що дає можливість виробляти ефективну стратегію вирішення мисленнєвих задач, та віддає перевагу

аналітичному підходу, виявляє інтерес до наукових рішень (що можуть втілюватись у певних моделях і формулах).

Обробка інформації студентській молоді легше даватиметься за можливості здійснювати дії з предметами, наприклад під час проведення дослідів, здійснення якихось рухів. Але при цьому легше даватиметься пізнання через досліди на застосування знання певних явищ (тобто як апробація), ніж на їх відкриття. Окрім того, студентська молодь цілком здатна до креативності.

За необхідності використання в навчальній діяльності певних символів (тобто математичних кодів, формул), важливо врахувати, що більшості студентів важко ними оперувати, відтак потрібно приділяти додаткову увагу їх тлумаченню.

Орієнтуючи мисленнєвий процес студентів на результат, потрібно враховувати, що більш звичним для студентів буде дедуктивний підхід, тобто ознайомлення з цілісною проблемою, а тоді здійснення переходу до її часткових випадків. Це може також бути перешкодою до здійснення самостійних досліджень, де на основі вивчення окремих випадків треба сформулювати висновки про певні закономірності. Чимало студентів відчуватимуть труднощі за необхідності розв'язання мисленнєвих задач за допомогою моделей і формул і коли треба врахувати всі деталі. Незначна частина студентів, розв'язуючи мисленнєві задачі, спирається суто на якісь конкретні результати, свій досвід чи досвід експертів і схильна коригувати свої умовисновки. Відтак додаткового тренування потребує здатність до перевірки ходу своїх думок та коректності отриманих умовиводів.

Орієнтуючи студентів на якість результату розв'язання ними мисленнєвих задач, важливо передбачати, що вони можуть вловити основну ідею теми чи завдання, розуміти й оперувати загальними категоріями, що її стосуються, але при цьому не знати деталей. Окрім того, вони швидше скористаються наочністю (типу презентації, відеоматеріалами) для опанування інформації й оперуватимуть наочними образами, ніж поняттями (що підтверджує ідею про кліповість мислення сучасної молоді). Це, у свою чергу, створює труднощі для

гнучкості мислення, коли потрібне переключення з одного способу розв'язування задач на інший, а також часто поєднується зі зниженою прагматичністю (зниженим інтересом до інновацій).

Під час освітнього процесу доцільно враховувати схильність студентської молоді до фактоцентрованості (зосередженості та наявних даних) під час розв'язання мисленнєвих задач та розвивати здатність пропонувати альтернативні рішення, помічати суперечності.

10. Принцип диференційованого підходу в урахуванні стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді різних етапів навчання в закладі вищої освіти.

Важливо акцентувати увагу на розвитку критичності, швидкості, гнучкості й оригінальності мислення у студентів перших курсів.

Упродовж навчання на різних курсах необхідна опора на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у хлопців: критичне мислення, аналітичний стиль мислення, абстрактно-послідовний стиль інформаційного опанування (що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації), абстрактно-символічне мислення; та опора на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у дівчат: словесно-логічне, наочно-образне мислення, рефлексивність мислення.

Описані вище принципи, на нашу думку, мають бути враховані як у практиці навчальної діяльності (у закладах вищої освіти, у неформальній освіті для осіб студентського віку), так і в практиці надання психологічної допомоги особам студентського віку (оскільки вирішення багатьох психологічних проблем полягає у їх мисленнєвому пропрацюванні).

3.2. Методи й прийоми урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в навчальній діяльності

Для з'ясування методів і прийомів урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в навчальній діяльності проаналізуємо можливості їх розвитку під час навчальних занять, психологічні механізми й педагогічні умови такого розвитку, рекомендовані психолого-педагогічною наукою методи й прийоми розвитку різних видів мислення та розумових операцій.

3.2.1. Аналіз можливостей розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять

Проаналізуємо можливості розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять, відштовхуючись від їхнього призначення та характеристики.

Лекція має за мету ввести студентів у ту чи іншу галузь наукових знань, ознайомити їх з основними науково-теоретичними положеннями й методологією науки, пов'язати її з іншими галузями знань. Вона визначає зміст інших видів навчальних занять. Лекція є струнким, логічно завершеним, науково обґрунтованим, послідовним і систематизованим викладом певної наукової проблеми, теми чи розділу навчального предмету, ілюстрований за необхідністю наочною та демонструванням дослідів. Сучасна лекція передбачає посвячення студентів у процес сумісної наукової роботи, залучення їх до наукової творчості, а не тільки передавання наукової істини. Тому її характерною особливістю має бути діяльнісна основа, яка означає не механічне поєднання діяльності викладача і студентів, а їх взаємодію в сумісному навчальному пошуку (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Сучасна дидактика вищої школи висуває такі вимоги до лекцій: науковій виклад великого обсягу чітко систематизованої, концентрованої, методично грамотно опрацьованої наукової інформації; доказовість та аргументованість

суджень; обґрунтування фактами, аргументами, прикладами, документами основних тез; логічність, ясність та лаконічність викладу інформації; активація навчально-пізнавальної діяльності студентів різноманітними засобами; окреслення кола запитань для самостійного опрацювання з посиланнями на джерела інформації; аналіз різних поглядів на вирішення поставлених проблем; надання студентам можливості слухати, осмислювати й нотувати отриману інформацію; встановлення контакту з аудиторією та забезпечення ефективного зворотнього зв'язку; педагогічно доцільне використання різноманітних засобів наочності; повне висвітлення наукової проблеми чи теми з логічними висновками (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Лекція слугує своєрідним дороговказом для студентів серед великої кількості інформації. Однак вона містить і певні недоліки: привчає студентів до пасивного сприймання інформації та її механічного запису, гальмує бажання опрацьовувати інші джерела окрім конспекту, звужує навчання до простого відтворення інформації, великі потоки слухачів зменшують можливість викладача ефективно управляти розумовою діяльністю студентів (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

За способом викладу навчального матеріалу можна виокремити такі види лекцій: проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-консультації, бінарні лекції, лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції з аналізом конкретних ситуацій, лекції-конференції, лекції-прес-конференції (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Активація мислення студентів під час лекції забезпечується, якщо лекція має проблемний характер (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Вище викладене відкриває такі можливості для врахування та розвитку стильових характеристик мислення студентської молоді:

- демонструє зразок прояву практично всіх розумових операцій та видів мислення на прикладі викладу думки лектором;
- у залежності від способу викладу матеріалу може активізувати різні види мисленнєвої діяльності студентів, чим більш різноманітними будуть

способи її проведення, тим більше видів їх мисленнєвої діяльності може бути залучено;

- дає можливість управляти мисленнєвою діяльністю слухачів і тим самим тренувати застосування певних розумових операцій і видів мислення.

Лабораторне заняття передбачає проведення студентами під керівництвом викладача досліджень з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень, набуття практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, оволодіння методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі та обробки результатів. Містить такі складові: контроль підготовки студентів до виконання конкретної роботи, виконання досліджень, оформлення індивідуального звіту про виконану роботу, захист звіту (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

На наш погляд, робота на лабораторних заняттях сприяє формуванню насамперед таких розумових операцій, як синтез й абстрагування, а також таких видів мислення, як предметно-дійове та теоретичне.

Семінарське заняття передбачає організацію викладачем дискусії з попередньо визначених проблем. Дає можливість розширити, поглибити та закріпити основи теоретичних знань, отриманих на лекції. Студенти вчаться вільно висловлювати науково-теоретичні положення, відстоювати свою думку, критично аналізувати аргументи опонентів, розвивати самостійність мислення (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Уже сама підготовка до семінарських занять, на нашу думку, містить багатий потенціал для розвитку теоретичного, критичного, рефлексивного й творчого видів мислення (під час роботи з літературою), а також тренує операції аналізу, порівняння, узагальнення. Активна участь у цих заняттях додатково тренує ці мисленнєві операції, а також операцію синтезу, рефлексивне мислення (оскільки виникає можливість звірити отриманий результат із заданим завданням, із результатами інших учасників семінару), критичне мислення (наприклад, шляхом оцінювання точки зору опонента), творче мислення (коли треба застосувати набуті під час підготовки знання для відповіді на запитання).

При цьому важливе значення має, які методи використовуються під час семінарського заняття чи для підготовки до нього. Наприклад:

- такі види завдань, як підготовка за проблемними питаннями теми, які взаємопов'язані між собою, тренує насамперед теоретичне мислення й операції синтезу та узагальнення;

- підготовка доповіді (на основі використання багатьох джерел, проведених дослідів чи спостережень, обробки числового матеріалу) з аргументацією фактами та ілюстрацією прикладами тренує критичне, творче, індуктивне й дедуктивне, рефлексивне мислення, а також аналіз, порівняння, синтез й узагальнення;

- підготовка до опонування певного виступу тренує насамперед аналітичне й критичне мислення;

- аналіз та тлумачення наукового тексту тренує креативне мислення, операції аналізу й порівняння;

- розв'язування задачі (в якій на конкретному прикладі можна розкрити зв'язок науки з життям) тренує насамперед розумову операцію конкретизації, наочно-образне й рефлексивне мислення;

- підготовка до диспуту за переліком запитань (які мають явні і приховані суперечності), підготовка пропозиції з розв'язання проблеми розвивають у першу чергу критичне й творче мислення, а також аналіз і синтез, абстрагування і конкретизацію;

- метод "мозкового штурму" може використовуватись для розвитку креативного та критичного мислення (на першому його етапі тренується креативне мислення, коли студенти мають запропонувати спосіб розв'язання проблеми, висуваючи велику кількість ідей за короткий проміжок часу; на наступному, коли відбувається їх фіксація та групування, тренується операція класифікації та порівняння; на підсумковому етапі, коли відбувається селекція ідей за певною ознакою, визначення реальності пропозицій, значущості ідей за критеріями їх безпосередньої реалізації, виокремлення тих, що можуть бути конструктивно розроблені, тренується критичне мислення.

Індивідуальне навчальне заняття передбачає роботу з окремими студентами, які або проявили особливі здібності в навчанні та схильність до науково-дослідної роботи й творчої діяльності для підвищення їх рівня підготовки та розкриття творчого обдарування, або зі студентами, які мають певні проблеми (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Цей вид заняття відкриває широкі можливості для врахування індивідуальних стильових характеристик мислення студентів.

Консультація є видом навчального заняття, що дає можливість студентам порадитись із викладачем із приводу тих питань, які виникають під час самостійного опанування навчального матеріалу (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Такий вид заняття уже передбачає наявність у студентів достатнього рівня розвитку рефлексивності й критичності мислення (що дає їм можливість звернутись за консультацією), а також додатково тренує їх мисленнєві операції аналізу й синтезу (що дає можливість зрозуміти причини своїх труднощів в опрацюванні навчального матеріалу).

Самостійна робота є домінуючою формою організації навчальної роботи студентів у провідних закладах вищої освіти світу. Вона сприяє формуванню високої культури розумової праці студентів, допомагає сформувати корисні навички та вміння, є засобом перетворення знань у переконання (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студентів, що сприяє розвитку їх рефлексивного мислення. Самостійна робота передбачає опрацювання наукової фахової літератури, що саме по собі сприяє розвитку теоретичного мислення, а за умови відповідного формулювання завдань створюється простір для розвитку критичного й творчого мислення, тренування усіх мисленнєвих операцій. Чітко виражений індивідуальних характеру самостійної роботи дає можливість для прояву "улюблених" стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.

На можливості прояву й тренування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час самостійної навчальної роботи впливають особливості її типу. Зокрема, за дидактичною метою виокремлюють такі чотири типи самостійної роботи (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014):

1) спрямований на вироблення вміння діяти за заданим алгоритмом діяльності (наявна інструкція про те, щоб пізнати певний об'єкт за умов його повторного сприймання, тобто опрацювати літературу; допомагають пізнати об'єкт чи явище, що вивчається; відбувається опанування навчальної інформації) – тренує насамперед індуктивний тип мислення та операції порівняння й абстрагування;

2) спрямований на формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання (потрібно відтворити й частково реконструювати структуру й зміст раніше опанованої інформації; містять мету, шлях розв'язання і методи досягнення мети) – тренує насамперед репродуктивне й творче мислення, операції аналізу й порівняння;

3) спрямований на формування знань, необхідних для розв'язання нетипових завдань (завдання передбачають пошук проблеми, її формулювання, розробку плану її розв'язання; вимагають від студентів розглядати навчальну інформацію під новим кутом зору, використовувати її у нетипових ситуаціях; здійснюється більш глибоке розуміння явищ і розпочинається творча діяльність) – тренує насамперед творче й рефлексивне мислення, операцію аналізу, порівняння й синтезу;

4) спрямований на створення передумов для творчої діяльності студентів (необхідне глибоке проникнення в сутність об'єкта вивчення, встановлення нових зв'язків для обґрунтування нових ідей; це, як правило, завдання науково-дослідного характеру; пізнавальна діяльність набуває творчого пошукового характеру) – тренує насамперед творче, критичне й рефлексивне мислення, операцію аналізу, порівняння й синтезу.

Сьогодні для урізноманітнення та зацікавлення самостійною роботою активно застосовують позааудиторну форму навчання: відео та аудіолекції, навчальні комп'ютерні програми, які дають можливість навчатись в інформаційно-довідковому режимі та контрольному-навчальному.

Широкі можливості для розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді відкривають такі види наукових робіт, як *курсова робота чи курсовий проєкт та дипломна робота чи дипломний проєкт*.

Зокрема, курсові роботи та проєкти передбачають виконання індивідуальних завдань, під час яких необхідно знайти творче або продуктивне рішення конкретної задачі щодо об'єктів діяльності фахівця. Дипломні роботи та проєкти передбачають систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх під час розв'язання конкретних наукових, технічних, економічних, виробничих та інших завдань. Вони розвивають навички самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження за темою роботи чи проєкту (Городиська В., Пантук М., Міляєва В., 2014).

Відтак виконання індивідуальних науково-дослідних робіт тренує усі види мисленнєвих операцій, а також такі важливі для майбутніх фахівців види мислення, як критичне, творче й рефлексивне, а також професійне.

Практична підготовка покликана забезпечити набуття студентами практичних знань та вмінь із сучасних методів, форм організації та інноваційних технологій у галузі майбутньої професії, формувати необхідні навички для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, потребу систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності (Городиська В., Пантук М., Міляєва В., 2014).

Уже саме призначення цього виду навчальних занять засвідчує його орієнтованість на розвиток професійного мислення студентської молоді та пов'язаних із ним мислення рефлексивного й творчого, а також тренує розумову

операцію конкретизації (коли теоретичні знання треба прикладати у практичних умовах).

Контроль знань відбувається під час виконання контрольних завдань і є стимулом для досягнення нових успіхів. Дидактичними вимогами до контролю знань є: систематичність (перевірка й оцінка знань студентів має відбуватись у безпосередньому поєднанні з усім процесом навчання, проводитись послідовно, із поступовим ускладненням завдань), індивідуальність (дати можливість оцінити успіхи кожного студента), диференціювання (установити кількісні та якісні відмінності у знаннях, уміннях та навичках студентів), цілеспрямованість (ураховувати єдність елементів системи навчання студентів), об'єктивність (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Контроль знань створює умови насамперед для прояву репродуктивного, творчого й рефлексивного мислення студентів, а також прояву різних розумових операцій у залежності від формулювання завдань.

Як бачимо з вище викладеного, кожен із видів навчальних занять, що проводяться сьогодні в закладах вищої освіти, потенційно може розвивати усі необхідні в сучасних умовах стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді. Однак, реалізація цих потенційних можливостей має спиратись на психологічні механізми такого розвитку,

3.2.2. Аналіз психологічних механізмів розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять

Стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді проявляються й розвиваються завдяки певним психологічним механізмам, вплетеним в освітній процес. Знання цих механізмів та цілеспрямований вплив на них, на наш погляд, сприятиме тренуванню уміння студентів застосовувати різні види й операції мислення як у навчанні, так і в майбутній професії.

У кінцевому рахунку тренування уміння студентів застосовувати різні стильові характеристики мисленнєвої діяльності впливатиме на підвищення їх

життєвої компетентості, що за Н. В. Черпелєвою (Чепелєва Н. В., 2023) є властивістю особистості, яка забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед нею упродовж життя.

Теоретичний аналіз проблеми психологічних механізмів навчання представлений у дослідженнях відомого українського вченого Ю. І. Машбиця (Машбиць Ю. І., 2001), котрий виокремлює три провідні механізми: зворотний зв'язок, довизначення учіннєвої задачі, динамічний розподіл функцій управління учіннєвою діяльністю між учнем та вчителем. Вважаємо за доцільне опиратись на ці механізми і в навчальній діяльності студентської молоді.

Під довизначенням учіннєвої задачі І. Ю. Машбиць (Машбиць Ю. І., 2002) розумів перетворення учнем будь-якого навчального впливу (у вигляді задачі) вчителя, у результаті чого виникає розбіжність між тим, що ставить вчитель і тим, що фактично розв'язує учень. За М. Л. Смульсон (Смульсон М. Л., 2014), такий механізм працює завжди, незалежно від того, у якій формі надаються впливи (задачі): явній (розв'язати задачу №1) чи неявній (вивчити параграф №1). Принципове значення у першому випадку, зауважує вчена, має те, як саме ця задача включається в систему особистісних смислів учня, тобто навіщо він її розв'язує. Тобто, за М. Л. Смульсон, учень завжди залишається суб'єктом учіннєвої діяльності.

Щодо динамічного розподілу функцій управління учіннєвою діяльністю між учнем та вчителем, то учні поступово здійснюють перехід до самонавчання.

М. Л. Смульсон (Смульсон М. Л., 2008) звертає увагу на те, що в системі дистанційного навчання ці механізми набувають певної специфіки: сприйняття та реагування на події зворотнього зв'язку розірвані в часі і просторі, збільшується роль суб'єктності учіннєвої діяльності довизначення, збільшується ризик переходу навчальної діяльності в пізнавальну (тобто без відповідних внутрішніх змін у суб'єкті).

У контексті нашого дослідження вище викладене дає підстави для висновку про важливість цілеспрямованого мотивування студентів до

виконання поставлених навчальних завдань, відведення достатнього часу для самостійного їх опрацювання, вчасне надання коректного зворотнього зв'язку.

Відомий український вчений С. Д. Максименко (Максименко С. Д., 2021) зазначає, що результатом розумової діяльності людини є розуміння нею предметів та явищ об'єктивної дійсності. Розуміння розглядається ним як складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються. Залежно від характеру пізнавального завдання та його змістовної структури розуміння може виявлятися у співвіднесенні нового об'єкта з відомим як такого, що має з ним спільні ознаки, у з'ясуванні причини явища, визначенні вихідних принципів і логічних засад розуміння факту, у розумінні підтексту мовного висловлювання, мотивів, змісту та значення вчинку тощо. Для досягнення розуміння вагоме значення має поєднання слова з наочними образами, із практичними діями; вони ілюструють те, що треба зрозуміти, а також допомагають розкрити сутність того, що осмислюється.

При цьому С. Д. Максименко (Максименко С. Д., 2021) дає чітке визначення *критеріїв розуміння*: сформульована у слові думка, яка відбиває знання істотних ознак об'єкта чи явища; вміння охарактеризувати словами те, що осмислюється; наприклад, під час роботи з науковим текстом уміння вільно його розбирати і складати; зміст відповідей на нестандартні запитання щодо сутності опанованих знань; уміння варіювати думку, реконструювати текстову основу змісту, передавати його у більш стислому чи розгорнутому вигляді; уміння застосовувати на практиці сформульовані у словесній формі принципи, наводити оригінальні приклади, що ілюструють явище.

Вище викладене дає підстави для висновку про те, що *зміст висловлювань* (в усній чи письмовій формі) може виступати діагностичним показником ефективності застосованих стильових характеристик мисленнєвої діяльності для розв'язання певної задачі. Окрім того, за С. Д. Максименком (Максименко С. Д., 2017), мовне висловлювання, значення (наукове поняття) та інші чинники можуть бути засобом розвитку вищих психічних функцій. При

цьому слово, за О. М. Кокуном, виступає не тільки як засіб вираження думки, а й перебудовує мислення людини, оскільки сама думка відбувається і формується за його допомогою.

Вище викладене дає всі підстави вважати доцільним використання словесних, мовних формулювань для впливу на стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді.

При цьому досить важливим є використання цих мовних формулювань у контакті із живою людиною, а не комп'ютером, оскільки саме тут формуються навички критичного мислення й глибокої рефлексії (Лотоцький І. В., 2012).

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне звернути увагу на психологічну сутність *освітнього діалогу в навчальному процесі*.

Відома вчена-психолог Г. К. Радчук (Радчук Г. К., 2017), аналізуючи освітній діалог як інноваційну технологію професійного становлення майбутніх фахівців, розглядає його в єдності формального, змістового та ціннісно-сміслового рівнів, що передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності студента та діалогізації навчального матеріалу. З обґрунтування дослідниці випливають такі важливі у контексті нашої роботи вимоги до організації навчального процесу:

1) викладач повинен проєктувати такі навчальні ситуації, котрі актуалізують смислові переживання, включають суб'єктну позицію студентів, а для цього до цих ситуацій включають якусь подію з життя особистості;

2) діалог виступає тут як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти і стає джерелом особистісного досвіду, а внутрішній особистісний світ викладача стає частиною змісту освіти.

Діалогічність сутності фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти представлено у наукових поглядах і педагогів. Зокрема, Т. І. Сущенко (Сущенко Т. І., 2018) розглядає її як процес духовної взаємодії викладачів і студентів в умовах психологічно сприятливого освітнього середовища, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості.

Для реалізації освітнього діалогу вагоме значення має особистісна готовність викладачів до діалогізації освітнього процесу, в основі якої лежать їхні фасилітативні здібності (за Радчук Г., Адамською З., 2019).

Особливістю сучасного освітнього процесу є включення до нього віртуального освітнього простору (як елементів аудиторних занять чи завдань для самостійної роботи) або ж його розгортання у віртуальному освітньому просторі (наприклад, у випадку самоосвіти). За словами М. Л. Смульсон (Смульсон М. Л., 2008), цей простір наповнений принциповою віртуальністю.

Попри широкі можливості використання віртуального середовища для навчальних цілей, варто враховувати відмінність у досвіді, набутому в ньому, від досвіду, набутому в реальній взаємодії, на які звертає увагу М. Л. Смульсон (Смульсон М. Л., 2008): віртуальний досвід набув оберненості (тобто є можливість повернутися до певного моменту або ситуації і виправити помилку). По-різному набутий досвід чинить неоднаковий вплив на актуальне прийняття рішень, оскільки в першому випадку може, скажімо, породжувати підсвідомі або навіть усвідомлені очікування можливості оберненості також і тієї конкретної життєвої ситуації, у якій рішення приймається. Тому дуже важливим є чітке відрефлексоване розрізнення суб'єктом віртуального досвіду та досвіду об'єктивних життєвих подій.

Як засвідчує вище викладене, вдаючись до використання віртуальної реальності з навчальною метою, важливо звертати увагу студентів на принципові відмінності способу дій з вирішення навчальних задач там від такого у реальній професійній діяльності.

В освітньому діалозі предметом розумової діяльності стає завдання. Воно має певну структуру, особливості якої впливають на діяльність із її вирішення (Карпенко В. В., 2013). Основна відмінність навчального завдання від будь-якого іншого полягає в тому, що воно покликане зробити студента активним суб'єктом учіння, а його мета й результат полягають у зміні самого діючого суб'єкта, а не лише в модифікації предметів, із якими діє цей суб'єкт (Власова О. І. та ін., 2015).

Важливість активності студентів у навчальному процесі зумовлена тим, що, за словами Ю. І. Машбиця (Машбиць Ю. І., 2001, 2003) знання не можуть бути безпосередньо передані суб'єкту, їх може виробити лише сам суб'єкт у результаті власної активності.

Результатом виконання навчального завдання є його розуміння. В. О. Моляко [153] розглядає процес розуміння нової задачі як розуміння умови і розуміння результату, між якими існує процесуальна «перемичка» – перехід від розуміння того, що дано, до розуміння того, що потрібно знайти. Процес розуміння задачі протікає, як співставлення нової інформації, що міститься в задачі, з наявними суб'єктивними еталонами. Момент встановлення такої суттєвої подібності і є моментом настання розуміння.

На наш погляд, розв'язання будь-яких мисленнєвих задач відбувається аналогічно до розв'язання задач математичних. Тому зупинимось коротко на його механізмі.

За Л. Мойсеєнко (Мойсеєнко Л., 2019), котра описує процес розв'язку математичної задачі, пошук розв'язку розпочинається під впливом асоціацій, образів, понять, що входять до складу задачі та самовільно актуалізуються після ознайомлення з умовою задачі. Розуміння під час розв'язування задач пов'язане з розпізнаванням структурних елементів задачі, їх функціональних можливостей. Розпізнаванню може сприяти реконструкція умови задачі вже на перших мікроетапах розуміння: розподілу умови задачі на головну і другорядну частини, перекодування задачі на "свою мову" (так відразу виокремлюються структурні елементи задачі, що стають суб'єктивно значущими, а решта елементів належить до другорядних). Суб'єктивно значущі елементи піддаються ретельному обстеженню, для якого студенти обирають різні шляхи. Далі відбувається виокремлення сутності задачі – її внутрішній поділ на частини: а) наявна інформація і та, яку ще треба знайти; б) актуалізовані теоретичні відомості, які вже можна використати, і ті, які ще невідомі; в) "зайві" та "відсутні" елементи задачі. Подальший мисленнєвий процес спрямовується на заповнення виявлених прогалин.

Л. Мойсеєнко, Л. Шегда (Мойсеєнко Л., Шегда Л., 2021) з'ясували, що різні мисленнєві стилі студентів сприяють актуалізації різних частин умови задачі, визначають різний характер дослідження структурних елементів, призводять до формування різних смислів однієї і тієї ж задачі. Автори встановили, що мисленнєвий стиль проявляється у студентів упродовж усіх мікроетапів процесу розуміння задачі, за допомогою процедур упізнавання старого в новому, прогнозування майбутнього структурних об'єктів задачі, об'єднання розрізнених елементів у ціле. При цьому він є стійким щодо задач різних класів.

В іншій праці Л. Мойсеєнко та Л. Шегда (Мойсеєнко Л., Шегда Л., 2023) обґрунтовують, що на різних етапах розв'язання задачі процесуально-динамічна сторона пошукових дій не лише проявляється, але й формується.

Розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності сприяють *творчі задачі*. В. О. Моляко, М. В. Шепельова, Т. М. Третяк (Моляко В. О., Шепельова М. В., Третяк Т. М., 2023) зауважують, що творчою є та задача, для вирішення якої необхідний певний обсяг прогностично необхідної інформації (яка може стосуватися обсягу предметно-специфічних знань, способу дій). Автори зазначають, що залежно від рівня новизни умови задачі для того суб'єкта, який її вирішує, вона може розв'язуватись шляхом: доконструювання нової інформаційної структури до наявної конструкції, переконструювання наявної конструкції відповідно до заданих умов та результатів структурно-функціонального аналізу її стартового варіанту, переконструювання початкової моделі конструкції на основі адекватного структурно-функціонального аналізу початкових умов задачі та проміжних задумів для побудови шуканої конструкції, яка б відповідала всім вимогам задачі,

Мисленнєвій діяльності властива *здатність до саморегуляції*.

Механізмами саморегуляції мислення за І. Н. Пов'якель (Пов'якель Н. І., 2004) є: цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція, а також продуктивність стильових механізмів

(стилю саморегуляції, когнітивного стилю) та метамеханізм саморегуляції (тобто рефлексія).

Дещо по-іншому представлена регуляція мислення у праці В. М. Шмаргуна (Шмаргун В. М., 2016), котрий звертає увагу на роль метакогнітивних характеристик у регуляції мислення, таких як планування, оцінювання, контроль, передбачення, відстеження процесів обробки інформації тощо. Вагомою складовою метакогнітивного досвіду людини вчений називає мимовільний інтелектуальний контроль, який забезпечує оперативну вибірку регуляцію процесу переробки інформації, що сприймається.

В. О. Моляко [153] обґрунтовує, що регуляторну основу мислення людини складають стратегії і тактики. Стратегія – це генералізована програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, підпорядковуючий собі всі інші дії. Стратегія включає підготовчі, плануючі і реалізуючі дії. Вивчення умови задачі – підготовчі дії, формування проєкту – плануючі дії, втілення проєкту – реалізуючі. При цьому В. О. Моляко, вивчаючи творчу конструктивну діяльність, виокремив п'ять основних стратегій: пошуку аналогів (аналогізування), комбінаторних дій (стратегія комбінування), реконструктивних дій (реконструювання), універсальна, спонтанних (випадкових) підстановок.

Стратегія пошуку пов'язана з використанням раніше відомих конструкцій чи частин, окремої функції під час створення нового пристрою. При цьому створюване повинно обов'язково містити щось нове чи ж повинно бути використане в нових умовах. Ця стратегія передбачає широкий діапазон змін, починаючи із другорядних і закінчуючи досить суттєвими.

Стратегія комбінаторних дій передбачає поєднувальне використання найрізноманітніших механізмів і функцій для побудови нової конструкції. Комбінаторика пов'язана з різними перестановками, зменшенням і збільшенням розмірів, зміною розміщення деталей в уже наявній конструкції.

Стратегія реконструювання пов'язана з перебудовою навпаки, це найбільш творчий підхід, він пов'язаний із пошуком дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалось раніше.

Універсальна стратегія пов'язана з відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування й реконструювання.

Кожна стратегія реалізується у формі синтезу чи аналізу: знаходження загального принципу, а потім деталізація, чи навпаки: детальна розробка, а потім інтеграція блоків і вузлів.

Усі стратегії включають різні мисленнєві тактики. Тактика – це дії з розв'язування кожної окремої задачі чи її фрагмента. Дії – побудова окремої деталі чи фрагмента.

Тактика інтерполяції передбачає включення в уже наявний пристрій якоїсь нової частини, яка буде відповідати шуканій функції. Тактика екстраполяції пов'язана із зовнішнім додаванням того чи іншого елемента до механізму, буквально – із зовнішнього добудовою. Тактика редукції спрямована на зменшення розмірів, швидкостей і т.п., а тактика гіперболізації, навпаки передбачає збільшення розмірів, форм, швидкостей, інших параметрів. Тактика дублювання пов'язана з точним використанням в новому механізмі якоїсь деталі, вузла, функції. Тактика розмноження реалізується, коли в новому пристрої використовуються не одна, а дві і більше однакові деталі чи коли, одну і ту ж функцію виконують кілька елементів, вузлів. Певною мірою пов'язані між собою тактики заміни і модернізації, де перша спрямована на повну заміну в механізмі певної деталі чи вузла, а друга – на пристосування механізму до нових умов. Споріднені також наступні три тактики конвергенції, деформації (трансформації) й інтеграції. Перша пов'язана з перетвореннями, які ґрунтуються на поєднанні в якійсь частині двох протилежних особливостей (чи структур); деформація і трансформація передбачають, що той чи інший пристрій підлягає певним змінам, які, однак, не впливають на сутність структури чи функції. Тактика інтеграції блоків чи деталей означає, що проводиться побудова із вже відомих частин якогось нового пристрою, причому

використовується кілька таких частин. Тактика базової деталі передбачає використання якоїсь однієї частини механізму, яка служить основою для наступної побудови всіх інших частин. Ця деталь виділяється як головна за своїми об'єктивними функціональними ознаками чи ж за якимись іншими характеристиками, вказаними в умові задачі. Автономізація пов'язана з виділенням в цілому механізмі якоїсь окремої частини і наступною перебудовою інших частин. Тактика послідовного підпорядкування означає дії по ланцюгу в певній послідовності, коли по чергово будуються всі частини механізму без пропусків, тобто в строгому порядку у відповідності з "географією" кожної деталі чи кожного вузла. Тактика зміщення, чи перестановки, спрямована на зміни розміщення якоїсь деталі в межах одного і того ж механізму. Тактика диференціації спрямована на спеціальне розділення структур і функцій у пристроях. Тактики трапляються і в найрізноманітнішому поєднанні. Але всі вони підпорядковані стратегічним тенденціям із знаходження аналогів конструкції, за комбінуванням вузлів і блоків, за реконструюванням структур і функцій у різних поєднаннях.

За В. О. Моляко (там саме), стратегії багато в чому особистісні – вони залежать від стійких тенденцій у розумових діях людини, а також більш ситуативні. Тактики – часткові прийоми конструювання; одні й ті ж тактики використовують різні конструктори в найрізноманітніших ситуаціях. Певні ж стратегії більш властиві конкретним конструкторам, більш співвідносяться із здібностями, спрямованістю особистості у виконанні тієї чи іншої діяльності.

Відтак для цілеспрямованого розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді доцільно створювати простір для прояву їх механізмів саморегуляції.

При цьому варто пам'ятати, що прояв і розвиток *стильових характеристик мисленнєвої діяльності* відбувається не лише в просторі (освітньому, життєвому), а й *часі*. Відтак важливим є урахування впливу заданих часових проміжків для виконання задач на роботу мислення. Зокрема, в експериментальному дослідженні О. В. Полуніна (Полунін О. В., 2010)

обґрунтовано, що залежно від наявного часового бюджету, когнітивна система формує різну послідовність кроків для забезпечення формування інтервалу відповіді. Це дає нам підстави припускати, що на вибір стилю вирішення мисленнєвої задачі може впливати заданий часовий проміжок для її розв'язання.

Нам близька точка зору І. М. Попової (Попова М. І., 2013), яка на підґрунті аналізу наукових досліджень взаємозв'язку когнітивних стилів із успішністю діяльності, робить висновок про добір людиною способів опрацювання нею інформації на початковому етапі професійної діяльності або підготовки до неї. Тому припускаємо, що у студентської молоді більш ефективно тренуватимуться ті стильові характеристики мисленнєвої діяльності, які відповідають обраному нею фаху.

Для забезпечення прояву описаного психологічного механізму розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді важливим є визначення й створення відповідних педагогічних умов, добір і застосування коректних педагогічних методів і прийомів.

3.2.3. Аналіз та обґрунтування педагогічних умов розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять

Проведений нами аналіз сучасної наукової й навчальної літератури з проблем навчання у вищій школі став підґрунтям для висновку про те, що важливими педагогічними умовами розгортання якісного освітнього процесу у вищій школі на сьогодні є: 1) забезпечення активної пізнавальної діяльності студентства, 2) налагодження інтелектуальної взаємодії учасників освітнього процесу, 3) урахування психологічних особливостей сучасного студентства.

Щодо першої, виокремленої нами, педагогічної умови важливо розуміти, що активна пізнавальна діяльність – це головне джерело розумового розвитку. Сучасне заняття у закладах вищої освіти покликане допомагати зростанню пізнавальних здібностей студентів, слугувати важливим засобом їх професійного розвитку. Основне завдання – навчити мислити, міркувати,

аргументувати судження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, переконливо доводити висунуті положення. Тільки судження, умовисновки, зроблені самостійно, сприятимуть активній розумовій діяльності, розвитку пізнавальних здібностей (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Реалізуватись ця умова може за допомогою різноманітних методів та прийомів.

Для розвитку активності студентів під час пояснення важливо перед поясненням нового матеріалу поставити проблемні запитання, що містять сутність проблеми. Наприклад, викладач може дати таке завдання: "Я дам вам загальну характеристику процесів, явищ, операцій, способів дій, а ви під час розповіді самостійно складіть їх класифікацію за призначенням, у залежності від основних ознак, властивостей тощо, зробіть висновок, яка із цих класифікацій ефективніша. Вкажіть позитивні та негативні ознаки" (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Повідомлення нового навчального матеріалу може здійснюватися у формі евристичної бесіди, розповіді, лекції, під час перегляду кінофільму, телевізійної передачі тощо. Різні методи застосовуються на різних заняттях, залежно від їх змісту та цілей (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Під час навчання важливо знайомити студентів із перспективами розвитку науки й техніки, повідомляти, над чим працюють вчені сьогодні та які переваги нового. Така інформація спонукає молодь вчитися. Для глибоких та міцних знань важливо не лише повідомляти факти, а й давати пояснення, тому запитань типу "як?", "чому?" має бути більше (Городиська В., Пантюк М., Міляєва В., 2014).

Для активізації суб'єктної позиції студентів під час навчання І. А. Мартинюк (Мартинюк І. А., 2023) рекомендує застосовувати такі методи: інтерактивні мультимедійні вправи, навчальні телекомунікаційні проєкти, технологію перевернутого навчання, інтерактивні ігри ("прес-клуб", "світ очима професіонала"), комп'ютерні навчальні ігри, технології збору ідей та активізації

мислення (електронний мозковий штурм, збір ідей за допомогою ментальних карт), веб-квести, тренінги.

Щодо другої, виокремленої нами, педагогічної умови вважаємо за потрібне звернути увагу на те, що інтелектуальна взаємодія має бути як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

За словами вченої в царині педагогіки С. М. Амеліної (Амеліна С. М., 2010), потребу в інтелектуальній взаємодії з партнером можна ефективно формувати за допомогою діалогічних методів навчання.

На сьогодні у психолого-педагогічній літературі пропонується чимала кількість таких методів.

І. А. Мартинюк, В. М. Теслюк (Мартинюк І. А., Теслюк В. М., 2023), аналізуючи найбільш ефективні методи забезпечення якості вищої освіти на підґрунті відгуків студентів найбільш відомих університетів світу, виокремлюють такі: дослідницькі проєкти, лекції діалогічного характеру з розбором актуальних кейсів, написання творчих есе під час самостійної роботи на підґрунті опрацювання заданих наукових джерел, семінари-дискусії із заохоченням студентів до постановки великої кількості запитань та пошуку відповіді на них, підготовка студентів до лекції шляхом опрацювання наукової літератури за її тематикою, індивідуальні співбесіди за темою занять, запрошення на окремі лекції відомих вузькопрофільних фахівців відповідної галузі. З огляду на те, що випускники аналізованих авторами університетів затребувані на ринку праці, можемо робити висновок, що застосовувані в їх навчанні методи є ефективними для розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності.

Щодо третьої, виокремленої нами, педагогічної умови вважаємо за необхідне звернути увагу на відносно новий феномен у мисленнєвій діяльності сучасної молоді – кліповість.

Відома українська вчена С. М. Симоненко (Симоненко С. М., 2005) обґрунтувала, що ще у підлітковому віці наочно-образне мислення піднімається на більш високий рівень – рівень візуального мислення, продуктом якого стає

вже не образ-уявлення, а образ-концепт. Змістом цього рівня діяльності відображення є побудова образно-концептуальних моделей, що зможуть трансформуватись у різноманітні моделі проблемних ситуацій і структури нових знань.

Відтак задіяння у навчальному процесі візуального мислення як вищого рівня розвитку мислення наочно-образного, яке тісно пов'язане із феноменом кліповості, є цілком виправданим з огляду на завдання нашого дослідження.

За словами Г. М. Гич (Гич Г. М., 2016), в окремих країнах світу, де стали усвідомлювати небезпеку "кліпового" мислення, розробляються спеціальні тренінги, за допомогою яких навчають зосереджувати увагу на одному предметі й утримувати стан концентрації протягом тривалого часу. Багато фахівців одногоголосно стверджують – найбільш доступним методом мінімізації негативного впливу "кліпового" мислення є читання. При цьому читання авторка називає єдиним видом людської діяльності, що перетворює інформацію на знання.

І. В. Книш (Книш І. В., 2022) звертаючи увагу на важливість урахування викладачами кліпового мислення сучасних студентів в освітньому процесі, зауважує, що воно дає їм можливість легше і швидше розв'язувати кілька завдань одночасно.

Для урахування кліпового мислення студентів С. М. Соболева (Соболева С. М., 2019) рекомендує упроваджувати навчання за допомогою Інтернету та мультимедіа, зокрема організовувати самостійну роботу студента з певними електронними матеріалами, використовуючи комп'ютер, мобільний телефон, телевізор та ін.; надавати можливість долучатися до різноманітних баз електронної інформації в будь-який час; створювати та долучати до співтовариств у соціальних мереж, що здійснюють віртуальну навчальну діяльність; організовувати дистанційне спілкування з експертами (викладачами), отримання порад, консультацій, оцінки своєї роботи тощо.

О. Пасічник (Пасічник О., 2023) пропонує скористатись сильними сторонами кліпового мислення і використовувати візуальні засоби передачі

інформації, серед них – інфографіка та створення чи використання готових ментальних карт (допомагають виокремити головну думку, продукувати тривале монологічне мовлення). Автор обґрунтовує, що відштовхуючись від візуальних форм, студенти мають змогу порівнювати, аналізувати інформацію, робити висновки, узагальнення й на основі цього будувати змістовні висловлювання. Окрім того, створення власного інфографічного зображення стимулює студентів до опрацювання літературних джерел. Під час створення інфографіки студенти повинні усвідомити інформацію в цілому, розібратися у тому, як частини пов'язані між собою, щоб вирішити, як її структурувати. Вимогами до створення інфографіки є надання додаткової інформації до графічних зображень, уникання надмірного спрощення інформації, концентрація уваги на фактах (а не на графічних формах), урахування потреб цільової аудиторії.

Г. Корчова (Корчова Г., 2022) зазначає, що найбільш вдалим для студентів із кліповим мисленням є такі освітні технології, методи та прийоми: веб-квест (технологія роботи з інтернет-джерелами), скрайбінг, інфорграфіка, гейміфікація.

Веб-квест – проблемне завдання з елементами рольової гри, у якому використовуються інформаційні ресурси інтернету. Буває командним, груповим, індивідуальним. Його результати можуть бути представлені як усний виступ, комп'ютерна презентація, есе, веб-сторінка, база даних, наукове дослідження, документ, інтерактивний курс, інтерактивна книга (Корчова Г., 2022).

Скрайбінг або відеоскрайбінг – створення невеликих зрозумілих малюнків, які роблять лекцію чи презентацію зрозумілішими. Увесь матеріал може бути розміщений на одному аркуші завдяки візуалізації отриманої інформації (Корчова Г., 2022).

Інфографіка – візуалізація даних чи ідей для донесення складної інформації до аудиторії швидким способом (Корчова Г., 2022).

Гейміфікація (ігрова технологія) – пов'язана із застосуванням ігрових форм та методів навчання, особливо великим є потенціал комп'ютерних ігор,

оскільки вони дають можливість опанувати матеріал через входження в образ (Корчова Г., 2022).

За умілого використання ці методи можуть розвивати вміння критично мислити, аналізувати та відбирати зміст інформації.

Для відбору тих педагогічних методів і прийомів, які за виконання виокремлених нами педагогічних умов, сприятимуть розвитку бажаних стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді, проаналізуємо досвід науково-практичних розробок українських та зарубіжних авторів,

3.2.4. Аналіз рекомендованих психолого-педагогічною наукою методів і прийомів розвитку різних видів мислення та розумових операцій студентської молоді під час навчальних занять

Зупинимось на аналізі науково-практичних розробок проблеми розвитку критичного мислення особистості.

Із дослідження Ю. Г. Черножук (Черножук Ю. Г., 2023), яке засвідчило, що студенти з високим рівнем критичності мислення намагаються використовувати різні способи мислення у вирішенні завдань, вищий рівень вербальної креативності, можемо робити висновок про доцільність тренування критичного мислення за допомогою навчання різним способам мислення для вирішення одних і тих самих задач. При цьому, на наш погляд, важливою є робота над помилками.

О. Л. Мерзлякова, Л. Л. Хоружа (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020) обґрунтовують, що критичне мислення передбачає знаходження ефективних рішень за рахунок відкидання нерезультативних. Допущені помилки розглядаються при цьому як елемент навчання. Уміння знайти допущені помилки – це справжній талант критичного мислення. У точних науках помилка є ідентифікатором помилкового ланцюжка розмірковувань або

відсутності такого взагалі. Тому важливо звертати увагу не на саму помилку, а на те, що призвело до неї.

Ці ж автори (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020) зауважують, що немає готових рецептів розвитку критичного мислення. Насамперед має бути розуміння принципів критичного мислення:

- 1) уважне ставлення до предмету розгляду (дає можливість помітити непомічене раніше, або знайти підтвердження якимсь своїм діям чи ідеям);
- 2) правило здорового скепсису (пошук спростування думки, якщо їх немає, то тільки тоді можна прийняти цю думку);
- 3) принцип відносної правдивості інформації й динамічної її релевантності (те, що важливе в одному випадку, не значуще в іншому);
- 4) критичне мислення щодо власного процесу мислення (фокусування уваги на перебігу власних когнітивних процесів).

Як інструменти критичного мислення О. Л. Мерзлякова, Л. Л. Хоружа (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020) називають: запитання, інтерпретацію, аналіз та аналітичну діяльність, оцінку, умовивід, пояснення, саморегуляцію.

За О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020) запитання, тобто навичка ставити влучні питання (як? куди? чому? що, якщо?) активізують простір персональної зацікавленості, активного пізнання, простір розумової творчості. При цьому, як зауважують Л. Мойсеєнко, Л. Шегда (Мойсеєнко Л., Шегда Л., 2024), запитання активізують мисленнєві дії і тих, хто їх ставить, і тих, хто на них відповідає.

Запитання можуть бути різних категорій (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020):

- Чому? Це питання каталізатори, які включають розмірковування. Приклади таких запитань: Це існує так довго? Це потребує уваги? Чому проблема є викликом/ Це кращий/гірший сценарій? Це стосується мене/інших? Ми повинні знати про це?

- Хто? Це питання для виявлення ключових позицій. Приклади таких запитань: Хто залучений до ситуації? Хто зацікавлений? Хто виграє від цього?

Хто зазнає шкоди? Хто грає ключові ролі? Хто безпосередньо впливає? Хто приймає рішення? Хто може проконсультувати? Хто допомагає/заважає?

- Що? Це питання для дослідження варіантів. Їх приклади: Що є сильними/слабкими сторонами? Що можна зробити для позитивних змін? Що є кращим/гіршим варіантом? Що є контраргументом? Що є більш/менш важливим? Що перешкоджає діям? Що є іншою альтернативою?

- Як? Це питання для пошуку нестандартних рішень. Приклади таких питань: Як ми знаємо, що це правда? Як це буде на користь нам/іншим? Як це може зашкодити? Як це може змінитись? Як це може виглядати майбутньому?

- Що, якщо? Це питання активізації творчої уяви. Їх приклади: Що, якщо припустити це? Якщо станеться це? Якщо уникнути цього? Якщо взяти іншу ідею? Якщо змінити ракурс бачення? Якщо поміняти послідовність?

- Де? Це питання для вивчення контекстів. Їх приклади: Це можна спостерігати? Є аналогічні концепції або ситуації? Можна отримати детальнішу інформацію? Можна опинитись..., якщо прийняти ідею? Є можливості для поліпшення?

- Коли? Це питання про параметри часу. Їх приклади: Це прийнятно/неприйнятно? Найкращий час для вживання заходів? Це зумовить проблеми? Це спостерігали раніше? Це може змінитись? Ми дізнаємось про зміни?

Інтерпретація, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), передбачає глибоке розуміння та здатність відтворити значення певного інформаційного контенту. Реалізується через такі навички:

- категоризація (виявлення категорій, застосованих для опису феномену). Приклад: інтерпретація містить категорії інформаційного контенту, його ключової ідеї, реципієнта інформації та його здатності до її опрацювання;

- декодування (відстеження та опис інформаційного змісту згідно з вибраними категоріями). Приклади: реципієнт отримує інформацію, формулює ключову ідею та відтворює її без втрати змісту;

- з'ясування значень (переформулювання інформації зі збереженням ключового меседжу). Приклади: Що є ключовою ідеєю, а що другорядним контекстом? Якщо інформаційне повідомлення має кілька ідей, яка з них є ключовою?

Аналіз та аналітична діяльність, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), це здатність виділяти основні компоненти моделі предмету, бачити взаємозв'язки між ними, вміти розрізняти головне та другорядне в заданому інформаційному контексті, чутливість до певних "провалів", неузгодженостей запропонованої моделі. Передбачає такі навички: дослідження ідей (дослідження ролі, що мають певні формулювання у контексті пояснення або дискусії, пояснення вжитих термінів, порівняння концептів та тверджень, виявлення протиріч), виявлення аргументів (розрізнення ключового твердження аргументів на його підтвердження чи спростування), аналіз аргументів (виявлення та розрізнення в контексті певного твердження можливого висновку, доводів на його користь, загальної структури аргументації, важливих ще не висвітлених деталей).

Оцінка, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), передбачає вміння визначати правдоподібність тверджень, оцінювати силу зв'язку між твердженнями, питаннями або іншими формами викладу; уміщує передбачення питань/заперечень, виявлення хибних/сумнівних висновків, вагомості доказів, додаткової важливої інформації.

Умовивід, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), є фіксацією результату вибраного ланцюжка розмірковувань з урахуванням наявних причинно-наслідкових зв'язків та аналіз виявлених альтернатив. Містить такі важливі навички: уточнення фактичних даних (добір інформації до судження, що потребує уточнень: що підсилить інформація? Які стратегії її пошуку?), розгляд альтернатив (діапазон можливих альтернатив, наслідки цих альтернатив), формулювання висновків (використання доцільних різновидів розмірковування; добір оптимального умовиводу з декількох можливих).

Пояснення, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), передбачає наочне та зрозуміле представлення результатів когнітивного дослідження з висвітленням застосованої логіки розмірковування і дібраних аргументів. Містить такі навички: формулювання результатів (опис розмірковувань чи наявних результатів, що передували висновкам), обґрунтування та донесення процедур дослідження (фіксація процедур, на яких ґрунтуються зроблені інтерпретації), викладення аргументів (наведення аргументів на користь тверджень; спростування заперечення щодо заявлених тверджень, методів дослідження, оцінки тощо).

Саморегуляція, за О. Л. Мерзляковою та Л. Л. Хоружою (Мерзлякова О. Л., Хоружа Л. Л., 2020), є здатністю усвідомлено контролювати власні когнітивні операції та результати розмірковувань із застосуванням випитування, аналізу, перевірки власних логічних міркувань та їх виправлення у разі потреби. Самоперевірка – рефлексія розмірковувань, його результатів, застосованих когнітивних навичок, самооцінка поглядів та аргументів, власних обмежень та бар'єрів сприйняття, рефлексія власної ціннісно-сміслової сфери. Самокоригування – виявлення похибок сприйняття та розмірковування, володіння процедурами виправлення знайдених помилок.

Л. А. Києнко-Романюк (Києнко-Романюк Л. А., 2008) називає такі форми і методи розвитку критичного мислення студентів: дискусії (дають можливість визначитись у власній позиції, розглянути проблему з різних сторін), дебати (передбачають необхідність вирішити завдання, а не лише обговорити його), співпраця, сократичні семінари (ведеться розбір ідей, спірних питань, задаються питання, що спонукають учасників аналізувати протилежні точки зору і робити власні висновки), створення портфоліо (містить матеріали, що відбивають найкращі способи вирішити проблему), різні види презентацій (дають змогу виявити глибину знань про проблему і логічно їх викласти), "мозковий штурм" (звільняє від страху виявитись смішним, висловитись невдало), метод "прес" (дає можливість зосередитись на головному, зробити

думку лаконічною), метод "дерево рішень" (дає можливість з'ясувати позитивні і негативні наслідки кожного із варіантів вирішення проблеми).

Розвитку критичного мислення сприятиме, на наш погляд, також і запропоноване Т. М. Лисянською (Лисянська Т., 2020) знаково-символічне моделювання, яке вчена пропонує насамперед для оптимізації символічного мислення студентів. Воно передбачає організацію діяльності студентів, у якій вони аналізують тексти, шукаючи центральні наукові поняття, суттєві наукові положення, принципи, логічні зв'язки між ними. Це, за словами Т. М. Лисянської, дозволяє матеріалізувати міркування студентів, полегшити процес диференціації суттєвих контентів від несуттєвих, процес самоконтролю, сприяє відкриттю для себе нового знання.

І. В. Горохова (Горохова І. В., 2016), досліджуючи мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в університетах США, обґрунтовує значення аргументації в розвитку критичного мислення. За її словами, аргументація завжди починається з висунення якоїсь проблеми чи питання, якій вимагають свого рішення чи відповіді. У результаті висувуються будь-які можливі гіпотези, що надалі піддаються ретельному аналізу й обґрунтуванню. Цей процес потребує розвиненого критичного мислення, механізм якого включає постановку мети, виявлення проблеми, висунення гіпотез та їх обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору. Критичне мислення при цьому виконує функцію інформаційного фільтру.

Авторка наголошує, що формування аргументативних умінь включене до змісту викладання американської вищої освіти під час роботи з усіма видами мовленнєвої діяльності: 1) продуктивними видами, наприклад у говорінні (виступи з доповідями та презентаціями академічного характеру з доказом спірної точки зору або організація дискусій і дебатів із актуальних тем) або письмовому рівні (продукування аргументованих письмових робіт – наукових статей, проєктних заявок, науково-дослідницьких проєктів); 2) рецептивними видами мовленнєвої діяльності: читання (розвиток навичок критичного

мислення під час читання й аудіювання, навчання студентів критичного сприйняття інформації, її аналізу та оцінки, діалогічного й дискусійного проведення занять).

Формування вміння студентів аналізувати, критично оцінювати й порівнювати отриману інформацію, робити висновки, коректно формулювати власну думку й адекватно обґрунтовувати її, тобто навчити їх критично мислити, і тим самим закласти основи аргументативної компетентності здійснюється безпосередньо на заняттях за допомогою проведення лекцій у форматі бесід, дискусій, діалогу або запитань та відповідей (Горохова І. В., 2016).

Авторка зауважує, що формуванню критичного мислення в університетах США сприяє і певна культура спілкування й використання мовних засобів (Горохова І. В., 2016).

Зарубіжні дослідники Heong Mei Yee, Nurfara Shuhada, Mimi Mohaffyza Mohamad, Yeo Kee Jiar, Syifaul Fuada (Heong M. Y. et al., 2023), досліджуючи критичне мислення учнів на уроках біології, пропонують викладачам розглянути можливість використання навчальних медіа, які відповідають характеристикам стилю навчання учнів, наприклад аудіовізуальні навчальні матеріали та інтегровані у смартфон навчальні матеріали. Крім того, вчителі також повинні звернути увагу на контекстуальні та змістовні методи навчання, такі як кейс-метод для вдосконалення здатності учнів до критичного мислення.

Зупинимось на аналізі науково-практичних розробок проблеми розвитку *рефлексивного мислення особистості*.

Насамперед уточнимо, що саме підлягає розвитку, коли мова йде про цей вид мислення.

Із праці Т. Д. Щербан (Щербан Т. Д., 2015), яка звертає увагу на значущість рефлексії у розвитку професійного мислення та особистості загалом як професіонала, бачимо, що рефлексія розуміється авторкою як постійне осмислення, аналіз й узагальнення власного досвіду.

На наш погляд, постійне осмислення й узагальнення власного досвіду є тими показниками рефлексивного мислення, на які має бути спрямований розвивальний вплив навчального процесу.

Н. Дметерко (Дметерко Н., 2018) обґрунтовує, що розвиток рефлексивного мислення є процесом його самоорганізації, яка стає можливою внаслідок відновлення інформаційного обміну між свідомою та несвідомою сферами цілісної психіки. Авторка називає такі психологічні умови для розвитку рефлексивного мислення особи, які забезпечуються принципами організації та методами глибинної психокорекції: візуалізована репрезентація (тобто репрезентація внутрішнього змісту у зовнішніх предметних формах), діалог (демаскування образно-символічного під час діалогічної взаємодії, під час якої певний психічний зміст викристалізовується у свідомості, перетворюючись на предмет переосмислення), інтерпретація. Психологічними умовами розвитку рефлексивного мислення, за Н. Дметерко, є: об'єктивація (інтеріоризація назовні психічного змісту), дезінтеграція (суттєве ослаблення взаємозв'язків між елементами системи, що створює умови для її подальшого розпаду), разототожнення (відокремлення свого "Я" від деструктивних емоцій та мислеобразів) та самодистанціювання (відсторонення від певного змісту власної психіки та фокусування на ньому з метою пізнання), реінтеграція (об'єднання та відновлення цілісності й всебічності).

Н. Михальчук, Л. Онуфрієва (Михальчук Н., Онуфрієва Л., 2023) для розвитку рефлексії студентів пропонують соціокультурний підхід, одним із принципів якого є протиставлення рідної та іноземної мов і культур.

Зупинимось на аналізі науково-практичних розробок проблеми розвитку *творчого мислення особистості*.

Найбільш відомою науково обґрунтованою в Україні є теорія розвитку творчого мислення вченого В. О. Моляко [153].

Запропонована вченим психологічна система творчого тренінгу, базується на конкретному вивченні процесу конструкторської творчості, її циклів, які

представлені в стратегіальній концепції, а також стратегій і тактик, що використовуються в діяльності професіоналів. Саме за виявленими у дослідженнях стратегіями конструкторської діяльності і була названа дана система – КАРУС (аббревіатура назв стратегій: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальний підхід – спонтанні (випадкові) дії) [153].

Технологія використання системи КАРУС реалізовується у таких стадіях;

1) діагностична: пропонується розв'язати низку задач виключно самостійно, без зовнішнього втручання і спеціального навчання (дає змогу з'ясувати, чи здатний (і якими методами) суб'єкт розв'язувати творчі задачі)⁰⁸

2) тренінг: пропонується розв'язати нову серію задач, подібних до попередніх, але значно складніших, по чергово застосовуючи стратегію пошуку аналогів, комбінування, реконструювання, універсальну і спонтанних, випадкових підстановок;

3) заключний контроль рішення.

Важливою складовою психологічної системи творчого тренінгу особистості КАРУС є навчання у спеціально створюваних, штучних утруднених умовах. Для цього В.О.Моляко розробив низку спеціальних методів.

1. Метод часових обмежень, що базується на врахуванні суттєвого впливу фактору часу на розумову та інші види діяльності.

2. Метод раптових заборонень полягає в тім, що учневі на тому чи іншому етапі розв'язання задачі забороняється використовувати ті чи ті елементи конструкції.

3. Метод швидкісного ескізування вимагає якомога частіше малювати все те, що учні уявляють собі в той чи інший момент розв'язання задачі.

4. Метод нових варіантів реалізується через вимогу розв'язувати задачу по-новому, знаходити нові варіанти її вирішення, що додатково активізує творчий пошук, призводить до мультиплікації рішень, урізноманітнення його аспектів.

5. Метод інформаційної недостатності застосовується для особливої активізації діяльності на перших етапах розв'язання задачі. Він реалізується тоді, коли вихідна умова задачі презентується з явною нестачею стартових даних.

6. Метод інформаційної перенасиченості базується на включенні в умову задачі заздалегідь зайвих відомостей, приміром, підказок, що містять дані, які маскують корисну інформацію.

7. Метод абсурду, що передбачає постановку явно невиконуваної задачі, прикладом якої може бути побудова вічного двигуна або конструювання пристрою, який можна застосовувати з іншою метою, ніж у запропонованій задачі.

8. Метод ситуаційної драматизації, який полягає в тому, що у процес вирішення задачі вносяться певні зміни – через постановку різноманітних питань або непередбачених вимог.

А. Б. Коваленко (Коваленко А. Б., 2000) зазначає, що інтенсивний розвиток творчого мислення суб'єкта спричиняє його систематичне задіяння в творчу діяльність. При цьому розв'язання творчих задач сприятиме розумінню навчального матеріалу й уникненню його механічного запам'ятовування (без осмислення). Учена пропонує тренінг із розв'язання творчих задач, модифікуючи методику В. О. Моляко КАРУС шляхом додавання до нього серії підказок та утруднювальних ситуацій.

Авторка обґрунтовує, що підказка є ефективною за дотримання таких вимог: 1) надається в момент, коли назріли передумови для її використання, 2) надається в ситуації, коли є інтерес до задачі, 3) має утримувати мінімум нової інформації, достатньої, щоб підштовхнути суб'єкта до подальшого пошуку розв'язку, 4) має стимулювати розвиток процесуальних складових розуміння, а не безпосередньо вказувати правильний шлях розв'язання, 5) допомагати суб'єкту зосереджувати увагу на провідному способі дії, але не розкривати смисл задачі. З досвіду А. Б. Коваленко, підказки відіграють подвійну роль: діагностичну (визначають труднощі в розумінні) і навчальну (допомагають

долати труднощі). Вони можуть подаватись у різних формах: вербальній (як вказівки чи запитання), наочній (креслення, рухи). Підказки мають спрямовувати роботу, а не заважати вияву самостійності мислення. Окрім того, вони можуть подаватись на різних етапах розв'язання задачі (наприклад, труднощі планування, зупинки під час виконання), мають індивідуально-ситуативний характер (залежать від індивідуальних мисленнєвих особливостей респондентів і від актуального етапу розв'язання).

Спеціальні утруднювальні методи, за А. Б. Коваленко (Коваленко А. Б., 2000), – метод інформаційної недостатності, метод інформаційної перенасиченості, метод раптових заборон, метод часових обмежень, метод швидкісного ескізування, метод нових варіантів.

За І. Пасічником та його колегами (Пасічник І. та ін., 2015), методи розвитку творчого мислення поділяються на групові та індивідуальні. Одна із групових форм – інтелектуально-творчий тренінг – розгорнута система гнучкий впливів на особистість, спрямованих на формування здатності до творчості. Під час тренінгу необхідно передусім створити атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах, творчих потенціях і відповідному потенціалі інших членів групи.

Серед індивідуальних або комбінованих методів І. Пасічник та його колеги (Пасічник І. та ін., 2015) відзначають узагальнений евристичний метод, метод гірлянд асоціацій або метафор, метод "семикратного пошуку", метод "морфологічного аналізу", метод фокальних об'єктів та ін.

Автори зауважують, що системи творчого тренінгу, як правило, містять у собі комбінації багатьох методів. Вони орієнтовані не на конкретний результат, а на поштовх до творчості, нагромадження відповідного потенціалу, відстрочену творчу ефективність. Як приклад наводять систему творчого тренінгу КАРУС, розроблену В. О. Моляко.

Популярними способами підвищення творчого потенціалу людини є метод мозкового штурму і метод синектики (Пасічник І. та ін., 2015).

Метод мозкового штурму А. Осборна ґрунтується на ідеї про те, що процес висунення гіпотез треба відокремити від їх оцінки. У повсякденному житті наші оцінки часто стримують політ фантазії й уяви, не дають сміливим і новаторським ідеям потрапити до свідомості. Тому відмова від оцінки і критики допомагає знайти оригінальні рішення. Зазвичай розрізняють три фази мозкового штурму: розминка (людям дають нескладні, часто жартівливі завдання), генерація ідей (провокується проблемна ситуація, що потребує вирішення, заохочуються будь-які ідеї, усі вони фіксуються) та їх оцінка (група експертів оцінює кожен із запропонованих ідей і відбирає найбільш перспективні) (Пасічник І. та ін., 2015).

Синектика є розвитком та удосконаленням методу мозкового штурму. При цьому методі допустима критика, яка дозволяє розвивати і видозмінювати висловлені ідеї. Цей штурм веде постійна група, і члени поступово звикають до спільної роботи, перестають боятися критики, не ображаються, коли хтось відкидає їх пропозиції. У методиці учасники намагаються зробити відоме дивним, а дивне – відомим. Вона уміщує 10 кроків: 1) аналіз та визначення проблеми; 2) пропозиції спонтанних рішень проблеми; 3) нове формулювання проблеми; 4) побудова прямих аналогій; 5) побудова особистих аналогій; 6) побудова символічних аналогій; 7) знову побудова прямих аналогій; 8) аналіз прямих аналогій; 9) перенесення аналогій на проблему та 10) розробка підходів до вирішення (Пасічник І. та ін., 2015).

Метод синектики підходить не тільки для групової, а й для індивідуальної роботи. Він використовує основну властивість аналогій: порівняння якогось складного об'єкта (процесу) із простим. При цьому краще усвідомлюються і розуміються властивості складеного об'єкта. Розрізняють пряму (порівняння досліджуваного об'єкта із добре знайомими об'єктами і процесами), особисту, (коли людина ставить себе на місце досліджуваного об'єкта) символічну (відображення об'єкта у символічній формі) і фантастичну (порівняння досліджуваного об'єкта із казковим персонажем) аналогію (Пасічник І. та ін., 2015).

М. В. Ситницький та його колеги (Ситницький М. В. та ін., 2020) пропонують такі види прийомів для розвитку творчого мислення: лінійні, раціональні, інтуїтивні, або ж ірраціональні.

Автори наводять такі приклади реалізації цих прийомів (Ситницький М. В. та ін., 2020).

Розрив шаблону у доповненні (які елементи можливо ще додати?), у видаленні (які елементи можуть бути зайвими?), у заміні (які елементи можуть бути замінені?), в інверсії (що може бути протилежним до окремих елементів та всієї ситуації загалом?), у гіперболізації (що може статись, коли певні елементи будуть посилені або послаблені?), у зміні порядку (як можна змінити порядок розташування елементів?).

Аналогія: можна взяти віддалену аналогію і застосувати її у віддаленому процесі.

Розтягування-стискання завдання: продуктивний розв'язок досягається, коли завдання набуває нового забарвлення, не притаманного об'єкту мислення. Це проявляється у більш широкому мисленні, або навпаки, у сфокусованому розгляді. За таких умов запускається процес креативного мислення без шаблонів та рамок, результатом чого стають загальні рішення, що широко характеризують механізм дій. Але, як зауважують автори, така інформація обов'язково стане дороговказом на необхідний ключ, що відкриває таємницю розв'язку.

Заперечення вихідних даних: треба сформулювати проблему та всі відомості, вихідні дані, які є. Після цього послідовно заперечувати кожен відомість та слідкувати, чи виникає рішення.

Аналіз ознак. Цей прийом застосовується під час зміни характерних ознак, що характеризують певну проблему. У такому разі проблема розглядається ширше, а варіанти інструментарію її вирішення будуть різноманітнішими.

Схема мислення. Необхідно формувати групи думок під час вирішення поставленого завдання. Мається на увазі фіксація усіх думок і вражень без

виключення та побудова між ними зв'язків. Обов'язковою умовою є ігнорування слів і фраз, що не стосуються предмету мислення. Необхідно встановлювати зв'язки між незалежними елементами думок, але які є сутнісними.

Запитання. Необхідно ставити до своєї проблеми запитання: Замінити? Комбінувати? Адаптувати? Модифікувати? Збільшити? Запропонувати інше застосування? Усунути або зменшити? Замінити на протилежне? Реорганізувати?

Чудо-запитання. Запитання типу "Уявіть собі, що...?"

Схопитися за соломинку. Полягає у концентруванні на рядку пісні, вірша чи художнього твору, що може бути причетний до предмету мислення. Це допомагає у налаштуванні думок на сутність проблеми, в обговоренні цих думок з іншими.

Інкубація. Людський мозок є самоорганізованим явищем, що самотужки продовжує роботу постійно у випадку, якщо перед ним була поставлена конкретна задача. Для того, щоб завантажити у мозок корисну інформацію, що допоможе у вирішенні складної проблеми, необхідно:

1) зібрати про завдання якомога більше інформації, почути думки авторитетних експертів, по максимуму зосередитись на цьому завданні на певний час, думаючи тільки про нього і ні про що інше;

2) зробити на певний час паузу у концентрації на завданні та зайнятися чимсь іншим, наприклад відпочинком. У такому разі розв'язок на поставлене питання прийде згодом, вже тоді, коли людина не очікує;

3) якщо, не відбувся автоматичний приплив ідеї, то необхідно повернутись до поставленого завдання, із самого початку уважно вивчити всю наявну інформацію, проаналізувати критично факти, спробувати застосувати максимальну концентрацію на елементах проблеми та логічно розв'язати її.

Медитація. Творити можна лише у спокійному стані натхнення і гармонії. Саме тоді на світ народжуються шедеври. Концентрація під час релаксації вивільняє від занепокоєння та допомагає на шляху досягнення креативного

результату. Максимальної концентрації можна досягти фокусуванням на предметі, що стосується завдання та здійсненням уважного його розгляду. У цьому процесі треба зберігати спокій, роблячи глибокі вдихи і спокійні видихи.

Інша роль. Особа має уявити себе іншою людиною, тією, яка має більш креативний потенціал або точно знає відповідь на важливе для особи запитання. Необхідно вжитися в роль та пограти її тривалий час, рухаючись як вона, розмовляючи як вона та одягаючись як вона. Особа має спробувати прожити ці емоції, а вже потім розв'язувати завдання.

О. Набочук (Набочук О., 2022) звертає увагу на два кардинально протилежні та взаємопов'язані напрямки творчого процесу: асоціації та дисоціації елементів інформації, творення моделей-стереотипів та їх руйнування, які, на наш погляд, лежать в основі багатьох із вище описаних прийомів.

Щодо розвитку творчого мислення, на наш погляд, важливим є урахування внутрішнього діалогічного процесу, що його супроводжує. О. В. Диса (Диса О. В., 2004) із цього приводу зауважує, що внутрішній діалог є принципово значущим етапом у творчому процесі, саме від нього залежить творча продуктивність мислення суб'єкта. Авторка зазначає, що діалогічні форми навчання позитивно впливають на розвиток й актуалізацію креативності мислення. Основним механізмом цього впливу є переведення зовнішнього діалогу у внутрішній, завдяки чому у внутрішньому плані "вичленовуються нові ознаки й частини", створюється внутрішня готовність до актуалізації аспектів проблемності. Причиною виникнення діалогу (як зовнішнього, так і внутрішнього) є проблемна ситуація, котра спонукає людину знаходити вирішення шляхом зіставлення кількох смислових позицій.

Загалом вважаємо за доцільне зауважити, що методи й прийоми, націлені на розвиток одного виду мислення, так чи інакше впливатимуть на розвиток інших його видів. До прикладу, рекомендації Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко (Подоляк Л. Г., Юрченко В. І., 2008) студентам для розвитку у них креативного мислення (інформацію логічно опрацьовувати, а не сприймати механічно;

проявляти самостійність, уміння сприймати нові ідеї, відмовлятись від помилкових думок; працювати з текстом, шукати відомостей, яких у тексті не вистачає, пояснювати неузгодженості; пояснювати, оцінювати альтернативні погляди, формувати ставлення до них) передбачають розвиток також критичного й рефлексивного мислення.

Тобто питання розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді у його практичному розв'язанні приводить нас до розвитку мислення як системи. Відтак, на наш погляд, у навчанні студентської молоді доцільно використовувати й такі види завдань, які б тренували системне мислення. Приклад формулювання такого завдання (за Максименком С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіною Л. І., 2020): "Опишіть функцію системи, її суттєві й несуттєві ознаки, її підсистеми; зазначте, які інші функції може виконувати цей об'єкт, використовуючи свої ознаки й підсистеми; вкажіть можливі надсистеми".

Узагальнюючи викладене в цьому параграфі вважаємо за доцільне зауважити, що кожен із видів навчальних занять у закладах вищої освіти відкриває потенційні можливості для розвитку усіх стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді. Для розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді важливо:

- цілеспрямовано мотивувати студентів до виконання поставлених навчальних завдань,
- відводити достатнього часу для самостійного їх опрацювання,
- вчасно надавати коректний зворотний зв'язок,
- на підґрунті змісту висловлювань (в усній чи письмовій формі) робити висновки про ефективність застосованих студентом стильових характеристик мисленнєвої діяльності для розв'язання певної задачі, саму ефективність діагностувати, насамперед, за рівнем розуміння сутності поставленої задачі,
- використовувати спеціальні формулювання навчальних завдань як у безпосередньому ("живому") контакті, так і в письмовій формі,

- актуалізувати суб'єктну позицію студентів, включаючи їх в освітній діалог та інтелектуальну взаємодію,
- використовувати наявні особливості мисленнєвої діяльності студентів як опору для розвитку необхідних її характеристик.

Для цілеспрямованого розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді може застосовуватись широкий спектр методів діалогізації навчального процесу. При цьому важливо їх поєднувати так, щоб вони давали можливість здійснювати перехід від однієї мисленнєвої операції до іншої, від одного виду мислення до іншого.

Формулювання навчальних завдань варто орієнтувати на розвиток комплексу стильових характеристик мислення. Систематичне використання таких завдань сприятиме їх переходу на більш високий рівень розвитку.

3.3. Методи й прийоми урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності в практиці надання психологічної допомоги студентам

У студентському віці особистість стикається з низкою життєвих труднощів, для розв'язання яких не має достатньо життєвого досвіду, а тому може вдаватись до непродуктивних способів вирішення, неадекватного реагування. В. Г. Панок, В. Д. Острова (Панок В. Г., Острова В. Д., 2010) зауважують, що юнацький вік є тим періодом, коли людина у найбільшій мірі потребує психологічної допомоги та підтримки. Автори виокремлюють низку типових проблем у студентському віці:

- 1) проблеми адаптації до нових життєвих умов і обставин (трапляються упродовж навчання у закладі вищої освіти: на початковому етапі, нової позиції (лідера, старшокурсника тощо), на завершальному етапі);
- 2) проблеми професійного становлення (кризи, пов'язані з переоцінкою себе і своєї майбутньої професії);
- 3) проблеми міжособистісного спілкування;

4) сімейні проблеми (необхідність жити окремо від батьківської сім'ї, створення власної сім'ї).

Сьогодні коло цих психологічних проблем доповнюється стресом війни.

Під психологічною проблемою у психології розуміють стан невизначеності, що виникає в процесі життєдіяльності індивіда між його намірами, уявленнями, мотивами й цілями поведінки та об'єктивними й суб'єктивними умовами її реалізації, як протиріччя між очікуваними та реальними результатами дій людини (Синявський В. В., Сергєєнкова О. П., 2007).

Відтак у закладах вищої освіти вагомою є діяльність психологічних служб. Їх основною метою, за В. Г. Панком та В. Д. Островою (Панок В. Г., Острова В. Д., 2010), є підвищення ефективності навчально-виховного процесу засобами практичної психології та захист психічного здоров'я всіх його учасників. Автори зауважують, що діяльність психологічної служби закладу вищої освіти має сприяти формуванню особистості майбутнього фахівця, готувати його до самостійного свідомого професійного, соціального й особистого життя.

За В. Г. Панком та В. Д. Островою (Панок В. Г., Острова В. Д., 2010) доцільними є такі види психологічної допомоги студентам:

- 1) інформаційна і консультативна психологічна допомога щодо самоорганізації навчальної діяльності;
- 2) психологічна допомога у побудові чіткої мотиваційної ієрархії та життєвих стратегій в цілому;
- 3) розвиток комунікативної компетентності (елементом якої є розуміння мотивів поведінки партнерів по спілкуванню);
- 4) профілактика зловживання алкогольними напоями й вживання наркотичних речовин, Інтернет-залежності й психологічного насильства.

Відповідно до Положення про психологічну службу у системі освіти України (від 31.07.2018 р.), яке регулює діяльність психологічних служб закладів освіти, психолог закладу вищої освіти має сприяти формуванню у

здобувачів відповідальної та безпечної поведінки в ситуаціях ризику, навичок здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я, готовності до самореалізації; формуванню життєвої компетентності; попередженню та профілактиці професійного вигорання педагогічних працівників; формуванню психологічної культури учасників освітнього процесу; попередженню будь-яких видів і форм насильства та конфліктів серед здобувачів освіти.

Згаданим Положенням передбачаються такі види діяльності психолога, що стосуються закладів вищої освіти: психологічне забезпечення освітнього процесу; психологічний супровід психічного, розумового, соціального і фізичного розвитку здобувачів освіти; психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку здобувачів освіти; психологічний супровід адаптації до умов освітнього процесу; реалізацію розвивальних, профілактичних, просвітницьких, корекційних програм з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти; консультативну допомогу всім учасникам освітнього процесу з питань навчання, виховання здобувачів освіти, особистісного та професійного розвитку тощо тощо.

Стреси, викликані тривалою повномасштабною війною в Україні підвищують актуальність надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в закладах вищої освіти.

У психології прийнято називати психологічною допомогою систему заходів, спрямованих на пом'якшення чи подолання психологічних труднощів, вирішення психологічних проблем, що виникають в окремої особистості чи групи людей засобами практичної психології (Панок В. Г. та ін., 2019).

Закон України "Про систему охорони психічного здоров'я в Україні" (від 15.01.2025 р.) визначає психологічну допомогу як комплекс заходів, спрямованих на розвиток соціально-психологічної компетентності осіб, зняття психоемоційної напруги та гармонізацію психічного стану, розвиток психологічної стійкості та здатності до соціальної адаптації особи або групи осіб. Уточнюються форми надання психологічної допомоги: кризове

психологічне втручання, психологічне консультування, психодіагностичні, психокорекційні та відновні заходи, а також "гарячі лінії" психологічної допомоги.

Узагальнення вище викладеного дозволяє сформулювати уявлення про психологічну допомогу в закладах вищої освіти студентській молоді: це комплекс заходів (психодіагностичних, психоконсультативних, психокорекційних, відновних, кризового втручання), спрямованих на пом'якшення чи подолання психологічних труднощів шляхом розвитку соціально-психологічної компетентності студентів, гармонізації психічного стану та підвищення психологічної стійкості для подальшої їх успішної самоорганізації навчальної діяльності, здатності до вибудовування чіткої мотиваційної ієрархії та життєвої стратегії в цілому, успішного розвитку комунікативної компетентності та соціально прийнятної поведінки.

За В. Г. Панком та ін. (Панок В. Г. та ін., 2019), практичне забезпечення психологічної допомоги залежить від трьох аспектів: 1) її актуальності та готовності особистості до її прийняття, 2) готовності до її надання, 3) теоретико-методологічної бази, що є основою її організації та проведення, визначаючи специфіку її спрямування.

На наше переконання, вибір психологом теоретичної концепції й методів надання психологічної допомоги студентам має спиратися на знання соціально-психологічних особливостей їх віку, особливо – стильових характеристик мисленнєвої діяльності.

Проаналізуємо поширені сьогодні теоретичні концепції й методи надання психологічної допомоги на предмет урахування ними стильових характеристик мисленнєвої діяльності особистості. При цьому орієнтуватимемось на психотерапевтичні напрями, ідеї, методи й техніки яких застосовуються не лише у психотерапії, а й психологічному консультуванні.

Ми погоджуємось із думкою М. І. Мушкевич, С. Є. Чагарної (Мушкевич М. І., Чагарна С. Є., 2017) про те, що сьогодні усе розмаїття психотерапевтичних методів важко класифікувати за одним критерієм. Тому

під час аналізу не вдаватимемось до їх систематизації, а зупинимось лише на основних ідеях теорій і напрямів, які вони представляють, у контексті врахування ними мисленнєвої діяльності особистості.

Психодинамічний напрям (бере початок із теорії психоаналізу З. Фрейда) передбачає дослідження неусвідомлюваних думок і почуттів, має за мету показати людині невирішені внутрішньо психічні конфлікти, що беруть свій початок у минулому і породжують симптоми у теперішньому; досягти інтенсивного регресу; вирішити неусвідомлені інтрапсихічні конфлікти; здійснити конструктивні зміни психічних структур за рахунок набутого емоційного, фізичного і когнітивного усвідомлення того, що раніше не усвідомлювалося (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Аналітична психотерапія К. Юнга має за мету навчання людей розумінню свого внутрішнього світу, який веде до поглиблення повноти гармонійного буття (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Індивідуальна психотерапія А. Адлера – метою психотерапії є виявлення травматичного досвіду, дослідження фіктивної мети й помилкових перцептивних схем, рангування кінцевої мети, розвиток соціального інтересу (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Характерологічний аналіз К. Хорні – має за мету допомогти людині знизити її тривогу до такої міри, щоб вона могла обходитись без невротичних рішень, допомогти їй відчувати радість від самореалізації, повернутись до центру тяжіння всередині самої себе (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Гуманістичний психоаналіз Е. Фромма – має за мету встановити довірливі і щирі взаємини з клієнтом для відновлення його страченої єдності зі світом (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Інтерперсональна психотерапія Г. Саллівена – має за мету допомогти клієнту відновити міжособистісні відносини (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Трансактний аналіз Е. Берна – має за мету допомогти людині усвідомити когнітивні схеми поведінки (ігри, життєві сценарії, станів Его), які

програмують взаємодію особистості із собою та іншими людьми, та за необхідності прийняти нові рішення, що стосуються поведінки, устрою життя, звільнити її від виконання нав'язаних форм поведінки і допомогти їй стати незалежною, спонтанною, здатною до повноцінних відносин і близькості. Передбачається, що в результаті терапії клієнт має досягти незалежності та автономію, звільнитися від примусу, бути включеним у сьогодення, вільним від ігор у взаємодії з оточуючими людьми, відвертим і здатним будувати близькі стосунки. Людина має досягти особистої автономії, визначити власну долю, взяти відповідальність за свої вчинки і відчуття (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Характерологічний аналіз В. Райха – має за мету допомогти людині звільнитися від раніше неусвідомлюваної напруги й досягти розкнутості й свободи, змінити життєві відчуття і весь життєвий стиль (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Біоенергетичний аналіз О. Лоуена – має за мету допомогти людині встановити контакт зі своїм тілом, що надалі дає можливість їй набути внутрішнього почуття безпеки, балансу і стабільності у житті, емоційної стійкості, розслабити тіло, позбутись депресій і неврозів, досягти глибинних особистісних змін, покращити стосунки з іншими людьми (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Когнітивна психотерапія, заснована А. Беком – має за мету допомогти людині усвідомити свої автоматичні думки та пов'язані з ними перекручення, замінити їх на раціональні, що має привести її до більш щасливого і здорового способу життя (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Гештальт-терапія Ф. Перлза – має за мету допомогти людині віднайти саму себе, стати автентичною. Для цього клієнта намагаються "вибити" із звичної життєвої позиції, яка дозволяє ховатися від реальності, допомогти йому побачити все різноманіття життєвих виборів і стати вільним і відповідальним за своє життя. Здоровим центром особистості Ф. Перлз вважав глибинну сутність людини; не довіряв раціональному в людині, вважаючи, що воно орієнтує

людину на зовнішні стандарти і не дає реалізувати свої внутрішні потяги (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Клієнт-центрована терапія К. Роджерса – має за мету створити умови для актуалізації внутрішніх механізмів зростання особистості клієнта. Специфіка цього виду психотерапії полягає в супроводі клієнта не у проблему, а в глибину внутрішнього світу людини, досвіду її переживань, які важливі для неї "тут і тепер". Не застосовуються запитання на інтелектуалізацію процесу (тобто на уточнення чи розуміння ситуації), щоб не блокувати клієнта. Результатом застосування цього виду психотерапії стає підвищення відкритості клієнта до досвіду, поглиблення його переживань, підвищення його довіри до власних проявів, до самого себе, формування внутрішнього локусу оцінки, підсилення готовності увійти в "процес життя", поглиблення знань про себе під час переживання. Більшій увазі приділяється почуттям, ніж інтелектуальним аспектам переживань (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Поведінкова психотерапія (д. Вольпе, А. Ларарус та ін.) – має за мету допомогти людині ідентифікувати стимули, які викликають і підтримують дисфункціональну поведінку, і, змінюючи ці стимули, сформувати та закріпити адаптивну поведінку. Цей напрям психотерапії спрямований на набуття клієнтом власного досвіду, умінь, навичок і моделей поведінки. Під час терапевтичного процесу психотерапевт впливає на настанови клієнта, хід його думок і регуляцію поведінки, покращення самопочуття. Результатом є збільшення позитивних думок та почуттів клієнта, отримання ним більшого задоволення від життя, зростання його здатності контролювати і змінювати хворобливі для нього й оточення стереотипи поведінки, будувати плани щодо їх зміни в майбутньому (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана – має за мету навчити клієнта самому поратись зі своїми труднощами. При цьому найперше вона намагається зняти страх людини перед своєю проблемою, змінити точку зору на нею і як наслідок – отримати нові можливості в пошуках ресурсів у боротьбі з недугою. Під час застосування цього виду психотерапії людині надається можливість

прожити те, що деінде, за межами своєї культури (сімейної, країни) у схожих ситуаціях чинять по-іншому. Вважається, що основу будь-якої особистості складають її дві провідні здібності і потреби – у пізнанні і в любові. Віднаходження балансу в їх прояві є одним із аспектів психотерапії за цим напрямом (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Психодрама Я. Морено – має за мету розширити рольовий репертуар клієнтів, дослідження їх індивідуальних особливостей і знаходження, розв’язання специфічних особистісних проблем. У результаті застосування цього виду психотерапії клієнти змінюють звичні дезадаптивні поведінкові стереотипи, звільняються від тривоги, активізують свій особистісний потенціал і досягають іншого життєвого статусу (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Символдрама Х. Льюїсера (кататимно-імагінативна психотерапія) передбачає вільне фантазування у формі образів, картин на задану психотерапевтом тему. Має за мету виявити неусвідомлювані клієнтом конфлікти, власні афекти й пригнічені інстинкти, особистісні механізми захисту від проблем і допомогти йому отримати більш зріле відображення зовнішньої реальності (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Арт-терапія – має за мету дати можливість виразити несвідомі потяги та інстинкти й гармонізувати розвиток особистості через прояв її здатності до самовираження і самопізнання засобами мистецтва, у розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Сімейна психотерапія – має за мету змінити за допомогою відповідних впливів сімейну систему в цілому, скоригувати міжособистісні стосунки й усунути емоційні розлади у сім’ї (за Мушкевич М. І., Чагарною С. Є., 2017).

Як засвідчує вище викладене, різні напрями психотерапії орієнтовані на роботу з різними "мішенями" внутрішнього психічного світу особистості. Однак усіх їх об’єднує орієнтованість на роботу з рефлексивним мисленням людини. Передбачаючи заохочення клієнта до розповіді, вони також тренують

словесно-логічне мислення. Спрямовання уваги на певні сторони життєвої ситуації чи минулого у контексті проблеми, що пропрацьовується, сприяє тренуванню аналітичного мислення. Об'єднання деталей (асоціацій, окремих спогадів тощо) в єдину канву опису ситуації задіює синтетичне мислення. Застосування технік окремих напрямів психотерапії (наприклад, трансактного аналізу) потребує, окрім рефлексивного й словесно-логічного, активізації критичного мислення особистості. Образне і творче мислення є основою роботи в символ-драмі та арт-терапії. Окрім того, творче мислення задіюється у тих видах психотерапії, що передбачають використання метафор, притч, казок чи інших засобів для того, щоб розглянути інші сторони ситуації (наприклад, позитивна психотерапія) або ж запропонувати декілька варіантів вирішення проблеми (наприклад, у когнітивно-поведінковій психотерапії).

Особливості розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді уможливають застосування методів і прийомів усіх вище описаних напрямів психотерапії у практиці надання їм психологічної допомоги.

Вибір методів і прийомів психологічної допомоги студентам має здійснюватись відповідно до особливостей їх запитів. При цьому загальною метою психологічної допомоги студентській молоді є допомога у вирішенні психологічних проблем.

Відповідно до описаної О. М. Степановим (Степанов О. М., 2006) сутності проблеми (як психологічного феномену) вирішення психологічної проблеми, на нашу думку, має полягати в перетворенні проблеми у задачу та активації ресурсів для її розв'язання.

Так, О. М. Степанов (Степанов О. М., 2006) зазначає, що проблема – результат усвідомлення суб'єктом недостатності наявних знань і досвіду для усунення труднощів, які виникли у даній ситуації. Основою виникнення проблеми є проблемна ситуація, яка змушує суб'єкта активно взаємодіяти із об'єктом. Вона породжує пізнавальний мотив і спонукає його до активної мисленнєвої діяльності, у процесі якої висувуються різні гіпотези щодо розв'язуваної проблемної ситуації. Перевірка цих гіпотез зумовлює

трансформацію проблемної ситуації в проблему або в задачу – усвідомлену проблемну ситуацію, в якій виділене невідоме і систему даних, перетворюючи які, можна знайти невідоме. На відміну від задачі, проблема усвідомлюється як суперечлива ситуація, що постає у вигляді суперечливих позицій в поясненні якихось явищ, об'єктів, процесів і вимагає адекватної теорії для розв'язання. У проблемі суперечності мають не логічний, а діалектичний характер.

Проаналізуємо, які методи та прийоми психологічної допомоги можуть бути використані на різних етапах перетворення психологічної проблеми клієнта в задачу, яка далі може бути розв'язана ним.

Для усвідомлення проблемної ситуації можуть бути використані, наприклад, такі методи і прийоми:

- Сократичний діалог (метод КПТ): психолог задає такі питання, які дозволяють клієнту прояснити або визначити власну проблему, ідентифікувати власні неадаптивні думки, переконання та образи.

- Техніка зосередження на думках (метод КПТ): клієнта просять за допомогою спогаду (уяви) відтворити ситуацію, а потім поспостерігати за думками, що автоматично виникають при цьому.

- Перевизначення (метод КПТ): допомагає більш адаптованим чином визначити проблему (у позитивному ключі, зазначаючи свої потреби).

- Техніка активної уяви (метод аналітичної психотерапії): психолог створює проєктивну ситуацію, у якій клієнт зосереджується на будь-якій події, картині, елементі сну або фантазії і дозволяє собі спонтанно продукувати образи. Психолог пропонує зосередитись та детально описати все, що з'являється у голові і як при цьому змінюється образ. Образ, що виникають, можна записувати або замальовувати. У них наче відкривається новий зміст.

- Метод ампліфікації (метод аналітичної психотерапії): передбачає зв'язок індивідуальної та універсальної символіки через інтерпретацію образної продукції (наприклад, сновидінь).

- Техніка "Дзеркало" (метод психодрами): імітація поведінки клієнта членом психотерапевтичної групи.

Для висунення гіпотез про вирішення проблеми можуть застосовуватись такі методи і прийоми:

- Імагінальна техніка (метод КПТ): якщо клієнт скаржиться, що він не може щось зробити, то психолог просить його уявити те, що він може це зробити, а потім стимулює клієнта зробити це в реальному житті.
- Реатрибуція (метод КПТ): клієнт заохочується до формулювання і перевірки інших пояснень причин подій.
- Техніка "Дія як якби" (метод індивідуальної психотерапії): клієнтові пропонується "приміряти" на себе роль, так наче, він приміряє якийсь костюм.
- Техніка "Вироблення продуктивних рішень" (метод позитивної психотерапії): клієнта спонукають висувати різні варіанти вирішення (творчі, абсурдні, спробувати "приміряти" на себе вирішення схожих ситуацій іншими людьми).
- Техніка "Проекція на майбутнє" (метод психодрами): уявлення можливого варіанту розвитку подій, розігрування сцени з майбутнього.
- Техніка "Моделювання" (метод психодрами): передбачає демонстрацію альтернативних способів дії членами психотерапевтичної групи для того, щоб клієнт міг знайти прийнятний для себе зразок.

Для аналізу даних можуть використовуватись такі методи і прийоми:

- Метод записування подій дня (метод КПТ): клієнтові дають пораду записувати свої спостереження щодо об'єкта, з приводу якого виникає хвилювання, позначаючи їх позначками "+" чи "-" в залежності від його поведінки.
- Метод розігрування (метод КПТ): психолог грає роль критика і критикує клієнта його ж власними думками і словами. Клієнт у цей час аналізує, наскільки виправдане його ставлення до самого себе.
- Метод трьох стовпчиків (метод КПТ): клієнт заповнює таблицю із трьох стовпців. У першому стовпці клієнт описує свою ситуацію, у другому записує свої неадаптивні думки, у третьому – коректуючі думки.

- Метод запитань (метод КПТ): готується перелік запитань, які дають можливість просуватися до глибинних, погано усвідомлюваних переконань.

- Історія життя (метод індивідуальної психотерапії): клієнтові дається завдання вибрати найбільш значні та суттєві частини своєї біографії, поворотні пункти у досягненні мети.

Для перетворення наявних даних для пошуку розв'язання можуть бути використані такі методи і прийоми:

- Метод катарсису (метод КПТ): психолог спонукає клієнта до афективної вербалізації свого стану і до плачу. під час плачу клієнт починає себе жаліти і його неприйняття себе замінюється на симпатію до себе.

- Метод ідентифікації (метод КПТ): психолог розповідає про людину зі схожими проблемами, клієнт ідентифікує себе з ним, жаліє його й одночасно самого себе. Так виникає зміна когнітивних установок.

- Заохочення гетероагресії (метод КПТ): переведення засудження себе в засудження інших, при цьому змінюється в позитивну сторону сприймання себе.

- Метод відволікання (метод КПТ): передбачає залучення в цікаву діяльність, передбачає фізичну активність клієнта, соціальні контакти, ігри тощо.

- Децентрація (метод КПТ): клієнта заохочують до перевірки своєї помилкової думки.

- Техніка натискання кнопки (метод індивідуальної психотерапії): психолог дає завдання клієнтові згадати якусь приємну ситуацію з його життя і відчутти, які емоції прийшли з цим спогадом. Потім пропонується згадати неприємний досвід і знову звернути увагу на почуття, які супроводжують цей досвід. Таким чином клієнт досягає розуміння того, що він сам керує своїм станом.

- Негативна практика (метод індивідуальної психотерапії): клієнту пропонується підсилити симптоми і показати, як вони можуть проявлятися у найнепривабливішому вигляді (надалі вони щезають).

- Техніка "навпаки" (метод гештальт-терапії): людина має зіграти поведінку, протилежну до тієї, яка їй не подобається. Ця техніка спрямована на схвалення клієнтом себе у новій для нього поведінці, на інтеграцію в "Я" нових структур досвіду.

- Гра "Чарівний магазин" (метод психодрами): учасники психотерапевтичної групи уявляють собі магазин, у якому вони можуть взяти все, що хочуть, обмінявши на щось дуже дороге та цінне.

Активація внутрішніх ресурсів особистості для розв'язання задач може бути здійснена за допомогою технік позитивної психотерапії. Наприклад, техніки "Виявлення ресурсу" (метод позитивної психотерапії): клієнтові ставляться запитання, спрямовані на пошук внутрішніх ресурсів у різних його життєвих ситуаціях, у тому числі й минулому.

Як засвідчує вище викладене, психологічні проблеми, яких зазнає особистість у студентському віці, можуть розв'язуватись як мисленнєві задачі. При цьому у психологічній практиці накопичено чимало методів і прийомів, поєднання яких може бути застосоване для розв'язання таких мисленнєвих задач.

Окрім того, аналіз різних напрямів психотерапевтичної допомоги засвідчив, що більшість із них працює із результатами мислення (тобто його продуктами) – когніціями (думками, переконаннями, віруваннями). При цьому використовують різні техніки роботи. На наш погляд, розуміння способу формування когніцій, які підлягають коригуванню, сприятиме не лише ефективному підбору технік, а й їх розробці.

Звідси випливає доцільність аналізу стильових характеристик мислення, що можуть впливати на якість і результат розв'язання мисленнєвих задач.

Зокрема, урахування рівня розвитку критичності мислення клієнта дає можливість зрозуміти, наскільки добре у клієнта працює логіка, здатність до коректності побудови індуктивних та дедуктивних умовисновків, розрізнення хибних ідей та правильних, приймати зважені рішення. Відповідно, за наявності добре розвинутого критичного мислення доцільними будуть методи

та прийоми, що апелюють до раціонального перегляду своїх думок і міркувань (наприклад, техніки КПТ, психодинамічного підходу, позитивної психотерапії). У випадку його розвитку нижче середнього рівня більш ефективним можуть виявитись прийоми, що працюють з емоційною сферою (наприклад, техніки гештальт-терапії), задіюють образне мислення (наприклад, арт-терапія, символдрама).

Урахування особливостей творчого мислення клієнта (вербального й невербального) дає можливість дібрати методи, які будуть більш зручними для клієнта. Це або ті, що дають можливість самотійно генерувати різноманітні варіанти вирішення проблеми, або ж ті, що дозволяють "приміряти" на себе варіанти, що використовуються іншими людьми у схожих ситуаціях, окрім того робити це у словесній формі чи за допомогою малюнків (типу вибору з картинок, наприклад, метафоричних асоціативних карт, або ж самотійного малювання).

Урахування домінуючого стилю оперування ідеями (синтез чи аналіз) дає ключ до розуміння, у чому може приховуватись причина помилкових умовисновків людини. Зокрема, у клієнта із переважаючим синтетичним стилем мислення може спостерігатись недовраховання деталей ситуації, а у клієнта із аналітичним стилем мислення – при уважності до різних складових її ситуації можуть бути труднощі з розумінням її загальної картини й вибудовуванням пріоритетів.

Урахування переважаючого типу мислення – предметно-дійового, абстрактно-символічного, словесно-логічного, наочно-образного – дає можливість обрати більш вдалі техніки для саморозкриття клієнта (наприклад, через гру, наратив чи малювання).

Урахування способу збору інформації, якому віддає перевагу клієнт, дає додаткову інформацію насамперед про його орієнтованість на часову перспективу (конкретно-послідовний орієнтований на теперішнє, абстрактно-послідовний орієнтований на майбутнє), а також про орієнтованість на спостереження і вдумування (абстрактно-довільний) чи на вирішення

(конкретно-довільний). Відповідно для клієнтів із переважаючим конкретно-послідовним способом збору інформації більш зрозумілими будуть техніки, спрямовані на пропрацювання деталей його актуальної ситуації; для клієнтів із переважаючим абстрактно-довільним способом – техніки пропрацювання причинно-наслідкових зв'язків; для клієнтів із переважаючим абстрактно-послідовним способом – техніки роботи з бажаним майбутнім, пропрацювання проблеми з точки зору її впливу на майбутнє; для клієнтів із переважаючим конкретно-довільним способом – техніки, орієнтовані на вирішення, тобто актуалізації внутрішніх ресурсів особистості, аналіз варіантів вирішення.

Урахування рівня аналітичності мислення клієнта дає можливість визначати доцільність застосування методів глибинної психотерапії та тривалість роботи над пошуком причинно-наслідкових зв'язків між подіями й ситуаціями у його житті. Чим вищий рівень розвитку аналітичності мислення, тим менше часу й зусиль може бути витрачено на аналіз ситуації клієнта та її причин.

Урахування рівня рефлексивності мислення клієнта дає розуміння доцільного рівня активності психолога щодо застосування технік для відстежування клієнтом своїх думок, почуттів, поведінкових реакцій. Чим вищий рівень рефлексивного мислення клієнта, тим менше активності психолога у цьому напрямі потрібно.

Урахування ригідності/гнучкості мислення дає можливість зрозуміти, наскільки клієнт здатний розглянути свої ситуації з різних сторін. За наявності ригідності мислення доцільно приділити більше уваги роботі з техніками, які дають можливість осмислити свою проблему з іншого ракурсу. Доречними з цією метою будуть техніки роботи з метафорою, та позитивною реінтерпретацією симптому позитивної психотерапії.

Урахування манери клієнта ставити питання та приймати рішення дає інформацію про те, який від роботи під час консультування буде більш бажаним для самого клієнта: для осіб із переважанням синтезаторського стилю – інтерпретування (що може бути під час проведення, наприклад, технік

символдрами, арт-терапії, психоаналізу); для осіб із переважанням ідеалістичного стилю – робота з цінностями й почуттями (що може бути під час проведення, наприклад, технік логотерапії, гештальт-терапії); для осіб із переважанням прагматичного стилю – фокусування на вирішенні (що може бути під час проведення, наприклад, технік позитивної психотерапії, когнітивно-поведінкової терапії); для осіб із переважанням аналітичного стилю – робота з покрокового планування близького й віддаленого майбутнього (що може бути під час проведення, наприклад, технік позитивної психотерапії, психодрами); для осіб із переважанням реалістичного стилю – робота з аналізу аналогічних до його ситуацій в інших людей (що може бути під час застосування, наприклад, транскультурального підходу позитивної психотерапії).

Велика варіативність поєднання стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді обумовлює те, що їх урахування у психологічній допомозі студентам потребує:

- 1) попередньої діагностики цих характеристик;
- 2) застосування індивідуального підходу (що більш реалістично за індивідуальної форми роботи);
- 3) дифереційованого підходу у випадку групової роботи (який може проявлятися як надання можливості для вибору способу виконання певних завдань).

Результатом урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді у практиці психологічної допомоги, на наш погляд, може бути скорочення часових ресурсів для досягнення бажаних результатів.

3.4. Програма розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді та її апробація

Стильові характеристики мисленнєвої діяльності особистості можуть пропрацьовуватись у психотренінгах різної тематики.

Зокрема, нами розроблена програма психотренінгу "Прийняття рішення", яка спрямована на розвиток критичного, рефлексивного й творчого мислення особистості.

Мета тренінгу: розвивати вміння учасників приймати обґрунтовані, зважені, самостійні рішення у складних ситуаціях.

Для розвитку критичного мислення застосовувались прийоми, що спонукають до визначення проблеми, постановки запитань, аналізу й порівняння інформації з різних джерел, розгляду ситуації з різних сторін, висунення альтернативних варіантів та їх оцінювання, формулювання аргументів, свідомого вибору на основі власних суджень.

Для розвитку рефлексивного мислення застосовувались прийоми, що спонукали до звірки отриманого результату із заданими вихідними умовами, аналізу відповідності варіантів рішень бажаній меті, аналіз міри наближення до отримання бажаного, показників просування до поставленої цілі.

Для розвитку творчого мислення застосовувались прийоми, що спонукали до продукування нових ідей, віднаходження оригінальних рішень.

Методологічною основою тренінгу стала п'ятикрокова модель позитивної психотерапії Н. Пезешкіана.

Тренінг був спрямований на те, щоб дати учасникам досвід застосування критичного, творчого й рефлексивного мислення у розв'язанні важливих життєвих задач.

Як показник ефективності проведеної під час тренінгу роботи учасників розглядалась міра розуміння ними можливостей застосування опанованого під час тренінгу алгоритму прийняття рішень у їх повсякденному житті.

Тренінгова програма передбачає групову форму роботи "марафон", тривалістю до 6 годин (із трьома перервами по 15 хв). Оптимальна кількість учасників групи – 8-10 осіб.

Програма розроблена у двох формах: 1 – з одним варіантом завдань для усіх учасників групи, 2 – із можливістю урахування індивідуальних стильових

характеристик мисленнєвої діяльності учасників, тобто передбачала декілька варіантів завдань на вибір учасників.

Апробація програми проводилась у вересні – грудні 2024 р. зі студентами різних закладів вищої освіти м. Києва, які попередньо звертались за психологічною допомогою до автора роботи (сутність їхніх запитів була у площині самовизначення, життєвих пріоритетів, стосунків, спільна характеристика усіх досліджуваних – труднощі в прийнятті рішень), а далі були запрошені на тренінг. Загалом у формульованому експерименті взяли участь чотири групи досліджуваних (по 8 осіб у кожній) загальною кількістю 32 осіб (із них 23 дівчат та 9 хлопців віком 18–20 років).

Дві групи досліджуваних працювали за першою формою програми психотренінгу, дві інші – за другою.

Для аналізу ефективності психотренінгу учасникам пропонувалось написати міні-твір на тему "Як сьогоднішній досвід психотренінгу допомагатиме мені приймати рішення". Під час аналізу цих міні-творів оцінювалась міра розуміння ними можливостей застосування опанованого під час тренінгу алгоритму прийняття рішень у їх повсякденному житті. Умовно "міри розуміння" ми виокремлювали так:

- висока (3 бали) у випадку опису учасником тих дій, які він може здійснювати для виваженого прийняття рішення, при цьому згадані дії з усіх 5-ти етапів тренінгу;

- середня (2 бали) у випадку опису учасником окремих дій, які він може здійснювати для виваженого прийняття рішення, при цьому згадані дії лише окремих 1-го-3-х етапів тренінгу;

- низька (1 бал) у випадку зазначення лише загальних фраз, які не відбивають сутності пройдених під час тренінгу етапів.

За результатами аналізу відповідей учасників тренінгу були отримані такі результати:

- у 1й та 2й групи досліджуваних (які працювали на другою формою програми) отримано тринадцять оцінок "3" і три оцінки "2" ($M=2,81$; $\sigma=0,4$);

- у 3й та 4й групі (які працювали на першою формою програми) отримано п'ять оцінок "3" і одинадцять оцінок "2" ($M=2,31$; $\sigma=0,48$).

Для перевірки статистичної значущості відмінностей в отриманих результатах застосовувався t-критерій Ст'юдента. Отриманий показник $t=2,27$ при $p \leq 0,05$ засвідчує, що досягненню більшого розуміння опрацьовуваної інформації сприяє надання можливості студентам проявляти стильові характеристики їхньої мисленнєвої діяльності.

Наводимо зміст розробленої нами програми психотренінгу у двох формах.

Етап 1. Вступна частина: знайомство, ознайомлення з метою тренінгу, з'ясування очікувань учасників від роботи в групі, вироблення правил роботи групи.

Етап 2. Дистанціювання від проблеми і спостереження.

З'ясування сутності труднощів у прийнятті рішень в учасників групи.

Форма 1. Учасникам пропонується розповісти, як зазвичай їм дається прийняття важливих рішень.

Форма 2. Учасникам пропонується розповісти, як зазвичай їм дається прийняття важливих рішень, використавши пункт "а" чи "б" або "в" із кожної запропонованої пари (ці способи фіксувались на фліп-чарті):

- а) описати в загальному, б) описати один-два приклади;
- а) описати лише словесно, б) описати за допомогою якогось малюнка, додавши до нього усний коментар; в) продемонструвавши певними діями і додавши коментар.

Застосування техніки "Придумування імен". Допомагає позбутись різних негативних асоціацій, пов'язаних зі своїми труднощами у прийнятті рішень. Вдало дібране ім'я може полегшити розмову про проблему і відіграти роль трампліна для її творчого осмислення.

Форма 1. Учасникам пропонується придумати якусь назву для позначення своїх труднощів у прийнятті рішень.

Форма 2. Учасникам пропонується якось позначити свої труднощі у прийнятті рішень: або придумати назву усно, або обрати із колоди асоціативних карт ту карту, яка може символізувати ці труднощі.

Застосування *pozitum*-підходу – з'ясування сильних сторін труднощів учасників групи у прийнятті рішення:

Форма 1. Подумайте та розкажіть, про які ваші сильні сторони можуть свідчити такі ваші особливості прийняття рішень.

Форма 2. Подумайте, про які ваші сильні сторони можуть свідчити такі ваші особливості прийняття рішень. Повідомте про це нам, використавши один із способів "а" чи "б":

- а) усно б) письмово на фліп-чарті (окремими пунктами чи схемою);
- а) перелічивши свої характеристики, б) узагальнивши їх.

Застосування транскультурального підходу – з'ясування сприймання труднощів людини у прийнятті рішення в різних культурах та мікрокультурах.

Форма 1. Що ви знаєте про те, як має приймати рішення людина? Яка поведінка при цьому є схвалюваною? Звідки ви про це знаєте? Як можна метафорою (влучним висловом, порівнянням із поведінкою якогось персонажа) позначити, яким має бути прийняття рішення? Наведіть приклади таких метафор.

Форма 2. Як має вести себе людина під час прийняття рішення? Свою відповідь обґрунтуйте, будь ласка.

Етап 3. Інвентаризація (опис) або опрацювання проблеми.

З'ясування сутності й міри впливу труднощів у прийнятті рішень в учасників групи на різні аспекти їхнього життя.

Форма 1. Подумайте і дайте письмову відповідь на запитання:

- Як впливають труднощі у прийнятті рішень на вас: ваше самопочуття, вашу самооцінку, ваші справи (ділові і повсякденні), стосунки з іншими людьми (рідними, друзями, колегами по роботі, соціальний статус), ваші уявлення про власні цілі і цінності)?

- Як на цю проблему могли вплинути стосунки батьків, ставлення родичів до вас, стосунки батьків з іншими людьми, сімейні цінності батьківської сім'ї, що про цю проблему прийнято було говорити у вашій сім'ї?

- Що трапилось із вами, вашою сім'єю за останні п'ять років? Як пропрацьовувалась ця проблема?

Питання задаються почергово, після письмових відповідей на них проводиться усне обговорення.

Форма 2. Подумайте і дайте відповідь на запитання в якійсь із форм:

- тезовий виклад думки,
- замальовування ромба (у відповіді на перше питання такого, що символізує сфери переробки конфлікту; у відповіді на друге питання такого, що символізує сфери наслідування людини) і позначення на ньому впливу цих труднощів умовними позначками; графічне зображення "лінії життя" за останні п'ять років та позначення на ній подій.

Застосування техніки "Ревізія минулого".

Учасникам пропонується дати усні відповіді на такі запитання:

- Якби можна було дізнатись, чи мають відношення ваші минулі переживання до теперішніх труднощів у прийнятті важливих рішень, і з'ясувалось би, що сьогоднішні ваші труднощі не мають нічого спільного з вашим минулим, чи буде ваше бачення своїх труднощів іншим?

- Чи є щось таке, чого ви навчились у минулому щодо прийняття рішень, що могло би бути корисним у розв'язанні цієї проблеми?

Форма 2. Відповідь на питання пропонується дати в одній із форм: а) назвати те, чого навчились загалом, а тоді підкріпити це одним із прикладів, б) навести приклади ситуацій з минулого, до кожного із них назвати, чого навчились.

- Давайте уявимо собі, що пройшло десять років. Протягом тривалого часу вашої проблеми більше не існує. Якщо озирнутися на своє минуле, як, на вашу думку, минулі переживання допомогли вам подолати свою проблему?

Форма 1. Пропонується дати усну відповідь на це питання.

Форма 2. Пропонується обрати, в якому стилі відповісти на це питання: науковому (наче для наукового тексту про вплив минулого досвіду на теперішнє життя людини) чи в художньому (як інформацію для мемуарів чи картини художника).

Етап 4. Ситуативне підбадьорювання. На цьому етапі робиться акцент на позитивних якостях і моделях поведінки учасників.

Проводиться обговорення за запитаннями:

- Які позитивні аспекти мали ваші вагання із прийняттям важливих рішень для вас і вашого оточення?

- Як ви долали попередні проблеми?

Форма 1. Уточнюється, що треба дати узагальнену відповідь.

Форма 2. Надається можливість обирати, як будувати відповідь:

а) навести приклад однієї чи кількох ситуацій, а тоді пояснити позитивні аспекти вагання із прийняттям важливих рішень;

б) дати узагальнену відповідь, а тоді підкріпити її конкретним прикладом. Застосування техніки "Виявлення ресурсу".

1 - Як вам вдавалось раніше приймати рішення?

2 - Звідки бралась впевненість про те, що саме так треба чинити?

3 - Як вам вдавалось успішно реалізовувати свої попередні рішення?

4 - Які ресурси ви для цього використовували?

5 - Хто замість вас міг би прийняти це рішення?

6 - Яким було б рішення цієї людини? Що він чи вона би зробили?

7 - Чи є щось таке, що вам добре вдається?

8 - Як це можна використати для вирішення цієї проблеми?

Форма 1. Уточнюється, що треба дати усну відповідь (при цьому дається час на роздуми над цими запитаннями).

Форма 2. Надається можливість обирати, як будувати відповідь на запитання 4-6: текстово чи намалювати, надалі дається можливість представити її групі.

Етап 5. Вербалізація. На цьому етапі відбувається детальне пропрацювання труднощів учасників групи у прийняттях важливих рішень.

Застосовується техніка "Шкала надії". Дає можливість учасникам групи проаналізувати, чи є якась динаміка у прояві їхніх труднощів із прийняттям рішень. Для цього пропонується на малюнку стандартної 10-ти бальної шкали зазначити найгірший (1) і найкращий (10) стан проблеми, попередній і сьогоднішній стан справ. Проводиться обговорення за запитанням: На основі чого ви стверджуєте, що сьогодні ситуація краща?

Розмова про досягнутий прогрес спонукає до аналізу чинників, які його обумовили. Це допомагає учасникам побачити, що проблема не вічна, а самі вони володіють великим контролем над нею, більшим, ніж це їм здавалось.

Проводиться обговорення за запитаннями:

- Які проблеми із прийняттям рішення наразі відкриті для вас?
- Які із них мають бути вирішені у найближчі місяць-півтора місяця?
- Щодо кого, яких сфер життя і як часто виникають труднощі із прийняттям рішення?
- Як і коли з'явилась такі труднощі вперше?
- Які ваші якості тут задіяні?

Разом з усіма учасниками групи відбувається безпосереднє обговорення цих питань.

Застосування техніки "Визнання компетентності клієнта". Сприяє виявленню здійснюваних рішень, прийнятих самим клієнтом.

- Уявімо собі, що ваш друг прийшов до вас із подібною проблемою за порадою. Що б ви йому сказали?

Форма 1. Пропонується дати усну відповідь.

Форма 2. Пропонується кожному обрати для себе варіант відповідь: а) усна розповідь, б) прописування текстової інструкції для друга, в) схематичне зображення поради-підказки.

- Яке з ваших власних рішень проблеми на сьогодні виявилось найуспішнішим?

- Що ще ви хотіли б спробувати зробити?

- Чи можете ви скласти список шляхів вирішення проблеми, які ви випробували або пропонували, але переконалися, що вони не дієві?

Форма 1. Пропонується дати усну відповідь.

Форма 2. Пропонується кожному обрати для себе варіант відповідь: а) усна загальна розповідь, б) прописування тезами як пам'ятки для себе про недієві шляхи.

Застосування техніки "Вироблення продуктивних рішень". Використовується для підтвердження того, що самі учасники знають, що їм підходить, а що ні у вирішенні їхньої проблеми.

- Давайте шукати творче вирішення цієї проблеми. Ми могли б віднайти щось абсурдне. Що б це могло бути?

Форма 1. Пропонується дати усну відповідь (дається час на продумування).

Форма 2. Пропонується кожному обрати для себе варіант відповідь: а) розповідь про загальний підхід до вирішення, б) детальний виклад ідей.

Далі проводиться аналіз кожним учасником групи, які з почутих ідей є для них прийнятними, які ні і чому.

- Якби вам довелось спробувати щось із тих варіантів допомоги собі у прийнятті рішення, коли це буде необхідно, що б ви зробили?

Для відповіді на це запитання учасникам пропонується:

Форма 1. Записати відповідь на це питання.

Форма 2. Записати відповідь на це питання в одній із форм:

а) загальний висновок, що обирають,

б) перелік ідей, які обирають.

Складання плану дій для найближчого прийняття важливого рішення. Учасникам дається завдання подумати над тим, яке рішення вони мають прийняти у найближчій перспективі. Описати, як вони почуваються від того, що доведеться його прийняти. Чи знають вони уже, яким це рішення буде. Чим воно важливе для них. Яких наслідків очікують від такого рішення. Хто і що

слугуватиме їм підтримкою під час прийняття та подальшої реалізації рішення. З чого вони будуть робити висновок, що рішення було правильним (деталізувати ці індикатори й те, як про них дізнаватися). Які можуть бути коригуючі дії, якщо виникатимуть якісь перешкоди в прийнятті та реалізації цього рішення?

Форма 1. Пропонується дати письмові відповіді на ці питання на спеціальних бланках, де вписані питання та відведені місця для відповідей, а тоді поділитись своїми міркуванням із групою.

Форма 2. Пропонується дати письмову відповідь в одній із форм (даються для вибору кілька варіантів бланків для відповідей): а) вільна розповідь за сукупністю заданих запитань, б) послідовна текстова відповідь на кожне запитання, в) схематизована відповідь на перелік запитань, г) складання свого переліку запитань на основі заданого зразка та короткі відповіді на них.

Етап 6. Розширення системи цілей.

Обговорення того, яке місце займає прийняття рішень (про які велась робота на попередньому етапі) в житті учасників групи. Розгляд цих рішень з позицій різних часових перспектив: сьогоднішньої, найближчої і віддаленої в часі роками.

Форма 1. Усне обговорення.

Форма 2. Надання можливості вибору форми представлення відповіді: а) констатація змін, б) обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків, в) представлення у вигляді метафори, яка відбуватиметься динаміка у сприйманні цієї ситуації.

Розгляд рішень з позиції життєвих цілей.

Форма 1. Усне обговорення.

Форма 2. Учасникам пропонується подумати над тим, як співвідноситься сьогоднішня проблема прийняття конкретного рішення із їхніми життєвими цілями, і представити свою відповідь в одній із форм: а) усно, б) у вигляді схеми, в) у вигляді малюнка.

З'ясування виходу, який обирають для себе учасники групи щодо прийняття важливого для них рішення: задіяти додаткові ресурси для його прийняття чи відмовитись від нього і переспрямувати свою енергію на щось більш важливе.

Етап 7. Підсумок:

- з'ясування міри реалізації очікувань від роботи групи

Форма 1: ставилось запитання "Чи реалізувались ваші очікування від тренінгу?" і проводилось усне обговорення;

Форма 2: ставилось запитання "Чи реалізувались ваші очікування від тренінгу?" і пропонувалось обрати форму відповіді на це запитання: а) усно викласти думку своїми словами, б) продемонструвати на схематичному малюнку, в) відповісти метафорою.

- написання міні-творів на тему "Як сьогоднішній досвід психотренінгу допомагатиме мені приймати рішення", заслуховування творів;

- прощання.

Таким чином, у результаті апробації розробленої нами програми ми дійшли висновку, використання прийомів розвитку критичного, рефлексивного й творчого мислення під час психотренінгу з опанування певної інформації (у нашому випадку – алгоритму самодопомоги у прийнятті рішення) сприяє досягненню його мети; при цьому використання прийомів урахування можливих індивідуальних стильових характеристик мислення учасників тренінгу сприяє покращенню його результатів – досягненню більш глибокого розуміння (у цьому випадку – тих дій, які вони можуть здійснювати для виваженого прийняття рішення).

Висновок до розділу III

На підґрунті висновків теоретичного узагальнення даних наукових джерел із проблеми вивчення й емпіричної частини нашого дослідження сформульовані принципи урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі закладів вищої освіти:

1. Принцип урахування різноманіття й індивідуальних особливостей способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення у навчальній діяльності.

2. Принцип урахування стійкості прояву стилю мисленнєвої діяльності в різних її видах.

3. Принцип урахування впливу способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення на способи діяльності та її успішність.

4. Принцип урахування комплексного прояву стильових характеристик мислення в навчальній діяльності.

5. Принцип урахування функціональності стилю мисленнєвої діяльності під час навчання.

6. Принцип розширення діапазону стильових засобів мисленнєвої діяльності під час навчання.

7. Принцип опори на вікові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі.

8. Принцип орієнтації на розвиток методологічного / системного, критичного, креативного, рефлексивного та професійного мислення у студентської молоді.

9. Принцип урахування типів стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді: креативності стилю мислення, стилю опанування інформації, стилю оцінювання інформації, стилю перетворення інформації, стилю оперування символами, стилю орієнтування мисленнєвого процесу на результат, стилю орієнтування на якість результату, активності мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

10. Принцип диференційованого підходу в урахуванні стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді різних етапів навчання в закладі вищої освіти.

Зауважується важливість розвитку критичності, швидкості, гнучкості й оригінальності мислення у студентів першого курсу; опори упродовж навчання на різних курсах на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у хлопців: критичне мислення, аналітичний стиль мислення, абстрактно-послідовний стиль інформаційного опанування (що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації), абстрактно-символічне мислення, та на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у дівчат: словесно-логічне, наочно-образне мислення, рефлексивність мислення.

Проаналізовані можливості розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять, психологічні механізми й педагогічні умови такого розвитку, рекомендовані психолого-педагогічною наукою методи й прийоми розвитку різних видів мислення та розумових операцій.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що кожен із видів навчальних занять, які проводяться сьогодні в закладах вищої освіти, потенційно може розвивати усі необхідні в сучасних умовах стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді. Однак, реалізація цих потенційних можливостей має спиратись на психологічні механізми такого розвитку.

Обґрунтовується, що психологічним механізмом розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час навчальних занять є: перетворення студентом отриманого в освітньому діалозі навчального завдання у задачу, її включення у систему своїх життєвих смислів, перехід до самостійного її розв'язання, коригування ходу розв'язання під дією зворотного зв'язку (наданого ззовні та як результату самостійно проведеної звірки), досягнення розуміння під час розв'язання задачі (що виражається в думці).

Вагому роль у розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів відіграють творчі задачі.

Включеність системи самокеруляції до коригування ходу розв'язання задач обумовлює важливість навчання студентів стратегіям і тактикам планування й здійснення розв'язання задач.

Припускається, що у студентської молоді більш ефективно тренуються ті стильові характеристики мисленнєвої діяльності, які відповідають обраному нею фаху.

Констатується, що для забезпечення прояву описаного психологічного механізму розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді важливим є визначення й створення відповідних педагогічних умов, добір і застосування коректних педагогічних методів і прийомів.

Обґрунтовуються такі педагогічні умови розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді: забезпечення активної пізнавальної діяльності студентства, налагодження інтелектуальної взаємодії учасників освітнього процесу, урахування психологічних особливостей сучасного студентства.

З'ясовано, що для цілеспрямованого розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді може застосовуватись широкий спектр методів діалогізації навчального процесу. При цьому важливо їх поєднувати так, щоб вони давали можливість здійснювати перехід від однієї мисленнєвої операції до іншої, від одного виду мислення до іншого.

Формулювання навчальних завдань варто орієнтувати на розвиток комплексу стильових характеристик мислення. Систематичне використання таких завдань сприятиме їх переходу на більш високий рівень розвитку.

Аналізуються методи й прийоми урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді в практиці надання психологічної допомоги. Обґрунтовується ідея про те, що вибір психологом вибір теоретичної концепції й методів надання психологічної допомоги студентам має спиратися

на знання соціально-психологічних особливостей їх віку, особливо – стильових характеристик мисленнєвої діяльності. Зазначається, що особливості розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді уможливають застосування методів і прийомів значної кількості сучасних напрямів психотерапії у практиці надання їм психологічної допомоги.

Обґрунтовується, що загальною метою психологічної допомоги студентській молоді має бути сприяння переходу сприймання ними своїх психологічних проблем у мисленнєві задачі, які можуть бути вирішені. Наводяться приклади методів та прийомів психологічної допомоги на різних етапах розв'язання таких мисленнєвих задач.

Зазначається, що більшість із напрямів психотерапевтичної допомоги працює із результатами мислення (тобто його продуктами) – когніціями (думками, переконаннями, віруваннями). Зауважується, що розуміння способу формування когніцій, як таких, що підлягають коригуванню, так і таких, що мають бути сформовані, сприятиме ефективному підбору технік психологічної допомоги та їх розробці.

Аналізується доцільність застосування різних методів и прийомів психологічної допомоги студентам відповідно до стильових характеристик їх мисленнєвої діяльності.

Пропонується програма психотренінгу стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді (критичного, рефлексивного й творчого мислення). Обґрунтовуються доцільність урахування індивідуальних стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді під час формулювання завдань для оптимального досягнення потрібного результату.

ВИСНОВКИ

Під час теоретичного й емпіричного дослідження ми дійшли низки висновків щодо стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді.

1. У результаті теоретичного аналізу даних наукових джерел з проблеми вивчення з'ясовано, що стиль мисленнєвої діяльності – спосіб застосування операцій та видів мислення. Йому притаманні такі характеристики: індивідуальна зумовленість, стійкість, вплив на способи діяльності та її успішність, комплексність прояву під час розв'язання мисленнєвих задач. Стили мисленнєвої діяльності можуть бути виокремлені за домінуванням тих чи інших видів мислення та мисленнєвих операцій, а також їх поєднанням. Оволодіння особистістю різними стильовими засобами мисленнєвої обробки інформації потенційно забезпечує можливість їх варіювати залежно від характеру вирішуваних мисленнєвих задач.

Стильовими характеристиками мисленнєвої діяльності студентської молоді є ті види мислення та розумові операції, до яких більш схильні вдаватись студенти у розв'язанні як навчальних завдань, так і життєвих ситуацій.

У студентському віці особистість володіє низкою характеристик мисленнєвої діяльності, що є підґрунтям для опанування великого обсягу інформації та формування фахових компетенцій (теоретичним, абстрактним мисленням, критичністю й аналітичністю мислення). Цей період вважається сензитивним для продовження формування стилів мислення.

Сучасні тенденції освітнього процесу у вищій школі орієнтують на необхідність розвитку у студентській молоді таких стильових характеристик мислення: високий рівень критичного, креативного, й рефлексивного мислення. Ці види мислення уже певним чином сформовані у студентів на момент вступу до закладу вищої освіти й повинні далі розвиватись для успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

2. Емпіричним шляхом встановлено, що стильові характеристики студентської молоді можна представити значною їх кількістю, що створюють унікальний індивідуальний профіль мисленнєвої діяльності кожного студента.

За допомогою факторного аналізу з'ясовано, що стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді можуть бути систематизовані таким чином: характеристики креативності стилю мислення; характеристики стилю опанування інформації; характеристики стилю оцінювання інформації; характеристики стилю перетворення інформації; характеристики стилю оперування символами; характеристики стилю орієнтування мисленнєвого процесу; характеристики стилю орієнтування на якість процесу (тобто на результат); характеристики активності мисленнєвого процесу (орієнтованість на пошук альтернатив).

3. Емпіричним шляхом виявлені особливості розвитку стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів за виокремленими під час факторного аналізу групами цих характеристик. Зокрема, встановлено:

1). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності за креативністю: високий рівень варіативності показників швидкості, гнучкості, оригінальності мислення та їх зростання на останньому році навчання у порівнянні з першим (тобто зі збільшенням досвіду навчання зростає здатність студентів до породження великої кількості ідей у вербальній формі, висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різні стратегії вирішення, висувати ідеї, відмінні від нормативних); схильність більшості мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, не вдаючись у деталі; добре розвинуте словесно-логічне мислення у переважної більшості студентів.

2). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в опануванні інформації: вдавання до різних стилів інформаційного опанування, більшість – до конкретно-послідовного (тобто схильні проявляти захопливість, сприйнятливність, чутливість, прийняття,

інтуїтивність, конкретність, орієнтованість на теперішнє, відкритість для нового, досвідченість, інтенсивність), при цьому серед хлопців істотно частіше трапляється домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, ніж у дівчат, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації.

3). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в оцінюванні інформації: домінування середнього рівня критичності мислення (тобто основна маса студентства володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації, здатністю в середній мірі протистояти маніпуляціям, контролю за емоціями й усвідомленням їх впливу на прийняття рішень), зростання показників критичності у студентів старших курсів порівняно з першими, окрім того, високі показники критичності мислення частіше трапляються у хлопців, ніж у дівчат; різноманіття рівнів аналітичності мислення незалежно від терміну навчання в закладі вищої освіти та від статі; високий рівень рефлексії мислення, що дає можливість під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити мислительну діяльність, при цьому серед дівчат високий рівень рефлексивності мислення трапляється істотно частіше; найбажаніший стиль мислення – аналітичний (при чому для хлопців більше, ніж для дівчат), за якого застосовується дедуктивний підхід, прагнення до моделей і формул, виявляється інтерес до «наукових рішень», практичних даних і конкретних деталей, орієнтування у структурованих ситуаціях.

4). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у перетворенні інформації: добре розвинуте предметно-дійове мислення, тобто мислення, яке забезпечує пізнання через рухи, високий його рівень у більшості студентів незалежно від віку і статі; добре розвинуте креативне мислення, що дає можливість знаходити нестандартні рішення; небажаність для переважної більшості «реалістичного» типу

мислення, за якого застосовується емпіричний, індуктивний підхід, орієнтація на конкретні результати.

5). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в оперуванні символами: абстрактно-символічне мислення сягає високого рівня розвитку у незначної частини студентів, близько половини мають середній його рівень розвитку, трохи менше половини – низький, причому у дівчат низький рівень розвитку трапляється істотно частіше, ніж у хлопців. Тобто, більшість студентів відчують труднощі в оперуванні математичними кодами, формулами й операціями.

6). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в орієнтуванні мисленнєвого процесу (на результат): більша орієнтованість на дедуктивний підхід, ніж індуктивний. Значна частина студентської молоді, особливо дівчата, не визначають як бажаний для себе спосіб мислення, що передбачає формально-логічний підхід, орієнтований на використання моделей і формул, уважний до деталей. Відповідно вони можуть відчувати труднощі у плануванні, не враховувати конкретні деталі й практичні дані. Незначна частка студентів використовують реалістичний стиль мислення, тобто вони більше спираються на дані свого досвіду, факти і думки експертів, цікавляться виключно конкретними результатами, схильні коригувати свої умовисновки.

7). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в орієнтуванні на якість результату: домінування схильності мислити загальними категоріями, легко опановувати головну ідею, загальний смисл і зв'язок, навіть за незнання усіх слів у поняттях теми, що опрацьовується; високий рівень наочно-образного мислення, що тісно пов'язаний з уявою (високий його рівень істотно частіше трапляється у дівчат, ніж у хлопців); недостатня гнучкість мислення, що проявляється у труднощах переключення одного способу розв'язування задач на інший; прояв прагматичності мислення у незначної частки студентів, що проявляється в

інтересі до інновацій, прагненні якнайкоротшим шляхом отримати віддачу, застосовувати еклектичний підхід у вирішенні задач.

8). Студентській молоді притаманні такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності в активності мисленнєвого процесу (орієнтованості на пошук альтернатив): схильність у незначної частки студентів пропонувати альтернативні рішення, помічати суперечності; прояв фактоцентрованості, зосередженості на наявних даних у переважної більшості студентської молоді.

Окрім того, емпіричним шляхом встановлено, що більшості студентів притаманні схожі стильові характеристики мисленнєвої діяльності: середній і вище рівень критичності мислення, добре розвинутий предметно-дійовий, словесно-логічний, наочно-образний стиль мислення і креативність.

На підґрунті аналізу емпіричних даних констатується наявність відмінності в стильових характеристиках мисленнєвої діяльності за гендерною ознакою. Зокрема, було виявлено, що у хлопців частіше, ніж у дівчат, трапляються високі показники критичного мислення, вибір аналітичного стилю мислення, домінування абстрактно-послідовного стилю інформаційного опанування, що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації; істотно рідше, ніж у дівчат, трапляється низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення. Натомість у дівчат істотно частіше трапляється високий рівень словесно-логічного та наочно-образного мислення, високий рівень рефлексивності мислення. Відтак упродовж навчання на різних курсах важливо опиратися на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у хлопців: критичне мислення, аналітичний стиль мислення, абстрактно-послідовний стиль інформаційного опанування (що забезпечує розмежування, аналітичність, логічність, абстрактність, оцінювальність, раціональність під час сприймання інформації), абстрактно-символічне мислення, та на такі стильові характеристики мисленнєвої діяльності у дівчат: словесно-логічне, наочно-образне мислення, рефлексивність мислення.

На підґрунті аналізу емпіричних даних констатується також наявність відмінностей у стильових характеристиках студентів у залежності від терміну навчання в закладі вищої освіти. Зокрема, на старших курсах бакалаврату частки студентів із низьким рівнем критичності істотно менша в порівнянні з першими, також у студентів старших курсів вищими є показники швидкості, гнучкості й оригінальності мислення в порівнянні з першим. Відтак доцільним є приділення уваги розвитку критичності, швидкості, гнучкості й оригінальності мислення у студентів перших курсів.

4. Обґрунтовуються принципи урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді у практиці освітнього процесу задля забезпечення його ефективності: урахування різноманіття й індивідуальних особливостей способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення у навчальній діяльності; урахування стійкості прояву стилю мисленнєвої діяльності в різних її видах; урахування впливу способу застосування мисленнєвих операцій та видів мислення на способи діяльності та її успішність; урахування комплексного прояву стильових характеристик мислення в навчальній діяльності; урахування функціональності стилю мисленнєвої діяльності під час навчання; розширення діапазону стильових засобів мисленнєвої діяльності під час навчання; опори на вікові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді в освітньому процесі; орієнтації на розвиток методологічного / системного, критичного, креативного, рефлексивного та професійного мислення у студентської молоді; урахування типів стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді; диференційованого підходу в урахуванні стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентської молоді різних етапів навчання в закладі вищої освіти.

Обґрунтовується доцільність їх реалізації в освітньому процесі шляхом застосування методів та прийомів діалогізації навчання.

5. Пропонується ураховувати стильові характеристики студентської молоді в закладах вищої освіти як у самому освітньому процесі (навчанні), так і

під час надання психологічної допомоги студентам. Метою врахування таких характеристик під час навчання є добір методів та прийомів, що дають можливість продуктивно навчатись в силу індивідуальних особливостей свого способу мислення, а також розширення діапазону стильових проявів мисленнєвої діяльності для забезпечення розвитку здатності студентів успішно розв'язувати мисленнєві задачі різних типів. Метою врахування таких характеристик під час надання психологічної допомоги є оптимізація підбору найбільш ефективних методів роботи з клієнтом, а також розробка й упровадження спеціальних психотренінгів для розвитку окремих стильових характеристик мислення особистості.

Експериментальним шляхом обґрунтовується, що урахування індивідуальних стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів під час проведення психотренінгу сприяє підвищенню його ефективності.

Перспективою подальших наукових пошуків цієї проблематики є дослідження спільного й відмінного у стильових характеристиках мисленнєвої діяльності студентів різних спеціальностей, розробка рекомендацій з урахування стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів окремих спеціальностей під час опанування конкретних дисциплін та перевірка їх ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова Н., Акімова А. (2018) Розуміння тексту як специфічний вид розуміння. *Психолінгвістика*. Том 24. № 1. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/277> .
2. Акімова Н. (2019) Залежність специфіки розуміння текстів Інтернету від рівня розвитку мисленнєво-мовленнєвої сфери. *Психологічний часопис*. Том 5, № 9. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/671> .
3. Акімова Н., Акімова А., Акімова А. (2022) Дослідження генези розуміння текстів інтернету в юнацькому віці залежно від рівня мисленнєво-мовленнєвого розвитку. *Психолінгвістика*. Том 3, № 1. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1180> .
4. Амеліна С. М. (2010) Формування у студентів потреби в інтелектуальній взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 6(59). С. 13–20. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/6/6_2010.pdf#page=13 .
5. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. (2016) Метод проектів у підготовці майбутніх перекладачів: інноваційні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 49(102). С. 43–51. URL: https://www.researchgate.net/publication/322790012_Metod_proektiv_u_pidgotovci_majbutnih_perekladaciv_innovacijni_aspekti .
6. Атаманчук Н. М. (2021) Професійне становлення студентів на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти. *Технології розвитку інтелекту*. Том 5, № 1(29). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/540 .
7. Балашов Е., Пасічник І., Каламаж Р. (2018) Самоконтроль та саморегулювання в процесі розуміння тексту студентами університетів.

- Психолінгвістика*. Том 24, № 1. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/278>.
8. Балашов Е. (2020) Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології*. № 48. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/200759/200805>.
 9. Балашов Е., Каламаж В. (2020) Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні. *Психологічний часопис*. Том 6, № 3. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/889>.
 10. Березка С. (2022) Психологічний супровід інтеграції українських студентів: європейський досвід. *Проблеми сучасної психології*. № 58. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/268350>.
 11. Біла І. (2016) Творчість: стратегії та тенденції мисленнєвої діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 3(54). С. 41–47.
 12. Біла І. М., Копилова С. В. (2024) Психологічні особливості прояву когнітивних стилів особистості. *Габітус*. Вип. 57. С. 343–347. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/61.pdf>.
 13. Блохіна І. О. (2024) Проактивність особистості студента як ресурс успішності в майбутній професійній діяльності. *Габітус*. Вип. 61. С. 103–107. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/61-2024/19.pdf>.
 14. Буняк Н. А. (2014) Студентський вік як період становлення підвищення конфліктності: теоретичний аналіз, *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. Вип. 2(1). С. 204–208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2017_1_10.
 15. Бурлакова І. А. (2022) Психологія професійного мислення, готовність до змін: навчально-методичний матеріал. Київ: Вид-во КРЦПК. 68 с.
 16. Бурлєєв О. Л., Василенко О. О., Калінчук А. А. (2021) Вплив проактивного мислення на ефективність виконання інтелектуальної

- діяльності. *Габітус*. Вип. 31. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/31-2021/33.pdf>.
- 17.Буцик І. М. (2012) Розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів на лекційних заняттях. *Вісник Національного університету оборони України*. Вип, 6. С. 24–28. URL: https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=CIEaORwAAAAJ&citation_for_view=CIEaORwAAAAJ:cFHS6HbyZ2cC.
 - 18.Буцик І. М. (2022) Особливості організації групової навчальної діяльності студентів ЗВО в умовах змішаного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи*. Вип. 85. С. 40–45.
 - 19.Бущак Г. А. (2012) Когнітивно-стильові характеристики та їх вплив на репертуар інтелектуальної поведінки особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Вип. 37. С. 318–321.
 - 20.Бущак Г. А. (2017) Особливості когнітивних стилів у осіб юнацького віку з різними видами латеральної організації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 24 с.
 - 21.Бушуєва Т., Авер'янова А. (2020) Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Вип. 11. С. 36–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2020_11_5.
 - 22.Варій М. Й. (2009) Загальна психологія: підр. для студ. вищ; навч. закл. 3-є вид. Київ: Центр учбової літератури. 1007 с.
 - 23.Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. (2014) Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Свічадо. 410 с.
 - 24.Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, І. С. Булах та ін. Київ: Каравела, 2024. 400 с.

25. Вікова психологія: Хрестоматія: навч. посіб. / Л. В. Долинська, Т. М. Лисянська. 3-тє вид., стереотипне. К.: Каравела, 2022. 488 с.
26. Вовк В. (2017) Прагнення до самоактуалізації як інтегративний показник розвитку суб'єктної позиції сучасного студента. *Психологічний часопис*. Том 3, № 4. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/49>.
27. Волинчук О. В. (2024) Особливості психологічних меж і стилів мислення студентів та викладачів. *Journal of Psychology Research*. URL: <http://surl.li/mlklhx>.
28. Волобуєва А. (2017) Динаміка розвитку адаптаційного потенціалу студентів. *Психологічний часопис*. Том 3, № 2. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/133>.
29. Волошина В. О. (2014) Оптимізація процесів метапам'яті та метапізнання у навчанні студентів. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 6. URL: <https://salo.li/b270575>.
30. Гаврилюк І. О. (2019) Особистісно-адаптаційні предиктори суверенності психологічного простору студентської молоді: автореф. дис. ... к. психол. н., 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки АПН, Луцьк. 23 с.
31. Гич Г. М. (2016) "Кліпове" мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія "Педагогіка"*. Т. 269, Вип. 257. С. 38–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_8.
32. Гільман А. Ю. (2017) Психологічні умови розвитку саногенного мислення студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. ун-т "Острозька академія". Острог. 20 с.
33. Горбенко Ю. Л. (2021) Рефлексія та критичне мислення особистості в інформаційному суспільстві. *Технології розвитку інтелекту*. Том 5, №

1(29). URL:
https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/543/128 .

- 34.Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Р. (2014) Психологія та педагогіка вищої школи: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ. 307 с.
- 35.Горохова І. В. (2016) Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти НАПН України. Київ. 20 с.
- 36.Грегос А. Р. Методика "Реєстр стилю інформаційного опанування" [Електронний ресурс]. URL: <https://psytests.org/cognitive/gregos.html> .
- 37.Гузалова О. В. (2008) Розвиваємо критичне мислення студентів вищих технічних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. О.: Видавець М. П. Черкасов. 173 с.
- 38.Гура Т. (2015) Методологічне мислення фахівця як пріоритет його вищої та післядипломної освіти. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 10. URL:
https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/188 .
- 39.Дерека Т., Ляшенко В., Туманова В., Гацко О. (2018) Психологічні особливості студентів закладів вищої освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія "Психологія"*. № 3(62). С. 7–15. URL:
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24659/1/T_Dereka_V_Lyashenko_V_Tumanova_E_Hatsko_PPTP_FZFVS.pdf .
- 40.Джаббарова Л. В. (2021) Вікові особливості психологічного благополуччя сучасного студентства. *Габітус*. Вип. 27. URL:
<http://habitus.od.ua/journals/2021/27-2021/13.pdf> .
- 41.Диса О. В. (2004) Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Запорізький юридичний ін-т МВС України. Запоріжжя. 181 с.

42. Діхтяренко С. Ю., Ременюк Я. А. (2024) Соціально-психологічна характеристика студентського віку. *Психологічний журнал*. № 12. С. 36–45. URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306769>.
43. Дметерко Н. В. (2016) Рефлексивне мислення: феноменологія й глибинна психокорекція: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна. 418 с.
44. Дметерко Н. (2018) Теоретична модель розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків. *Психологічний часопис*. Том 4, № 8. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/413>.
45. Дметерко Н., Шайда Н. (2019) Дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків на засадах психодинамічного підходу. *Психологічний часопис*. Том 5, №8. С. 120–133. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/642>.
46. Донченко С. В., Білаш С. М., Донченко Т. С. (2021) Кліпове мислення як адаптація молодого покоління до швидкого темпу життя. *Topical Issues of Modern Sciences, Society and Education: Proceeding of the 4th International Scientific and Practical Conference. Kharkiv, November, 1-3, 2021*. Kharkiv. P. 537–539. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/19265>.
47. Дубінка М. (2012) Деякі особливості становлення студента у процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ. *Наукові записки. Серія "Педагогічні науки"*. Вип. 107(1). С. 166–177. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036275.pdf>.
48. Дуткевич Т. В. (2016) Загальна психологія, Теоретичний курс: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 388 с.
49. Єхалов В. В., Самойленко А. В., Романюта І. А., Бараннік С. І. (2018) Клінічне та "кліпове" мислення у лікарів-інтернів. *Український журнал медицини, біології та спорту*. Т. 3, № 1. С. 241–244. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2018_3_1_47.
50. Жердецька Л. Л. (2006) Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: дис. ... к. психол. н., 19.00.07 -

педагогічна та вікова психологія. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ. 193 с.

51. Жукова О. А., Павлов В. О., Лукіянчук А. М., Яковліва О. П. (2023) Психолого-педагогічний аналіз кліпового мислення як феномена сучасності. *Академічні візії*. Вип. 17. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/213>.
52. Заболотна Н. (2015) Когнітивні стилі в контексті навчальної активності студентів. *European Humanities Studies: State and Society*. Issue 5(1). P. 221–232. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/985692>
53. Заболотна Н. М. (2015) Когнітивний стиль "гнучкість – ригідність пізнавального контролю" в структурі стильової організації інтелектуальної діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 30. С. 199–209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_30_18.
54. Заболотна Н. М., Омелянська В. І. (2023) Когнітивні стилі, творчі здібності та життєстійкість у структурі індивідуальності людини. *Габітус*. Вип. 46. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/46-2023/21.pdf>.
55. Закон України "Про вищу освіту". URL: https://urst.com.ua/pro_vyshchu_osvitu/st-47.
56. Закон України "Про систему охорони психічного здоров'я в Україні" (від 15.01.2025 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text>.
57. Занюк С. С. (2004) Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. ... к. психол. н., 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія". Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, Київ. 20 с.
58. Зарецька О. О. (2023) Інтелектуально-когнітивні характеристики та інтерпретативна компетентність особистості: аналіз за матеріалами експерименту. *Технології розвитку інтелекту*. Том 7, № 1(33).
59. Засєкіна Л. (2005) Особливості індивідуального інтелекту у контексті різних підходів. *Пробл. заг. та педагог. психол.* К., 2005. Том. 7. Вип. 7. С. 143–151.

- 60.Зеленов Є. А., Сідаш Н. С. (2023) Вплив кліпового мислення на світосприйняття молодого покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 1(105). С. 45–57. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/647/616 .
- 61.Іванова Н. (2015) Феноменологія мислення: гнозис, креатив, особистість: монографія. Луцьк: Твердиня. 363 с.
- 62.Івашкевич Е. (2021) Психологічні основи зв'язку між автономією студента і мотивацією учіння. *Проблеми сучасної психології*. № 52. URL: <https://journals.urau.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/233350>.
- 63.Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник // автор-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002. 136 с.
- 64.Карпенко В. В. (2013) Психологія мислення: феноменологія, процес і детермінанти. *Науковий вісник Львівського університету внутрішніх справ*. № 2. С. 32–42. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1254/1/1-2013kvvpid.pdf> .
- 65.Каряка І. В., Дайладоніс А. А., Коваленко О. О. (2020) Психологічні особливості прояву стилів мислення в процесі комунікативної діяльності юнаків. *Теорія і практика сучасної психології*. № 2. С. 120–124. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2020/23.pdf .
- 66.Карпенко Є., Савко Н., Лялюк Ю., Колісник Р. (2024) Емоційний інтелект в організації структури мотивації особистості. *Insait*. № 11. С. 57– 76. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/19337> .
- 67.Києнко-Романюк Л. А. (2007) Розвиток критичного мислення студентської молоді як загально педагогічна проблема. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Інститут вищої освіти АПН України. Київ. 20 с.
- 68.Книш І. В. (2022) Релевантність освіти: "кліпове мислення". *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія "Педагогічні науки"*. Вип. 206. С.

279–289.

URL:

<https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1352> .

69. Коваленко А. Б. (2000) Психологія розуміння творчих задач: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01. Київ. 35 с.
70. Ковпак Т. В. (2020) Особливості креативності у студентської молоді. *Габітус*. Вип. 18, Т. 1. С. 66–71. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%201/13.pdf> .
71. Кокур О. М. (2006) Психофізіологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Центр навчальної літератури. 184 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1608/1/Кокур_Психофізіологія.pdf .
72. Кокур О. М. (2012) Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: "Інформ.-аналіт. агенство". 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1651/1/Кокур_Моногр_12.pdf .
73. Конверський А. Є. (2020) Критичне мислення: підруч. 2-ге вид., перероб. та допов. Київ: Центр учбової літератури. 367 с.
74. Кондратенко Л. О. (2015) Когнітивний розвиток людини в ситуації різнотипних впливів зовнішнього середовища. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 9. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/169 .
75. Копитін І. В. (2019) Феномен професійного мислення в сучасній психологічній науці. *Технології розвитку інтелекту*. Том 3. № 1(22). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/397 .
76. Корчова Г. (2022) Кліпове мислення як науково-методична проблема у професійній освіті. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. Вип. 1(132). С. 49–54. URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022_1_6.pdf .
77. Коструба Н. С., Гошовський Я. (2020) Когнітивно-стильова характеристика комунікативної компетентності студента. *Психологічні перспективи*. Вип. 35. С. 68–82. URL: <https://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/595> .

- 78.Костюк Г. С. (1989) Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 608 с.
- 79.Кочерга О. В. (2004) Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ. 232 с.
- 80.Креативне мислення / М. В. Ситницький та ін. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Вид-во Ліра-К, 2020. 100 с.
- 81.Куліш О. В. (2014) Студентський вік як період підвищення конфліктності, теоретичний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Вип. 2(1). С. 204–208. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2\(1\)_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2(1)_40) .
- 82.Кустов А. В., Алексєєва Ю. А. (2010) Мислення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти: навч. посіб. Суми: СумДУ. 324 с.
- 83.Кутішенко В. П., Ставицька С. О. (2009) Психологія розвитку та вікова психологія: практикум: навч. посіб. К.: Каравела. 448 с.
- 84.Леві-Строс К. (2000) Первісне мислення. Київ: Український центр духовної культури. 322 с.
- 85.Лисянська Т. (2020) Типи мислення як дії у процесі формування знань. *Психологічний часопис*. Том 6. № 6. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/997> .
- 86.Лотоцький І. В. (2012) Критичне мислення як базовий елемент медіакультури. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 3. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/53 .
- 87.Луценко О. Л. (2014) Адаптований тест критичного мислення Л. Старкі: керівництво до тесту. Харків. 33 с.
- 88.Макаренко Н. М. (2008) Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 20 с.

- 89.Максименко С. Д., Соловієнко В. О. (2000) Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП. 265 с.
- 90.Максименко С. Д., Пасічник І. Д. (2010) Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Актуальні проблеми когнітивної психології"*. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія". Вип. 14. С. 3–10.
- 91.Максименко С. Д. (2017) Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Видавничий Дім "Слово". 206 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709727/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8>.
- 92.Максименко С. Д. (2021) Психогенетичний потенціал особистості: монографія: у 2 т. Київ: "Видавництво Людмила". Т.1. 719 с.
- 93.Мартинюк І. А. (2015) Розвиток готовності особистості до самоосвітньої діяльності у контексті завдань сучасної вищої освіти. *Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. Вип. 208. С. 127–135.
- 94.Мартинюк І. А. (2016) Значення розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості*. Вип. 22. С. 186–196.
- 95.Мартинюк І. А. (2016) Психологічне підґрунтя впровадження інтерактивної технології в освітній процес ВНЗ. *Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. Вип. 233. С. 361–366.
- 96.Мартинюк І. А. (2018) Психологічні особливості студентського віку / Психологія стресостійкості студентської молоді: монографія. За заг. ред. Шмаргуна В. М. Київ: НУБіП України. С. 55–65.
- 97.Мартинюк І. А. (2023) Методи формування готовності студентської молоді до навчання упродовж життя: метод. посіб. для науково-

- педагогічних працівників закладів вищої освіти. Київ: Редакційно-видавничий відділ НУБіП України. 113 с.
98. Мартинюк І., Теслюк В. (2023) Сучасні методи забезпечення якості освітніх послуг у ЗВО: аналітичний аспект. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Том 14, №1. С. 161–169. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.161-169](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.161-169).
 99. Марчук Л. М. (2021) Психологічні новоутворення й асертивність у студентському віці. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія "Психологія"*. Том 32(71), № 5. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2021/20.pdf.
 100. Машбиць Ю. І. (2001) Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади. *Теорія і технологія проектування навчальних систем*. Вип. 2. С. 3–15.
 101. Машбиць Ю. І. (2002) Психологічний механізм до визначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал. *Теорія і технологія проектування навчальних систем*. Вип. 3. С. 3–17.
 102. Медовз Д. (2023) Мистецтво мислити системно. Розв'язання проблем від особистого до глобального масштабу. [Пер. з англ. Ю. Тишко]. Харків: Віват. 302 с.
 103. Мельник Л. Г. (2019) Казки про системне мислення. Суми: Універсальна книга. 55 с.
 104. Мельничук Т., Зубіашвілі І., Денчик А. (2024) Суб'єктна позиція студентської молоді: поняття і зв'язок з економічною соціалізацією. *Психологічний часопис*. Том 10, № 1. С. 42–50. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1598>.
 105. Михальчук Н., Комарніцька Л. (2023) Шляхи розвитку творчого мислення студентів шляхом актуалізації їх слухового диференційованого відчуття. *Проблеми сучасної психології*. № 61. С. 74–95. URL: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/288436>.

106. Михальчук Н., Онуфрієва Л. (2020) Психологічні принципи суверенності студента. *Проблеми сучасної психології*. № 49. С. 244–268. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/206875>.
107. Михальчук Н., Онуфрієва Л. (2023) Розвиток рефлексії студентів у парадигмі соціокультурного підходу. *Проблеми сучасної психології*. № 60. С. 119–140. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/283547>.
108. Михан Н., Чубінська Н., Zhongjun G. (2023) Компетентнісний підхід у вищій освіті: основні поняття та категорії. *Академічні візії*. Вип. 17. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/475/435>.
109. Мойсеєнко Л. (2019) Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі. *Проблеми сучасної психології*. № 43. С. 147–166. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/159293>.
110. Мойсеєнко Л., Шегда Л. (2021) Мисленнєві стилі розуміння творчих математичних задач у процесі їх розв'язування. *Проблеми сучасної психології*. № 51. С. 142–164. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/227080>.
111. Мойсеєнко Л., Шегда Л. (2023) Психологія взаємодії процесів розуміння і прогнозування в творчому математичному мисленні. *Проблеми сучасної психології*. № 59. С. 118–134. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/276455>.
112. Мойсеєнко Л., Шегда Л. (2024) Задачі з вимогою "довести" як тренінг творчого математичного мислення. *Проблеми сучасної психології*. № 63. С. 199–218. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/276455>.
113. Моляко В. О., Шепельова М. В., Третяк Т. М. (2023) Творче мислення особистості у процесі розв'язування задач. *Габітус*. Вип. 51. С. 59–63. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/51-2023/9.pdf>.

- 114.Набочук О. (2022) Продуктивне мислення та проблема творчості особистості. *Проблеми сучасної психології*. № 56. С. 129–149. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/257955>.
- 115.Набочук О. (2022) Теорія латерального мислення та розвиток інформаційних скриптів. *Проблеми сучасної психології*. № 57. С. 90–108. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/260691>.
- 116.Навоєва Н. І. (2012) Експериментальні дослідження мислення. *Актуальні пробл. психології*. Київ. Т. 12 : Психологія творчості. Вип. 15.Ч. 1. С. 306–317.
- 117.Наконечна О. В., Рудень Д. М., Сопівник Р. В. (2017) Регіональні та вікові особливості самооцінки сучасної української молоді. *Science and Education*. Issue 6. P. 172–180.
- 118.Ніколаєнко С. М. (2024) Про шляхи майбутнього розвитку вищої освіти України: від слова до діла. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Том 6, № 2. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/483>.
- 119.Новікова О. В. (2008) Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда Боно : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ. 20 с.
- 120.Олексюк В. Р. (2022) Адаптація студентів-першокурсників до навчання в закладі вищої освіти. *Габітус*. Вип. 33. С. 123–127. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/33-2022/21.pdf>.
- 121.Оніпко З. С. (2021) Особливості психологічних бар'єрів саморозвитку особистості студента. *Габітус*. Вип. 22. С. 90–95. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/22-2021/17.pdf>.
- 122.Оршанський Л., Нищак І., Матвісів Я. (2021) Сутність і структура самостійної творчої діяльності студентів. *Молодь і ринок*. № 4(190). С. 22–28.
- 123.Осадченко І. І. (2024) Діяльнісний підхід як ознака академічності сучасної професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Академічна*

культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми. 17-18 травня 2024 року. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. Макаренка. С. 66–68. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_materialiv_konferenciyi_akademichna_kultur_67c74.pdf .

- 124.Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультування: навч. посібник / В. Г. Панок, Я. В. Чаплак, Я. Ф. Андреева / за заг. ред. В. Г. Панка, І. М. Зварича. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2019. 384 с.
- 125.Основи психотерапії: навч. посіб. / М. І. Мушкевич, С. Є. Чагарна; за ред. М. І. Мушкевича. Вид. 3-тє. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 420 с.
- 126.Особистість: практичні засади вивчення: навчально-методичний посібник / Дмитрієва С. М., Король Л. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П., Дубравська Н. М., Мачушник О. Л., Сидоренко Н. І.. Житомир, 2011. 378 с.
- 127.Отич О. М. (2014) Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26548/1/2652_OTICH_KIEB-2.pdf .
- 128.Палій А. (2010) Диференціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академія. 432 с.
- 129.Панок В. Г., Острова В. Д. (2010) Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). К.: Освіта України. 230 с.
- 130.Пасічник І. Д. (1994) Психологія операційних структур мислительної діяльності (Генезис дії систематизації на математичному матеріалі): автореф. дис. ... д-ра психол. н. 19.00.07. Київ. 46 с.
- 131.Пасічник О. (2023) Шляхи інтеграції феномену кліпового мислення в процес навчання іноземної мови у ЗВО. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.*

- Вип. 42. С. 81–93. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/view/21890 .
132. Пилявець Н. І., Потапчук Є. М. (2021) Сучасні підходи до визначення поняття "когнітивний стиль особистості". *Габітус*. Вип. 26. С. 117–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_26_23 .
133. Пилявець Н. І. (2023) Когнітивні стилі особистості як чинник формування самостверджувальної поведінки студентів. *Наукові перспективи*. № 8(38). С. 702–715. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/6087/6121> .
134. Пов'якель Н. І. (2004) Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 40 с.
135. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. (2008) Психологія вищої школи: підр. 2-ге вид. Київ: Каравела. 352 с.
136. Положення про психологічну службу у системі освіти України (від 31.07.2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> .
137. Полунін О. В. (2010) Особливості когнітивного переключення із задачі на задачу при використанні часових інтервалів як стимулів. *Психологія і суспільство*. № 1(39). С. 159–170.
138. Попова М. І. (2013) Когнітивний стиль як особистісна диспозиція успішності діяльності. *Психологічні перспективи*. Вип. 22. С. 209–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_22_26 .
139. Попчук М. А. (2016) Співвідношення та діагностика стильових і метакогнітивних особливостей контролю у навчальній діяльності студентів. *Технології розвитку інтелекту*. Том 2, № 1(12). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/219 .
140. Практикум з критичного мислення: навч.-метод. посіб. / О. Л. Мерзлякова, Л. Л. Хоружа. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 158 с.

- 141.Проскурняк О., Чаплак Я., Чуйко Г. (2017) Переживання емоційного вигорання та депресії у студентському віці. *Психологічний часопис*. Том 3, № 6. С. 149–162. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/176> .
- 142.Психологічна енциклопедія: а-я / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
- 143.Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf .
- 144.Психологічний словник-довідник: навч. посіб. / Ю. Ю. Приходько, В. І. Юрченко. 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
- 145.Психологія вищої школи: підр. / О. І. Власова, Семиченко В. А., Пащенко С. Ю., Невідома Я. Г. / за ред. О. І. Власової. Київ: ВПЦ "Київський університет", 2015. 405 с.
- 146.Психологія мислення : підручник / за ред. І. Пасічника. Острог, 2015. 559 с.
- 147.Пустовойт М. І. (2019) Особистісна безпека в структурі особистісної зрілості студентської молоді: автореф. дис. ... к. психол. н., 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. 23 с.
- 148.Радчук Г. К. (2017) Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 1. С. 3–19.
- 149.Радчук Г. К., Адамська З. М. (2019) Особистісна готовність викладача вищої школи до діалогізація освітнього процесу. *Humanitarium*. Том 43, Вип. 1: Психологія. С. 130–138.
- 150.Романовська Л. І. (2005) Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ. 21 с.

- 151.Сабадуха В. О. (2023) Філософія критичного мислення та прийняття рішень: підручник. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ. 679 с.
- 152.Савицька І. М. (2018) Сучасний університет через призму нової філософії освіти. *Науковий вісник НУБіП України*. Серія: Гуманітарні студії. № 280. С. 44–50. URL: <http://www.journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/view/10919/558>.
- 153.Савчин М. В., Василенко Л. П. (2024) Вікова психологія: навч. посіб. 6-те вид., перероблене, доповнене. Київ: ВЦ "Академія". 384 с.
- 154.Садова М. А. (2018) Експериментальні результати дослідження формування професійної відповідальності студентів. *Проблеми сучасної психології*. № 2. С. 110–117. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/973>.
- 155.Сендер А. (2020) Когнітивні стилі як засіб інтенсифікації навчання майбутніх інженерів-програмістів. *Молодь і ринок*. № 5(184). С. 146–151. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/218108/223373>.
- 156.Сергеєнкова О. П. (2019) Вікова психологія: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 376 с.
- 157.Середницька І. Я. (2005) Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентському віці: автореф. дис. ... к. психол. н., 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. 17 с.
- 158.Симоненко С. М. (2005) Психологія візуального мислення : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 462 с.
- 159.Симоненко С., Грек О. (2022) Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта*. № 4. С. 64–71.
- 160.Система КАРУС як спосіб розв'язання творчих задач в ускладнених умовах. Сайт Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/lab._psihol._tvorchosti_na_sajt_1587462753.pdf .

161. Системне мислення: формування та розвиток: навч. посіб. / Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І. Київ: Києво-Могилянська академія, 2020. 248 с.
162. Сілютіна І. М., Примиська С. О., Білозуб Л. М. (2022) Кліпове мислення та цифрова епоха вищої освіти: аналіз аспектів взаємозв'язку та взаємовпливу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 54(2). С. 103–106. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nnped_2022_54\(2\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nnped_2022_54(2)_21) .
163. Скловський І. З., Грекова О. К., Ільницька П. А. (2022) Соціально-психологічні особливості мислення студентів. *Габітус*. Вип. 38. С. 156–160. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/38-2022/26.pdf> .
164. Сливоцький А. (2002) Нові методи стратегічного мислення. Київ: Видавничий дім "КМ Академія". 43 с.
165. Слюсаревський М. М. (2018) Доцільність і прецеденти розгляду мислення за критерієм його об'єктної спрямованості / Соціально-психологічне мислення: генеза, основні форми та перспективи розвитку: монографія / М. М. Слюсаревський, В. В. Жовтянська, О. В. Суший, В. О. Татенко та ін.; за наук. ред. М. М. Слюсаревського. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 296 с.
166. Смульсон М. Л. (2002) Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис. ... докт. психол. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 461 с.
167. Смульсон М. Л. (2002) Довизначення задачі в навчальних середовищах. *Теорія і технологія проектування навчальних систем*. Вип. 2. С. 18–34.
168. Смульсон М. Л. (2003) Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ: Нора-Друк, 2003. 298 с.
169. Смульсон М. Л. (2008) Психологічні особливості віртуального освітнього середовища. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. Том 8. Вип. 5. С. 95–107.

170. Смульсон М. Л. (2014) Психологічні механізми в концепції навчання Ю. І. Машбиця. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 6. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Smulson_Maryna_Lazarivna_Psyhologichni_mehanizmy_v_koncepcii_navchannja_Yu_I_Mashybytsya.pdf .
171. Соболева С. М. (2019) Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль в навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. Том 2, № 3. С. 86–90. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2019/part_2/18.pdf .
172. Сопівник І. В. (2008) Науково-дослідницька робота студентів як складова їхньої професійної компетентності. *Вісник книжкової палати*. Вип. 11. С. 23–25.
173. Столярчук О. (2017) Динаміка професійного становлення студентів. *Психологічний часопис*. Том 3, № 2. С. 99–110. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/351> .
174. Сущенко Т. І. (2018) Педагогічна майстерність викладача: стратегії та парадигми. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т. 1, № 61. С. 119–124. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/61/part_1/27.pdf .
175. Терентьєва Н. О. (2018) Формування нового мислення в закладах освіти: нач.-метод. посібник. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А., 2018. 48 с.
176. Технології формування системного мислення: практ. посіб. / М. Й. Меєрович, Л. І. Шрагіна. Одеса: Бондаренко М. О., 2024. 320 с.
177. Токарева Н., Шамне А. (2019) Психологічний аналіз вербального інтелекту студентів-майбутніх психологів. *Психологічний часопис*. Том 5, № 10. С. 84–100. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/712> .
178. Третяк Т. М. (2023) Карус як інструмент творчої мисленнєвої діяльності. *Габітус*. Вип. 52. С. 45–50. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/52-2023/7.pdf> .

179. Харченко С. В. (2009) Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації. *Наукові записки національного університету Острозька академія. Серія: Психологія*. № 12. С. 181–188.
180. Фельдман Ю. І. (2017) Психологія особистості у період молодості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Вип. 56. С. 222–232. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/34>.
181. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін.; за заг. ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.
182. Чаплак Я., Зварич І. (2018) Кліпова хаотичність як засіб абсурдизації та маніпулятивна технологія. *Психологічний часопис*. Том 4, № 4. С. 19–36. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/292>.
183. Чаплак Я., Чуйко Г. (2018) Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування кліповості індивідуальної та суспільної свідомості. *Психологічний часопис*. Том 4, № 4. С. 37–53. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/293>.
184. Чаплак Я., Чуйко Г. (2021) Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Психологічний часопис*. Том 7, № 10. С. 35–47. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1326>.
185. Чеботарьова А. І. (2010) Зміст поняття "когнітивний стиль" у психологічній науці. *Наука і освіта. Спец. проєкт "Когнітивні процеси та творчість"*. С. 35–38. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/10_2010/8.pdf.
186. Чепелєва Н. В. (2023) Розв'язування смислових задач у життєвій компетентності особистості. *Технології розвитку інтелекту*. Том 7, № 1(33). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/618/190.

187. Черепанова С. О. (2011) Філософія освіти. Світоглядно-гуманітарний вимір: людина, культура, мистецтво, стиль мислення: монографія. Львів: Світ. 408 с.
188. Черножук Ю. Г. (2022) Когнітивно-стильові особливості чоловіків та жінок. *Габітус*. Вип. 44. С. 41–46. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/6.pdf>.
189. Черножук Ю. Г. (2023) Особливості креативності студентів ЗВО із різним рівнем критичного мислення. *Габітус*. Вип. 46. С. 111–116. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/46-2023/17.pdf>.
190. Чміль Л. Б. (2010) Психологічні особливості стилю життя студентської молоді: автореф. дис. ... к. психол. н., 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків. 20 с.
191. Чорна Л. Г. (2007) Поняття стратегії мислення в психології. *Актуальні проблеми психології*. Т. 12: Пробл. психол. творчості. Вип. 3. С. 300–307.
192. Чорна Л. Г. (2010) Стратегіальна організація мислення як показник обдарованості: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ. 20 с.
193. Шевченко Н. Ф. (2018) Креативна складова професійного мислення: теоретичний та практичний вимір : монографія. Павлоград. 240 с.
194. Шапар В. Б. (2007) Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf.
195. Шепелова М. (2021) Розумове реагування студентів-користувачів мережі Інтернет на нові завдання. *Психологічний часопис*. Том 7, № 9. С. 118–135. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1312>.
196. Шеховцева Т., Долінна М. (2020) "Кліпове" мислення як фактор формування підходу до інтерактивності освітнього процесу. *European Humanities Studies: State and Society*. Issue 3(1). С. 186–198. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/20038/1/219-Article%20Text-285-1-10-20201213.pdf>.

- 197.Шинкарук В. Д. (2012) Інтеграція освіти і науки як визначальний чинник зростання якості освіти. *Культура і сучасність*. №2. URL: <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=619095>.
- 198.Шмаргун В. М. (2007) Структура і співвідношення інтелектуальних здібностей і когнітивних стилів. *Вісник Київського Міжнар. ун-ту*. Серія: Психол. науки. К. Вип. 10. С. 136–147.
- 199.Шмаргун В. М. (2014) Інтелектуальні якості людини. *Вісник Національного університету оборони України*. № 4(41). С. 344–349.
- 200.Шмаргун В. М. (2016) Регуляція процесу мислення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Випуск 4(49). С. 147–156.
- 201.Шмаргун В. М. (2016) Сенсорно-перцептивна регуляція процесу мислення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 1. С. 45–60.
- 202.Шмаргун В. М. (2022) Пізнання в умовах соціальної трансформації: від сенсорики і перцепції до думки, мислення і свідомості: монографія. Київ: НУБіП України. 300 с.
- 203.Шулдик Г. О. (1999) Психологія мислення. Київ: Інтелект. 170 с.
- 204.Шульга Г., Коломієць Л. (2017) Вплив професійної мотивації на виникнення внутрішньо особистісного конфлікту в студентів першого року навчання. *Психологічний часопис*. Том 3, № 6. С. 186–199. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/179>.
- 205.Щербан Т. Д. (2015) Мисленнєва активність фахівця у процесі розв’язання задач. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 1. Вип. 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_9_12.
- 206.Яворська-Ветрова І. (2019) Самоставлення та самоаналіз студентської молоді у контексті самодетермінації: аналіз емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології*. № 45. С. 451–474. URL: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/172000/171698>.

- 207.Якімова М. Е., Кін О. М., Собченко Т. М. (2023) Педагогічна майстерність викладача в умовах змішаного навчання. *Наука і техніка сьогодні*. № 14(28). С. 505–516. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/8251/8295> .
- 208.Яковенко М. Л. (2003) Розвиток інноваційної активності студентства в умовах оновлення вищої школи України: дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Східноєвропейський національний університет імені Володимира Даля АПН України, Харків. 20 с.
- 209.Ярош Н., Артюхова В. (2019) Співвідношення понять емоційний інтелект та саногенне мислення особистості. *Психологічний часопис*. Том 5, № 6. С. 122–133. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/600> .
- 210.Яценко Т. С. (2024) Пралогічне мислення і його функції в глибинному пізнанні психіки. *Технології розвитку інтелекту*. Том 8. № 1(35). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/649/232 .
- 211.Alabbasi A.M.A. at al. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Front. Psychol.* 13:1000385. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1000385.
212. Aljumaili M. H. (2022) Thinking Styles and Learning Styles for IRAQI University Students. *Thesis for PhD*. URL: <http://surl.li/iwvdcv> .
- 213.American Psychological Association: Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (2024). URL: <https://www.apa.org/ethics/code> .
- 214.Ballova-Mikuskova E. (2021) The Analytic Cognitive Style and Conspiracy Mentality as Predictors of Conspiracy Beliefs. *Studia Psychologica*, Vol. 63, No. 2, P. 23–43. URL: <https://journals.savba.sk/index.php/studiapsychologica/article/view/202/65> .
- 215.Berezka S., Panasenko E., Zhukova O., Radchuk H., Sobolyeva S., & Raievska Y. (2021). Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and*

- Neuroscience, 12(2), 38-52.
<https://www.brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/viewFile/1138/1306> .
- 216.Cananau U. at al. (2024) Critical Thinking for Student Teachers' Professional Practice: A Case Study of Critical Thinking Conceptions in Policy Documents Framing Teaching Placement at a Swedish University. *Teaching and Teacher Education*. 153 (2025). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24003494> .
- 217.Dechaume, M. at al. (2024) Is Intelligence Necessary and Sufficient for Creativity? An Analysis of Convergent and Divergent Thinking. *Learning and Individual Differences*. Volume 116. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608024001687> .
- 218.Destuny U. O. (2024) A Survey of Thinking Styles and Academic Achievement of Upper Basic Education Level Schools' Students in Social Studies. *KWASU International Journal of Education*. Vol. 6, No. 1. URL: <http://surl.li/jyvxeu> .
- 219.Friatmi & Djemari Mardapi, H. (2020) Assessing Students' Higher Order Thinking Skills Using Multidimensional Item Response Theory. *Problem of Education in the 21st Century*. Vol. 78, No. 2, P. 196–214. URL: <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1274> .
- 220.Heong M. Y. et al. (2023) The Dispute between Thinking Styles and Thinking Skills among Technical Students. *Online Journal for TVET Practitioners*. 8(3). P. 65–73. URL: <http://surl.li/kvrpuz> .
- 221.Hyat N., Yuliani H., Nastiti L. R. (2024) Meta-analysis: the Influence of Learning Styles on Critical Thinking of Science Learning. *ORBITA: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Fisika*. Vol. 10, No. 2. P. 144–154. URL: <http://surl.li/qfcuvv>.
- 222.Ismail I., Hasanuddin H., Chandra A. (2023) The Influence of Thinking Styles and Learning Styles on Student Learning Achievement. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. Vol. 15, 1. P. 193–202. URL: <http://surl.li/dpusih> .
- 223.Khabet K. (2023) Style of Thinking under Sternberg's Theory. *ARID International Journal of Social Sciences and Humanities*. July. URL:

- https://www.researchgate.net/publication/372390040_Style_of_thinking_under_sternberg's_theory .
- 224.Lacko D. at al. (2020) Cross-Cultural Differences in Cognitive Style, Individualism/Collectivism and Map Reading between Central European and East Asian University Students. *Studia Psychologica*, Vol. 62, No. 1, 23–43. URL: <https://journals.savba.sk/index.php/studiapsychologica/article/view/36/6> .
- 225.Liang M. at al. (2024) Executive Functions and Divergent Thinking in Young Adults: Evidence from Individual Differences and Cognitive Training Studies. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 53, September. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187124001482>.
- 226.Liu J. at al. (2024) K-12 Students' Higher-Order Thinking Skills: Conceptualization, Components, and Evaluation Indicators. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 52, June. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187124000890> .
- 227.Liu Z. at al. (2023) Thinking Style and Creativity: The Mediating Role of Psychological Adjustment in College Students. *Behavioral Sciences*. Vol. 13, Issue 10. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001095706300001> .
- 228.Maksum A. & Khory FD. (2020) Effect of Learning Climate, Thinking Pattern, and Curiosity on Academic Performance in Higher Education. *Problem of Education in the 21st Century*, Vol. 78, No. 1, 102–113. URL: <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1266> .
- 229.Martyniuk I. A., Papathanasiou I. V., Fradelos E. C. (2021) Self-educational activity in the student age as an indicator of mental well-being of personality. *Wiad. Lek.* № 74(11 cz 1). C. 2717–2722. <http://surl.li/wfumpm> .
- 230.Mindell A. (2001) *Metaskills: The Spiritual Art of Therapy*. Los Angeles: New Falco Publications. 186 p.
- 231.Mumtaz A., Bhatti R. U., Bart W. (2020) Relationship between Thinking Styles and Higher Order Thinking Skills. *Journal of Research in Social Sciences*. Vol. 8, No. 2. URL: <http://surl.li/ixujrr> .

232. Perez L. I. & Andrade R. R. (2023) Influence of Thinking Style on the Critical Thinking Skills and Creativity in Mathematics. *International Journal of Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Vol. 3, Issue 4. URL: <http://surl.li/esalkr> .
233. Radchuk H., Adamska Z., Chopyk S., Sviderska H., & Oleksiuk V. (2021). Psychological analysis of paradigms of development of modern higher education Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 28th – 29th , 2021. 513 – 523. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6269> (Web of Science).
234. Saglam N. U. & Tunc E. (2018) The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students in the Faculty of Education. *International Educational Studies*. Vol. 11, No 11. URL: [The_Relationship_between_Thinking_Styles_and_the_N.pdf](#) .
235. Song L. et al. (2024) The More Open, The More Creative? The Metaphorical Effects of Postural Openness on Divergent Thinking and Convergent Thinking. *Thinking Skills and Creativity*. November. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118712400213X> .
236. Starkley, L. (2004). Critical thinking skills success. NY: LearningExpress, LLC.
237. Steinberga's A. et al. (2024) Thinking Styles Inventory Adaptation and Standardization in Latvia. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. II, May 24th, 2024. P. 451–465. URL: <http://surl.li/ildvuy> .
238. Torrance E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking: Norms technical manual (Research Edition). Princeton: Personnel Press.
239. Tsai K. Ch. (2015) Thinking Styles, Creative References, and Creative Personality among Chinese Students. *International Journal of Psychological Studies*. Vol. 7, No. 1. P. 47–74. URL: <http://surl.li/cjcpmk> .

- 240.Wang T. at al. (2020). An Investigation on How Inhibition in Cognitive Processing Contributes to Fluid Reasoning. *Advances in cognitive psychology*, 16(3), 176-185. URL: <https://doi.org/10.5709/acp-0295-7> .
- 241.Wasan H. (2024) The troublesome nature of learning to teach critical thinking: Using Threshold Concepts Theory to support Teacher Education. *Thinking Skills and Creativity*. October. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187124001998> .
- 242.Xhomara N. (2020). Critical Thinking: Student-Centered Teaching Approach and Personal Learning, as Well as Previous Education Achievements, Contribute to Critical Thinking Skills of Students. *International Journal of Learning and Change*. 14. 10.1504/IJLC.2022.119513. URL: <http://surl.li/lqulne> .

ДОДАТКИ

Додаток А. Емпіричні дані, отримані за тестом критичного мислення

L. Starkley

Таблиця А.1

Результати досліджуваних за тестом критичного мислення L. Starkley

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Стать	Результат	№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Стать	Результат
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	Психологія	ж	18	35	2	Психологія	ж	20
2	3	Психологія	ж	8	36	4	Психологія	ж	12
3	3	Психологія	ж	13	37	4	Психологія	ж	15
4	3	Психологія	ж	15	38	4	Психологія	ч	17
5	3	Психологія	ж	18	39	4	Психологія	ж	8
6	3	Психологія	ж	18	40	4	Психологія	ж	12
7	3	Психологія	ч	12	41	4	Психологія	ж	16
8	3	Психологія	ж	15	42	2	Психологія	ж	18
9	3	Психологія	ж	14	43	2	Психологія	ж	18
10	3	Психологія	ж	19	44	2	Психологія	ч	18
11	3	Психологія	ж	13	45	2	Психологія	ж	15
12	3	Психологія	ж	17	46	1	Психологія	ч	20
13	4	Психологія	ж	16	47	2	Психологія	ж	15
14	4	Психологія	ч	19	48	2	Психологія	ж	16
15	4	Психологія	ж	16	49	2	Психологія	ч	13
16	4	Психологія	ж	20	50	2	Психологія	ж	14
17	4	Психологія	ж	15	51	2	Психологія	ж	14
18	3	Психологія	ч	17	52	2	Психологія	ж	14
19	3	Психологія	ж	16	53	2	Психологія	ж	14
20	3	Психологія	ж	17	54	2	Психологія	ж	14
21	3	Психологія	ж	21	55	2	Агроінжен.	ч	12
22	3	Психологія	ж	6	56	2	Біотехнол.	ж	18
23	3	Психологія	ж	16	57	1	Геодезія	ж	17
24	3	Психологія	ж	16	58	1	Геодезія	ж	14
25	3	Психологія	ж	18	59	2	Екологія	ж	15
26	3	Психологія	ж	14	60	3	Зах. і кар. р.	ж	20
27	4	Психологія	ж	17	61	3	Біотехнол.	ж	16
28	4	Психологія	ж	18	62	3	Геодезія	ч	19
29	2	Психологія	ж	14	63	2	Геодезія	ж	19
30	2	Психологія	ж	17	64	3	Біотехнол.	ж	20
31	4	Психологія	ж	21	65	3	Геодезія	ж	15
32	4	Психологія	ч	15	66	3	Агрономія	ч	13
33	4	Психологія	ж	13	67	1	Землевпор.	ч	15
34	4	Психологія	ж	16	68	1	Право	ж	14

Продовження табл. А.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	2	Агрономія	ч	11	114	1	Будівниц.	ж	22
70	2	Агрономія	ч	12	115	1	Агрономія	ж	18
71	2	Будівниц.	ч	9	116	1	Агрономія	ж	22
72	1	Геодезія	ж	16	117	2	Агрономія	ч	6
73	4	Агрономія	ж	18	118	1	Будівниц.	ч	14
74	2	Маркетинг	ж	14	119	1	Геодезія	ч	11
75	2	Маркетинг	ж	15	120	4	Психологія	ч	18
76	1	Будівниц.	ж	14	121	1	Менеджм.	ж	17
77	1	Агрономія	ж	12	122	2	Екологія	ж	18
78	1	Геодезія	ж	12	123	1	Агрономія	ж	10
79	2	Агрономія	ч	10	124	1	Агрономія	ж	13
80	1	Енергетика	ж	11	125	3	Маркетинг	ж	15
81	1	Енергетика	ж	15	126	1	Будівниц.	ж	18
82	3	Агроінжен.	ч	18	127	1	Психологія	ж	13
83	2	Агроінжен.	ч	11	128	1	Психологія	ж	17
84	2	Психологія	ж	16	129	1	Психологія	ж	15
85	3	Біотехнол.	ж	17	130	1	Психологія	ж	16
86	2	Агрономія	ч	16	131	1	Психологія	ж	13
87	3	ТППТ	ч	18	132	1	Психологія	ч	14
88	2	Інженерія	ж	15	133	1	Психологія	ж	8
89	2	Електроен.	ч	14	134	1	Психологія	ч	16
90	3	Кібербезп.	ж	21	135	1	Психологія	ж	19
91	1	Агрономія	ч	20	136	1	Психологія	ж	19
92	3	Водні біор.	ч	13	137	1	Психологія	ч	7
93	1	Комп. наук	ж	13	138	1	АКІТ	ч	9
94	2	Будівниц.	ч	20	139	2	Агрономія	ж	18
95	3	Водні біор.	ч	17	140	1	Комп. наук	ж	16
96	2	Агрономія	ж	18	141	3	Маркетинг	ж	20
97	2	Агрономія	ж	12	142	2	Агроінж.	ч	11
98	2	Агрономія	ж	10	143	2	Зах. і кар. р.	ж	9
99	3	Водні біор.	ж	15	144	2	Зах. і кар. р.	ч	12
100	1	Агрономія	ч	16	145	2	Зах. і кар. р.	ж	7
101	4	Екологія	ч	16	146	3	Електроен.	ч	19
102	1	ТППТ	ж	15	147	3	Електроен.	ч	20
103	4	Біотехнол.	ж	17	148	4	Біотехнол.	ж	13
104	1	Агроінжен.	ч	11	149	1	Вет. мед.	ж	10
105	2	Агрономія	ж	17	150	1 р.м	Вет. мед.	ч	8
106	3	Екологія	ч	15	151	1	Вет. мед.	ж	17
107	2	Біотехнол.	ж	18	152	2	Вет. мед.	ж	12
108	2	Біотехнол.	ж	19	153	1	Вет. мед.	ж	20
109	1	ТППТ	ч	18	154	1	Вет. мед.	ж	15
110	2	Електроен.	ч	17	155	1	Вет. мед.	ж	20
111	2	Агрономія	ж	18	156	1	Вет. мед.	ж	18
112	2	Агрономія	ж	19	157	1	Вет. мед.	ж	7
113	4	Маркетинг	ч	13	158	3	Вет. мед.	ж	16

Продовження табл. А.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
159	1	Вет. мед.	ж	14	203	3	Вет. мед.	ж	11
160	1	Логістика	ч	17	204	4	Філологія	ж	12
161	1	Вет. мед.	ж	18	205	2	Вет. мед.	ж	15
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	20	206	1р.н.	Вет. мед.	ж	12
163	1	Вет. мед.	ж	17	207	2	Вет. мед.	ж	16
164	2	Вет. мед.	ж	12	208	1	Вет. мед.	ж	16
165	3	Вет. мед.	ч	12	209	2	Вет. мед.	ж	19
166	1	Вет. мед.	ж	10	210	1	Вет. мед.	ж	16
167	4	Вет. мед.	ж	18	211	1	Вет. мед.	ж	16
168	1	Вет. мед.	ж	11	212	2	Вет. мед.	ж	26
169	3	Вет. мед.	ж	21	213	3	Філологія	ж	21
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	19	214	3	Філологія	ж	12
171	2	Вет. мед.	ч	7	215	1	Вет. мед.	ж	15
172	3	Вет. мед.	ж	13	216	3	Філологія	ж	17
173	1	Вет. мед.	ж	12	217	1 р.н.	Психологія	ч	19
174	1	Вет. мед.	ж	17	218	3	Вет. мед.	ж	16
175	1	Вет. мед.	ж	10	219	3	Філологія:	ж	18
176	2	Вет. мед.	ж	16	220	2	Вет. мед.	ж	20
177	1	Вет. мед.	ж	10	221	3	Філологія:	ж	14
178	1	Вет. мед.	ж	14	222	3	Філологія:	ж	15
179	1	Вет. мед.	ж	12	223	3	Філологія:	ж	11
180	1	Вет. мед.	ж	18	224	3	Філологія:	ж	12
181	1	Вет. мед.	ч	21	225	1	Вет. мед.	ж	11
182	2	Вет. мед.	ч	21	226	3	Філологія:	ж	13
183	2	Вет. мед.	ж	23	227	2	Електроен.	ч	14
184	2	Електроен.	ж	17	228	3	Вет. мед.	ч	14
185	1	Вет. мед.	ж	10	229	2	Вет. мед.	ч	8
186	1	Вет. мед.	ж	12	230	3	Філологія	ж	21
187	4	Філологія	ж	10	231	4	Філологія	ж	12
188	4	Філологія	ж	18	232	4	Філологія	ж	16
189	4	Філологія	ж	15	233	4	Філологія	ж	17
190	3	Філологія	ж	20	234	3	Філологія	ж	11
191	3	Філологія	ж	11	235	2	Вет. мед.	ж	16
192	3	Філологія	ж	15	236	4	Філологія	ж	17
193	4	Філологія	ж	17	237	3	Філологія	ж	13
194	3	Філологія	ж	13	238	2	Вет. мед.	ж	17
195	2	Електроен.	ж	13	239	2	Вет. мед.	ч	14
196	4	Філологія	ж	15	240	3	Вет. мед.	ж	9
197	2	Вет. мед.	ж	17	241	1р.м	Туризм	ж	20
198	2	Вет. мед.	ж	27	242	3	Псих. ТНТУ	ж	9
199	2	Вет. мед.	ж	22	243	4	Філологія:	ж	14
200	2	Вет. мед.	ж	26	244	2	Вет. мед.	ж	19
201	1	Вет. мед.	ч	18	245	3	Псих. ТНТУ	ж	10
202	1	Вет. мед.	ч	16	246	1р.м	Біотехнол.	ж	18

Продовження табл. А.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
247	3	Псих.ТНПУ	ч	17	272	2	Вет. мед.	ж	6
248	2	Вет. мед.	ж	21	273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	14
249	4	Псих.ТНПУ	ж	16	274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	21
250	2	Вет. мед.	ж	15	275	3	Фінанси	ж	13
251	2	Вет. мед.	ж	20	276	1р.м	Економіка	ж	13
252	2	Вет. мед.	ж	18	277	2	Менеджм.	ж	16
253	2	Вет. мед.	ж	26	278	1р.м	Фінанси	ч	17
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	21	279	4	Економіка	ч	14
255	2	Псих.ТНПУ	ж	18	280	3	Менеджм.	ж	20
256	2	Псих.ТНТУ	ж	14	281	1р.м	Фінанси	ж	13
257	2	Вет. мед.	ж	18	282	2	Фінанси	ж	16
258	2	Псих.ТНПУ	ж	17	283	1р.м	Фінанси	ж	12
259	2	Вет. мед.	ч	13	284	1	Інженерія	ч	13
260	2	Вет. мед.	ч	7	285	3	Підприємн.	ж	15
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	13	286	1	Вет. мед.	ж	6
262	2	Вет. мед.	ч	12	287	1	Психологія	ж	6
263	2	Вет. мед.	ж	18	288	1	Психологія	ж	16
264	2	Псих.ТНПУ	ж	10	289	1	Психологія	ж	15
265	2	Псих.ТНПУ	ж	14	290	1	Психологія	ж	11
266	2	Псих.ТНПУ	ж	16	291	1	Психологія	ж	15
267	2	Вет. мед.	ж	7	292	1	Психологія	ж	13
268	2	Вет. мед.	ж	18	293	1	Психологія	ж	10
269	2	Вет. мед.	ж	12	294	1	Психологія	ж	14
270	2	Вет. мед.	ж	18	295	1	Психологія	ж	10
271	2	Вет. мед.	ж	9	296	1	Психологія	ж	14

Додаток Б. Емпіричні дані, отримані за тестом творчого мислення Torrance

Таблиця Б.1

Результати досліджуваних за тестом творчого мислення Torrance

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Стать	Швидкість мислення	Гнучкість мислення	Оригінальність мислення
1	2	3	4	5	6	7
1	3	Психологія	ж	21	17	2
2	3	Психологія	ж	14	13	1
3	3	Психологія	ж	22	18	8
4	3	Психологія	ж	19	17	4
5	3	Психологія	ж	44	40	19
6	3	Психологія	ж	31	29	16
7	3	Психологія	ч	40	30	19
8	3	Психологія	ж	28	25	7
9	3	Психологія	ж	26	25	23
10	3	Психологія	ж	27	5	8
11	3	Психологія	ж	33	33	22
12	3	Психологія	ж	58	44	21
13	4	Психологія	ж	42	39	33
14	4	Психологія	ч	35	34	29
15	4	Психологія	ж	25	25	18
16	4	Психологія	ж	48	47	31
17	4	Психологія	ж	31	31	28
18	3	Психологія	ч	20	20	10
19	3	Психологія	ж	8	8	5
20	3	Психологія	ж	28	28	14
21	3	Психологія	ж	27	26	16
22	3	Психологія	ж	22	21	9
23	3	Психологія	ж	18	15	10
24	3	Психологія	ж	9	9	9
25	3	Психологія	ж	63	71	42
26	3	Психологія	ж	27	27	16
27	4	Психологія	ж	26	24	18
28	4	Психологія	ж	23	23	15
29	2	Психологія	ж	25	23	15
30	2	Психологія	ж	25	22	14
31	4	Психологія	ж	38	38	26
32	4	Психологія	ч	46	46	31
33	4	Психологія	ж	53	50	32
34	4	Психологія	ж	66	52	40
35	2	Психологія	ж	21	20	9
36	4	Психологія	ж	30	22	16

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
37	4	Психологія	ж	27	24	10
38	4	Психологія	ч	87	72	55
39	4	Психологія	ж	25	22	15
40	4	Психологія	ж	11	10	2
41	4	Психологія	ж	4	4	0
42	2	Психологія	ж	16	15	6
43	2	Психологія	ж	24	21	14
44	2	Психологія	ч	9	9	1
45	2	Психологія	ж	7	7	1
46	1	Психологія	ч	29	27	12
47	2	Психологія	ж	15	10	7
48	2	Психологія	ж	31	29	18
49	2	Психологія	ч	14	11	9
50	2	Психологія	ж	31	23	18
51	2	Психологія	ж	22	17	11
52	2	Психологія	ж	19	15	9
53	2	Психологія	ж	16	16	5
54	2	Психологія	ж	29	27	21
55	2	Агроінжен.	ч	8	7	4
56	2	Біотехнол.	ж	32	32	28
57	1	Геодезія	ж	25	22	8
58	1	Геодезія	ж	28	24	12
59	2	Екологія	ж	24	19	12
60	3	Зах. і кар. р.	ж	2	22	12
61	3	Біотехнол.	ж	5	22	17
62	3	Геодезія	ч	96	84	78
63	2	Геодезія	ж	7	7	4
64	3	Біотехнол.	ж	23	23	5
65	3	Геодезія	ж	23	21	12
66	3	Агрономія	ч	13	13	6
67	1	Землевпор.	ч	33	29	15
68	1	Право	ж	0	0	0
69	2	Агрономія	ч	7	7	4
70	2	Агрономія	ч	11	10	6
71	2	Будівниц.	ч	7	7	1
72	1	Геодезія	ж	20	16	10
73	4	Агрономія	ж	30	26	18
74	2	Маркетинг	ж	14	13	10
75	2	Маркетинг	ж	19	15	7
76	1	Будівниц.	ж	33	25	28
77	1	Агрономія	ж	39	31	26
78	1	Геодезія	ж	7	7	2
79	2	Агрономія	ч	33	33	22
80	1	Енергетика	ж	24	22	19
81	1	Енергетика	ж	38	32	30
82	3	Агроінжен.	ч	19	19	11

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
83	2	Агроінжен.	ч	6	6	6
84	2	Психологія	ж	9	9	4
85	3	Біотехнол.	ж	88	82	79
86	2	Агрономія	ч	27	25	18
87	3	ТППТ	ч	39	30	23
88	2	Інженерія	ж	13	12	11
89	2	Електроен.	ч	40	39	33
90	3	Кібербезп.	ж	26	22	23
91	1	Агрономія	ч	31	26	24
92	3	Водні біор.	ч	16	16	11
93	1	Комп. наук	ж	7	7	3
94	2	Будівниц.	ч	22	15	15
95	3	Водні біор.	ч	24	24	17
96	2	Агрономія	ж	7	7	5
97	2	Агрономія	ж	7	7	5
98	2	Агрономія	ж	12	12	12
99	3	Водні біор.	ж	35	30	21
100	1	Агрономія	ч	12	11	7
101	4	Екологія	ч	12	10	10
102	1	ТППТ	ж	13	13	12
103	4	Біотехнол.	ж	23	19	13
104	1	Агроінжен.	ч	12	11	8
105	2	Агрономія	ж	0	0	0
106	3	Екологія	ч	31	25	24
107	2	Біотехнол.	ж	15	13	7
108	2	Біотехнол.	ж	29	29	22
109	1	ТППТ	ч	21	20	16
110	2	Електроен.	ч	12	12	8
111	2	Агрономія	ж	26	26	16
112	2	Агрономія	ж	22	21	20
113	4	Маркетинг	ч	27	27	23
114	1	Будівниц.	ж	26	19	20
115	1	Агрономія	ж	6	6	5
116	1	Агрономія	ж	21	18	11
117	2	Агрономія	ч	13	13	5
118	1	Будівниц.	ч	4	4	4
119	1	Геодезія	ч	11	9	11
120	4	Психологія	ч	28	27	17
121	1	Менеджм.	ж	23	23	11
122	2	Екологія	ж	6	6	3
123	1	Агрономія	ж	8	7	6
124	1	Агрономія	ж	20	18	12
125	3	Маркетинг	ж	13	10	8
126	1	Будівниц.	ж	28	26	23
127	1	Психологія	ж	4	4	4
128	1	Психологія	ж	0	0	0

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
129	1	Психологія	ж	0	0	0
130	1	Психологія	ж	7	7	0
131	1	Психологія	ж	17	15	4
132	1	Психологія	ч	23	17	11
133	1	Психологія	ж	7	7	15
134	1	Психологія	ч	18	16	1
135	1	Психологія	ж	20	18	11
136	1	Психологія	ж	78	70	15
137	1	Психологія	ч	14	14	59
138	1	АКІТ	ч	11	9	9
139	2	Агрономія	ж	26	26	7
140	1	Комп. наук	ж	12	11	17
141	3	Маркетинг	ж	40	40	9
142	2	Агроінж.	ч	9	9	39
143	2	Зах. і кар. р.	ж	0	0	9
144	2	Зах. і кар. р.	ч	9	9	0
145	2	Зах. і кар. р.	ж	7	7	7
146	3	Електроен.	ч	110	58	4
147	3	Електроен.	ч	16	15	62
148	4	Біотехнол.	ж	22	20	13
149	1	Вет. мед.	ж	9	9	15
150	1р.м	Вет. мед.	ч	0	0	7
151	1	Вет. мед.	ж	15	15	0
152	2	Вет. мед.	ж	13	12	10
153	1	Вет. мед.	ж	18	17	9
154	1	Вет. мед.	ж	40	39	16
155	1	Вет. мед.	ж	7	7	34
156	1	Вет. мед.	ж	12	9	0
157	1	Вет. мед.	ж	21	21	9
158	3	Вет. мед.	ж	15	14	17
159	1	Вет. мед.	ж	17	14	3
160	1	Логістика	ч	14	13	10
161	1	Вет. мед.	ж	25	25	10
162	2р.м	Вет. мед.	ж	54	42	25
163	1	Вет. мед.	ж	26	26	41
164	2	Вет. мед.	ж	38	38	13
165	3	Вет. мед.	ч	11	11	38
166	1	Вет. мед.	ж	5	5	6
167	4	Вет. мед.	ж	64	63	5
168	1	Вет. мед.	ж	18	18	51
169	3	Вет. мед.	ж	15	15	16
170	1р.м	Вет. мед.	ж	102	97	15
171	2	Вет. мед.	ч	0	0	80
172	3	Вет. мед.	ж	28	27	0
173	1	Вет. мед.	ж	19	19	22
174	1	Вет. мед.	ж	23	21	18

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
175	1	Вет. мед.	ж	22	22	11
176	2	Вет. мед.	ж	26	25	20
177	1	Вет. мед.	ж	14	14	9
178	1	Вет. мед.	ж	20	20	8
179	1	Вет. мед.	ж	14	14	9
180	1	Вет. мед.	ж	20	19	12
181	1	Вет. мед.	ч	27	27	26
182	2	Вет. мед.	ч	11	11	7
183	2	Вет. мед.	ж	20	19	19
184	2	Електроен.	ж	14	14	12
185	1	Вет. мед.	ж	20	20	20
186	1	Вет. мед.	ж	15	15	7
187	4	Філологія	ж	11	9	6
188	4	Філологія	ж	29	27	25
189	4	Філологія	ж	54	54	54
190	3	Філологія	ж	30	29	22
191	3	Філологія	ж	30	29	25
192	3	Філологія	ж	19	19	19
193	4	Філологія	ж	17	16	16
194	3	Філологія	ж	39	39	36
195	2	Електроен.	ж	63	58	4
196	4	Філологія	ж	23	23	19
197	2	Вет. мед.	ж	18	18	16
198	2	Вет. мед.	ж	24	23	22
199	2	Вет. мед.	ж	20	20	17
200	2	Вет. мед.	ж	20	18	16
201	1	Вет. мед.	ч	18	16	15
202	1	Вет. мед.	ч	24	22	18
203	3	Вет. мед.	ж	26	26	24
204	4	Філологія	ж	21	18	14
205	2	Вет. мед.	ж	68	49	47
206	1р.н.	Вет. мед.	ж	16	16	15
207	2	Вет. мед.	ж	18	18	14
208	1	Вет. мед.	ж	20	17	18
209	2	Вет. мед.	ж	32	30	32
210	1	Вет. мед.	ж	41	36	35
211	1	Вет. мед.	ж	23	21	21
212	2	Вет. мед.	ж	14	13	12
213	3	Філологія	ж	14	12	14
214	3	Філологія	ж	20	20	20
215	1	Вет. мед.	ж	39	37	36
216	3	Філологія	ж	19	17	17
217	1 р.н.	Психологія	ч	18	18	17
218	3	Вет. мед.	ж	32	32	24
219	3	Філологія:	ж	41	27	29
220	2	Вет. мед.	ж	14	14	11

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
221	3	Філологія:	ж	20	18	13
222	3	Філологія:	ж	40	38	30
223	3	Філологія:	ж	35	34	33
224	3	Філологія:	ж	24	22	16
225	1	Вет. мед.	ж	20	20	19
226	3	Філологія:	ж	16	16	14
227	2	Електроен.	ч	13	12	10
228	3	Вет. мед.	ч	14	12	8
229	2	Вет. мед.	ч	116	81	84
230	3	Філологія	ж	30	27	30
231	4	Філологія	ж	30	30	20
232	4	Філологія	ж	29	29	25
233	4	Філологія	ж	12	11	5
234	3	Філологія	ж	1	1	1
235	2	Вет. мед.	ж	19	19	17
236	4	Філологія	ж	15	13	13
237	3	Філологія	ж	13	13	8
238	2	Вет. мед.	ж	27	27	27
239	2	Вет. мед.	ч	28	28	25
240	3	Вет. мед.	ж	16	16	14
241	1р.м	Туризм	ж	32	29	27
242	3	Псих.ТНТУ	ж	4	4	4
243	4	Філологія:	ж	52	52	52
244	2	Вет. мед.	ж	15	14	13
245	3	Псих.ТНТУ	ж	14	13	11
246	1р.м	Біотехнол.	ж	2	2	1
247	3	Псих.ТНПУ	ч	24	18	16
248	2	Вет. мед.	ж	64	61	61
249	4	Псих.ТНПУ	ж	19	18	18
250	2	Вет. мед.	ж	19	19	18
251	2	Вет. мед.	ж	18	17	15
252	2	Вет. мед.	ж	18	18	13
253	2	Вет. мед.	ж	17	15	17
254	1р.м	Біотехнол.	ж	0	0	0
255	2	Псих.ТНПУ	ж	67	55	54
256	2	Псих.ТНТУ	ж	20	17	15
257	2	Вет. мед.	ж	45	41	39
258	2	Псих.ТНПУ	ж	7	6	3
259	2	Вет. мед.	ч	17	16	13
260	2	Вет. мед.	ч	13	11	9
261	2р.м	Вет. мед.	ч	47	41	33
262	2	Вет. мед.	ч	7	7	3
263	2	Вет. мед.	ж	16	16	15
264	2	Псих.ТНПУ	ж	12	10	6
265	2	Псих.ТНПУ	ж	20	18	13
266	2	Псих.ТНПУ	ж	22	20	16

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6	7
267	2	Вет. мед.	ж	7	7	3
268	2	Вет. мед.	ж	118	102	102
269	2	Вет. мед.	ж	20	18	15
270	2	Вет. мед.	ж	16	15	14
271	2	Вет. мед.	ж	15	15	9
272	2	Вет. мед.	ж	8	8	4
273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	4	4	3
274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	25	24	21
275	3	Фінанси	ж	84	81	81
276	1р.м	Економіка	ж	28	28	28
277	2	Менеджм.	ж	11	11	9
278	1р.м	Фінанси	ч	10	8	6
279	4	Економіка	ч	13	13	12
280	3	Менеджм.	ж	7	7	7
281	1р.м	Фінанси	ж	5	5	1
282	2	Фінанси	ж	0	0	0
283	1р.м	Фінанси	ж	26	24	24
284	1	Інженерія	ч	29	29	24
285	3	Підприємн.	ж	10	10	9
286	1	Вет. мед.	ж	17	16	14
287	1	Психологія	ж	11	9	5
288	1	Психологія	ж	13	13	10
289	1	Психологія	ж	3	3	2
290	1	Психологія	ж	0	0	0
291	1	Психологія	ж	13	13	8
292	1	Психологія	ж	13	11	9
293	1	Психологія	ж	8	8	6
294	1	Психологія	ж	4	4	3
295	1	Психологія	ж	11	11	7
296	1	Психологія	ж	10	10	6

**Додаток В. Емпіричні дані, отримані за методикою дослідження
діагностики когнітивно-діяльнісного стилю L. Rebbek**

Таблиця В.1

Результати досліджуваних за методикою діагностики когнітивно-діяльнісного
стилю L. Rebbek

<i>№ досліджуваного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціальність</i>	<i>Стать</i>	<i>Показник аналізу</i>	<i>Показник синтезу</i>
1	2	3	4	5	6
1	3	Психологія	ж	19	14
2	3	Психологія	ж	13	12
3	3	Психологія	ж	13	17
4	3	Психологія	ж	12	12
5	3	Психологія	ж	14	14
6	3	Психологія	ж	17	14
7	3	Психологія	ч	14	14
8	3	Психологія	ж	14	23
9	3	Психологія	ж	16	14
10	3	Психологія	ж	15	14
11	3	Психологія	ж	19	13
12	3	Психологія	ж	15	14
13	4	Психологія	ж	12	20
14	4	Психологія	ч	19	18
15	4	Психологія	ж	17	11
16	4	Психологія	ж	15	25
17	4	Психологія	ж	22	27
18	3	Психологія	ч	19	15
19	3	Психологія	ж	17	12
20	3	Психологія	ж	20	12
21	3	Психологія	ж	17	21
22	3	Психологія	ж	16	15
23	3	Психологія	ж	10	12
24	3	Психологія	ж	16	19
25	3	Психологія	ж	16	17
26	3	Психологія	ж	15	17
27	4	Психологія	ж	12	16
28	4	Психологія	ж	12	16
29	2	Психологія	ж	18	21
30	2	Психологія	ж	17	10
31	4	Психологія	ж	15	11
32	4	Психологія	ч	16	14
33	4	Психологія	ж	16	16
34	4	Психологія	ж	21	18

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
35	2	Психологія	ж	18	13
36	4	Психологія	ж	13	11
37	4	Психологія	ж	14	14
38	4	Психологія	ч	15	15
39	4	Психологія	ж	15	18
40	4	Психологія	ж	17	16
41	4	Психологія	ж	19	16
42	2	Психологія	ж	16	18
43	2	Психологія	ж	15	21
44	2	Психологія	ч	18	14
45	2	Психологія	ж	18	18
46	1	Психологія	ч	15	16
47	2	Психологія	ж	17	18
48	2	Психологія	ж	5	22
49	2	Психологія	ч	13	16
50	2	Психологія	ж	13	13
51	2	Психологія	ж	15	20
52	2	Психологія	ж	18	18
53	2	Психологія	ж	18	17
54	2	Психологія	ж	15	16
55	2	Агроінжен.	ч	17	9
56	2	Біотехнол.	ж	10	9
57	1	Геодезія	ж	20	22
58	1	Геодезія	ж	20	22
59	2	Екологія	ж	18	9
60	3	Зах. і кар. р.	ж	17	11
61	3	Біотехнол.	ж	8	20
62	3	Геодезія	ч	16	17
63	2	Геодезія	ж	14	9
64	3	Біотехнол.	ж	17	15
65	3	Геодезія	ж	19	18
66	3	Агрономія	ч	15	14
67	1	Землевпор.	ч	13	15
68	1	Право	ж	11	14
69	2	Агрономія	ч	14	12
70	2	Агрономія	ч	15	16
71	2	Будівниц.	ч	16	14
72	1	Геодезія	ж	20	15
73	4	Агрономія	ж	16	15
74	2	Маркетинг	ж	23	19
75	2	Маркетинг	ж	19	13
76	1	Будівниц.	ж	16	20
77	1	Агрономія	ж	18	12
78	1	Геодезія	ж	20	10
79	2	Агрономія	ч	19	14
80	1	Енергетика	ж	15	21

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
81	1	Енергетика	ж	10	21
82	3	Агроінжен.	ч	13	19
83	2	Агроінжен.	ч	11	13
84	2	Психологія	ж	16	14
85	3	Біотехнол.	ж	17	15
86	2	Агрономія	ч	15	15
87	3	ТППТ	ч	15	18
88	2	Інженерія	ж	18	14
89	2	Електроен.	ч	21	13
90	3	Кібербезп.	ж	18	25
91	1	Агрономія	ч	16	17
92	3	Водні біор.	ч	17	15
93	1	Комп. наук	ж	18	20
94	2	Будівниц.	ч	10	19
95	3	Водні біор.	ч	12	15
96	2	Агрономія	ж	17	16
97	2	Агрономія	ж	15	18
98	2	Агрономія	ж	17	16
99	3	Водні біор.	ж	15	16
100	1	Агрономія	ч	19	11
101	4	Екологія	ч	12	16
102	1	ТППТ	ж	15	12
103	4	Біотехнол.	ж	14	20
104	1	Агроінжен.	ч	16	14
105	2	Агрономія	ж	12	12
106	3	Екологія	ч	17	13
107	2	Біотехнол.	ж	16	14
108	2	Біотехнол.	ж	16	20
109	1	ТППТ	ч	16	14
110	2	Електроен.	ч	12	16
111	2	Агрономія	ж	18	17
112	2	Агрономія	ж	18	21
113	4	Маркетинг	ч	20	18
114	1	Будівниц.	ж	16	15
115	1	Агрономія	ж	14	14
116	1	Агрономія	ж	19	19
117	2	Агрономія	ч	9	12
118	1	Будівниц.	ч	16	22
119	1	Геодезія	ч	23	14
120	4	Психологія	ч	20	16
121	1	Менеджм.	ж	13	16
122	2	Екологія	ж	16	12
123	1	Агрономія	ж	16	11
124	1	Агрономія	ж	14	10
125	3	Маркетинг	ж	16	11
126	1	Будівниц.	ж	16	14

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
127	1	Психологія	ж	19	19
128	1	Психологія	ж	13	13
129	1	Психологія	ж	9	10
130	1	Психологія	ж	19	11
131	1	Психологія	ж	24	19
132	1	Психологія	ч	19	16
133	1	Психологія	ж	13	13
134	1	Психологія	ч	14	20
135	1	Психологія	ж	12	11
136	1	Психологія	ж	16	16
137	1	Психологія	ч	10	14
138	1	АКІТ	ч	18	10
139	2	Агрономія	ж	13	13
140	1	Комп. наук	ж	18	17
141	3	Маркетинг	ж	18	13
142	2	Агроінж.	ч	13	16
143	2	Зах. і кар. р.	ж	19	12
144	2	Зах. і кар. р.	ч	11	14
145	2	Зах. і кар. р.	ж	13	12
146	3	Електроен.	ч	12	18
147	3	Електроен.	ч	14	16
148	4	Біотехнол.	ж	14	16
149	1	Вет. мед.	ж	23	14
150	1р.м	Вет. мед.	ч	12	13
151	1	Вет. мед.	ж	18	15
152	2	Вет. мед.	ж	20	18
153	1	Вет. мед.	ж	13	19
154	1	Вет. мед.	ж	15	14
155	1	Вет. мед.	ж	10	10
156	1	Вет. мед.	ж	16	14
157	1	Вет. мед.	ж	20	15
158	3	Вет. мед.	ж	15	14
159	1	Вет. мед.	ж	16	16
160	1	Логістика	ч	20	20
161	1	Вет. мед.	ж	15	17
162	2р.м	Вет. мед.	ж	17	17
163	1	Вет. мед.	ж	19	20
164	2	Вет. мед.	ж	20	19
165	3	Вет. мед.	ч	14	12
166	1	Вет. мед.	ж	26	23
167	4	Вет. мед.	ж	18	15
168	1	Вет. мед.	ж	17	16
169	3	Вет. мед.	ж	13	16
170	1р.м	Вет. мед.	ж	15	18
171	2	Вет. мед.	ч	13	15
172	3	Вет. мед.	ж	26	18

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
173	1	Вет. мед.	ж	18	16
174	1	Вет. мед.	ж	9	21
175	1	Вет. мед.	ж	19	18
176	2	Вет. мед.	ж	17	13
177	1	Вет. мед.	ж	24	21
178	1	Вет. мед.	ж	17	25
179	1	Вет. мед.	ж	22	20
180	1	Вет. мед.	ж	24	27
181	1	Вет. мед.	ч	15	17
182	2	Вет. мед.	ч	12	12
183	2	Вет. мед.	ж	13	18
184	2	Електроен.	ж	12	10
185	1	Вет. мед.	ж	19	16
186	1	Вет. мед.	ж	15	11
187	4	Філологія	ж	15	12
188	4	Філологія	ж	15	14
189	4	Філологія	ж	19	15
190	3	Філологія	ж	17	14
191	3	Філологія	ж	15	17
192	3	Філологія	ж	11	15
193	4	Філологія	ж	18	19
194	3	Філологія	ж	17	23
195	2	Електроен.	ж	11	16
196	4	Філологія	ж	18	14
197	2	Вет. мед.	ж	14	15
198	2	Вет. мед.	ж	18	18
199	2	Вет. мед.	ж	17	13
200	2	Вет. мед.	ж	15	4
201	1	Вет. мед.	ч	12	15
202	1	Вет. мед.	ч	16	14
203	3	Вет. мед.	ж	17	15
204	4	Філологія	ж	12	13
205	2	Вет. мед.	ж	17	12
206	1р.н.	Вет. мед.	ж	17	14
207	2	Вет. мед.	ж	23	14
208	1	Вет. мед.	ж	15	16
209	2	Вет. мед.	ж	11	15
210	1	Вет. мед.	ж	15	10
211	1	Вет. мед.	ж	17	13
212	2	Вет. мед.	ж	18	17
213	3	Філологія	ж	15	15
214	3	Філологія	ж	15	13
215	1	Вет. мед.	ж	18	15
216	3	Філологія	ж	16	16
217	1р.м	Психологія	ч	15	12
218	3	Вет. мед.	ж	16	13

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
219	3	Філологія:	ж	17	16
220	2	Вет. мед.	ж	16	14
221	3	Філологія:	ж	15	17
222	3	Філологія:	ж	15	17
223	3	Філологія:	ж	19	19
224	3	Філологія:	ж	13	18
225	1	Вет. мед.	ж	14	17
226	3	Філологія:	ж	15	16
227	2	Електроен.	ч	10	13
228	3	Вет. мед.	ч	16	20
229	2	Вет. мед.	ч	10	10
230	3	Філологія	ж	16	17
231	4	Філологія	ж	17	12
232	4	Філологія	ж	11	14
233	4	Філологія	ж	17	12
234	3	Філологія	ж	16	13
235	2	Вет. мед.	ж	20	17
236	4	Філологія	ж	13	21
237	3	Філологія	ж	15	14
238	2	Вет. мед.	ж	19	22
239	2	Вет. мед.	ч	16	17
240	3	Вет. мед.	ж	13	12
241	1р.м	Туризм	ж	26	8
242	3	Псих.ТНТУ	ж	16	18
243	4	Філологія:	ж	21	13
244	2	Вет. мед.	ж	12	12
245	3	Псих.ТНТУ	ж	17	18
246	1р.м	Біотехнол.	ж	10	13
247	3	Псих.ТНПУ	ч	17	10
248	2	Вет. мед.	ж	18	15
249	4	Псих.ТНПУ	ж	11	7
250	2	Вет. мед.	ж	11	7
251	2	Вет. мед.	ж	17	16
252	2	Вет. мед.	ж	19	14
253	2	Вет. мед.	ж	15	18
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	15	12
255	2	Псих.ТНПУ	ж	13	18
256	2	Псих.ТНТУ	ж	14	11
257	2	Вет. мед.	ж	15	12
258	2	Псих.ТНПУ	ж	16	15
259	2	Вет. мед.	ч	12	13
260	2	Вет. мед.	ч	13	9
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	11	13
262	2	Вет. мед.	ч	17	16
263	2	Вет. мед.	ж	17	17
264	2	Псих.ТНПУ	ж	18	13

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6
265	2	Псих.ТНПУ	ж	14	13
266	2	Псих.ТНПУ	ж	19	19
267	2	Вет. мед.	ж	20	17
268	2	Вет. мед.	ж	13	12
269	2	Вет. мед.	ж	18	9
270	2	Вет. мед.	ж	17	13
271	2	Вет. мед.	ж	17	11
272	2	Вет. мед.	ж	20	11
273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	19	11
274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	16	13
275	3	Фінанси	ж	17	11
276	1р.м	Економіка	ж	14	14
277	2	Менеджм,	ж	13	14
278	1р.м	Фінанси	ч	15	10
279	4	Економіка	ч	11	11
280	3	Менеджм.	ж	15	14
281	1р.м	Фінанси	ж	9	16
282	2	Фінанси	ж	14	12
283	1р.м	Фінанси	ж	14	15
284	1	Інженерія	ч	17	12
285	3	Підприємн.	ж	12	15
286	1	Вет. мед.	ж	16	14
287	1	Психологія	ж	19	19
288	1	Психологія	ж	12	14
289	1	Психологія	ж	19	14
290	1	Психологія	ж	16	15
291	1	Психологія	ж	18	14
292	1	Психологія	ж	13	12
293	1	Психологія	ж	16	10
294	1	Психологія	ж	22	12
295	1	Психологія	ж	11	11
296	1	Психологія	ж	14	17

**Додаток Г. Емпіричні дані, отримані за методикою визначення типу
мислення і рівня креативності**

Таблиця Г.1

Результати досліджуваних за методикою визначення типу мислення і рівня
креативності

<i>№ досліджуваного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціальність</i>	<i>Стать</i>	<i>Показник предметно-дійового мислення</i>	<i>Показник абстрактно-символічного мислення</i>	<i>Показник словесно-логічного мислення</i>	<i>Показник наочно-образного мислення</i>	<i>Показник креативності</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	3	Психологія	ж	4	1	3	7	4
2	3	Психологія	ж	6	3	2	5	6
3	3	Психологія	ж	5	0	6	4	6
4	3	Психологія	ж	4	2	6	5	6
5	3	Психологія	ж	7	1	6	5	7
6	3	Психологія	ж	4	8	6	6	5
7	3	Психологія	ч	5	5	4	6	7
8	3	Психологія	ж	6	0	3	7	6
9	3	Психологія	ж	7	5	8	7	6
10	3	Психологія	ж	5	5	6	6	7
11	3	Психологія	ж	7	5	6	7	5
12	3	Психологія	ж	5	2	8	8	6
13	4	Психологія	ж	4	3	3	7	6
14	4	Психологія	ч	7	3	7	7	7
15	4	Психологія	ж	6	6	6	6	6
16	4	Психологія	ж	5	3	6	8	6
17	4	Психологія	ж	7	3	7	8	6
18	3	Психологія	ч	6	1	5	6	4
19	3	Психологія	ж	4	5	3	5	6
20	3	Психологія	ж	7	2	5	7	5
21	3	Психологія	ж	3	4	3	5	4
22	3	Психологія	ж	7	3	5	6	6
23	3	Психологія	ж	5	3	6	6	8
24	3	Психологія	ж	5	3	5	6	5
25	3	Психологія	ж	3	3	6	4	3
26	3	Психологія	ж	6	1	5	6	6
27	4	Психологія	ж	4	2	5	6	5
28	4	Психологія	ж	5	5	5	8	7
29	2	Психологія	ж	5	3	6	6	7
30	2	Психологія	ж	4	2	3	6	6

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	4	Психологія	ж	4	0	5	6	5
32	4	Психологія	ч	6	3	6	7	4
33	4	Психологія	ж	7	3	6	8	7
34	4	Психологія	ж	5	4	7	7	5
35	2	Психологія	ж	4	1	4	7	6
36	4	Психологія	ж	6	1	4	7	7
37	4	Психологія	ж	6	2	3	6	7
38	4	Психологія	ч	7	6	6	7	6
39	4	Психологія	ж	5	4	2	2	6
40	4	Психологія	ж	7	3	4	6	5
41	4	Психологія	ж	6	7	7	6	5
42	2	Психологія	ж	5	1	6	7	6
43	2	Психологія	ж	6	5	7	8	7
44	2	Психологія	ч	4	5	4	3	6
45	2	Психологія	ж	3	2	5	7	7
46	1	Психологія	ч	2	1	6	2	4
47	2	Психологія	ж	2	1	4	4	7
48	2	Психологія	ж	5	1	5	6	5
49	2	Психологія	ч	6	4	4	4	5
50	2	Психологія	ж	7	5	6	5	5
51	2	Психологія	ж	4	2	5	8	7
52	2	Психологія	ж	4	2	5	7	5
53	2	Психологія	ж	8	7	2	5	7
54	2	Психологія	ж	7	0	6	7	6
55	2	Агроінжен.	ч	5	2	3	4	7
56	2	Біотехнол.	ж	5	2	5	3	4
57	1	Геодезія	ж	6	4	3	6	5
58	1	Геодезія	ж	6	4	6	7	6
59	2	Екологія	ж	4	1	4	8	6
60	3	Зах. і кар. р.	ж	7	4	6	7	4
61	3	Біотехнол.	ж	6	2	3	2	5
62	3	Геодезія	ч	7	3	3	6	8
63	2	Геодезія	ж	5	6	5	5	6
64	3	Біотехнол.	ж	5	5	3	6	5
65	3	Геодезія	ж	6	0	5	8	7
66	3	Агрономія	ч	7	0	3	3	6
67	1	Землевпор.	ч	3	3	5	7	5
68	1	Право	ж	5	1	6	6	6
69	2	Агрономія	ч	5	2	4	4	7
70	2	Агрономія	ч	7	1	4	4	6
71	2	Будівниц.	ч	5	4	4	5	2
72	1	Геодезія	ж	8	7	7	5	6
73	4	Агрономія	ж	6	8	8	8	8
74	2	Маркетинг	ж	6	4	4	7	8
75	2	Маркетинг	ж	6	2	7	6	6

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
76	1	Будівниц.	ж	4	5	6	7	4
77	1	Агрономія	ж	3	4	6	6	4
78	1	Геодезія	ж	3	0	2	5	4
79	2	Агрономія	ч	5	2	5	5	5
80	1	Енергетика	ж	4	2	3	4	4
81	1	Енергетика	ж	4	2	4	7	5
82	3	Агроінжен.	ч	4	4	3	7	4
83	2	Агроінжен.	ч	7	3	3	2	6
84	2	Психологія	ж	2	4	4	6	6
85	3	Біотехнол.	ж	6	7	6	8	8
86	2	Агрономія	ч	8	3	3	5	6
87	3	ТППТ	ч	4	2	4	8	4
88	2	Інженерія	ж	3	3	3	4	5
89	2	Електроен.	ч	5	3	5	3	7
90	3	Кібербезп.	ж	6	1	6	7	7
91	1	Агрономія	ч	6	3	4	4	4
92	3	Водні біор.	ч	6	3	5	6	5
93	1	Комп. наук	ж	5	1	1	6	6
94	2	Будівниц.	ч	6	4	4	6	5
95	3	Водні біор.	ч	7	6	7	7	7
96	2	Агрономія	ж	5	2	7	7	6
97	2	Агрономія	ж	7	0	3	5	6
98	2	Агрономія	ж	6	3	4	6	7
99	3	Водні біор.	ж	4	1	8	8	6
100	1	Агрономія	ч	4	3	4	8	6
101	4	Екологія	ч	6	1	1	3	4
102	1	ТППТ	ж	4	1	4	6	4
103	4	Біотехнол.	ж	5	4	4	4	2
104	1	Агроінжен.	ч	4	5	5	5	6
105	2	Агрономія	ж	7	1	0	5	7
106	3	Екологія	ч	4	4	6	7	4
107	2	Біотехнол.	ж	7	3	6	7	6
108	2	Біотехнол.	ж	6	6	5	6	4
109	1	ТППТ	ч	5	5	7	7	6
110	2	Електроен.	ч	5	1	2	4	6
111	2	Агрономія	ж	7	5	1	3	6
112	2	Агрономія	ж	6	2	4	7	5
113	4	Маркетинг	ч	4	5	4	5	6
114	1	Будівниц.	ж	5	4	4	6	6
115	1	Агрономія	ж	6	3	6	5	5
116	1	Агрономія	ж	8	4	5	6	7
117	2	Агрономія	ч	8	3	4	7	7
118	1	Будівниц.	ч	3	7	3	6	7
119	1	Геодезія	ч	7	3	4	4	7
120	4	Психологія	ч	6	2	4	7	7

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
121	1	Менеджм.	ж	7	4	7	6	7
122	2	Екологія	ж	6	7	2	4	2
123	1	Агрономія	ж	6	5	6	5	4
124	1	Агрономія	ж	6	3	5	7	6
125	3	Маркетинг	ж	8	1	6	8	6
126	1	Будівниц.	ж	6	4	4	6	7
127	1	Психологія	ж	6	7	7	7	6
128	1	Психологія	ж	5	1	4	7	5
129	1	Психологія	ж	4	2	6	8	5
130	1	Психологія	ж	5	3	5	8	3
131	1	Психологія	ж	6	2	5	7	6
132	1	Психологія	ч	6	4	3	5	5
133	1	Психологія	ж	6	7	8	6	7
134	1	Психологія	ч	8	6	3	6	7
135	1	Психологія	ж	4	2	3	6	7
136	1	Психологія	ж	3	5	6	7	7
137	1	Психологія	ч	5	2	2	5	6
138	1	АКІТ	ч	4	5	6	3	5
139	2	Агрономія	ж	5	2	5	7	7
140	1	Комп. наук	ж	3	2	8	6	6
141	3	Маркетинг	ж	5	3	7	8	7
142	2	Агроінж.	ч	5	2	2	4	7
143	2	Зах. і кар. р.	ж	6	2	8	7	7
144	2	Зах. і кар. р.	ч	5	1	2	7	6
145	2	Зах. і кар. р.	ж	7	3	5	7	6
146	3	Електроен.	ч	7	5	5	5	8
147	3	Електроен.	ч	6	6	2	6	5
148	4	Біотехнол.	ж	3	5	2	5	4
149	1	Вет. мед.	ж	7	4	4	6	6
150	1 р.м	Вет. мед.	ч	5	4	5	3	7
151	1	Вет. мед.	ж	7	2	5	6	7
152	2	Вет. мед.	ж	7	2	5	7	7
153	1	Вет. мед.	ж	6	5	4	8	5
154	1	Вет. мед.	ж	5	1	4	4	6
155	1	Вет. мед.	ж	6	6	4	7	6
156	1	Вет. мед.	ж	5	4	5	5	4
157	1	Вет. мед.	ж	7	5	3	6	7
158	3	Вет. мед.	ж	5	2	7	4	6
159	1	Вет. мед.	ж	4	4	4	4	5
160	1	Логістика	ч	6	8	8	8	5
161	1	Вет. мед.	ж	7	2	5	7	7
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	6	4	5	7	6
163	1	Вет. мед.	ж	5	5	5	7	7
164	2	Вет. мед.	ж	8	0	1	7	7
165	3	Вет. мед.	ч	6	1	3	3	5

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
166	1	Вет. мед.	ж	8	2	5	7	7
167	4	Вет. мед.	ж	5	5	6	7	6
168	1	Вет. мед.	ж	7	5	6	7	5
169	3	Вет. мед.	ж	7	2	5	6	4
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	5	6	5	6	2
171	2	Вет. мед.	ч	5	3	6	5	5
172	3	Вет. мед.	ж	4	2	7	7	4
173	1	Вет. мед.	ж	6	1	4	5	3
174	1	Вет. мед.	ж	3	2	7	7	4
175	1	Вет. мед.	ж	6	4	7	7	7
176	2	Вет. мед.	ж	5	4	5	7	6
177	1	Вет. мед.	ж	7	3	5	8	8
178	1	Вет. мед.	ж	6	3	2	8	8
179	1	Вет. мед.	ж	6	4	5	6	8
180	1	Вет. мед.	ж	6	4	7	7	7
181	1	Вет. мед.	ч	3	6	3	7	6
182	2	Вет. мед.	ч	8	2	4	5	7
183	2	Вет. мед.	ж	5	3	6	7	6
184	2	Електроен.	ж	5	4	4	5	4
185	1	Вет. мед.	ж	6	4	3	6	8
186	1	Вет. мед.	ж	4	3	5	6	3
187	4	Філологія	ж	5	1	6	7	7
188	4	Філологія	ж	6	1	5	4	7
189	4	Філологія	ж	4	5	7	7	6
190	3	Філологія	ж	6	1	6	8	7
191	3	Філологія	ж	6	3	6	7	3
192	3	Філологія	ж	4	1	5	5	5
193	4	Філологія	ж	7	5	7	8	5
194	3	Філологія	ж	5	2	7	7	6
195	2	Електроен.	ж	6	3	5	7	6
196	4	Філологія	ж	5	1	4	4	6
197	2	Вет. мед.	ж	6	3	4	6	3
198	2	Вет. мед.	ж	8	6	6	5	5
199	2	Вет. мед.	ж	7	4	2	7	6
200	2	Вет. мед.	ж	7	1	4	5	3
201	1	Вет. мед.	ч	7	1	5	4	6
202	1	Вет. мед.	ч	7	4	3	4	6
203	3	Вет. мед.	ж	7	5	2	7	5
204	4	Філологія	ж	7	5	3	8	8
205	2	Вет. мед.	ж	4	4	7	8	6
206	1р.н.	Вет. мед.	ж	7	2	3	7	6
207	2	Вет. мед.	ж	7	1	5	6	6
208	1	Вет. мед.	ж	7	7	6	7	8
209	2	Вет. мед.	ж	6	4	6	7	7
210	1	Вет. мед.	ж	6	4	7	4	5

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
211	1	Вет. мед.	ж	5	5	3	5	4
212	2	Вет. мед.	ж	8	6	6	6	5
213	3	Філологія	ж	4	3	5	6	6
214	3	Філологія	ж	7	0	4	5	6
215	1	Вет. мед.	ж	6	3	3	5	5
216	3	Філологія	ж	4	3	7	7	5
217	1 р.н.	Психологія	ч	4	1	5	7	7
218	3	Вет. мед.	ж	7	6	4	7	8
219	3	Філологія:	ж	4	0	6	8	5
220	2	Вет. мед.	ж	6	1	5	2	6
221	3	Філологія:	ж	3	1	6	7	6
222	3	Філологія:	ж	8	0	3	5	7
223	3	Філологія:	ж	6	4	7	8	6
224	3	Філологія:	ж	5	0	5	6	7
225	1	Вет. мед.	ж	7	6	4	6	8
226	3	Філологія:	ж	6	2	6	7	5
227	2	Електроен.	ч	7	3	5	6	5
228	3	Вет. мед.	ч	3	7	7	7	4
229	2	Вет. мед.	ч	5	2	5	5	7
230	3	Філологія	ж	6	1	4	5	8
231	4	Філологія	ж	4	2	5	7	6
232	4	Філологія	ж	4	2	7	7	6
233	4	Філологія	ж	3	1	6	6	3
234	3	Філологія	ж	7	3	5	6	7
235	2	Вет. мед.	ж	4	3	6	6	4
236	4	Філологія	ж	7	3	7	8	7
237	3	Філологія	ж	6	6	8	7	7
238	2	Вет. мед.	ж	5	3	5	8	6
239	2	Вет. мед.	ч	4	4	7	6	8
240	3	Вет. мед.	ж	4	1	2	6	5
241	1р.м	Туризм	ж	6	1	8	8	4
242	3	Псих.ТНГУ	ж	7	5	5	7	6
243	4	Філологія:	ж	6	6	6	3	6
244	2	Вет. мед.	ж	6	4	4	7	4
245	3	Псих.ТНГУ	ж	6	3	6	4	5
246	1р.м	Біотехнол.	ж	6	4	4	6	5
247	3	Псих.ТНПУ	ч	6	4	5	6	6
248	2	Вет. мед.	ж	6	2	5	7	5
249	4	Псих.ТНПУ	ж	6	2	5	6	5
250	2	Вет. мед.	ж	6	2	5	6	5
251	2	Вет. мед.	ж	7	4	6	7	6
252	2	Вет. мед.	ж	4	5	6	8	4
253	2	Вет. мед.	ж	7	1	4	7	4
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	5	1	5	6	5
255	2	Псих.ТНПУ	ж	5	4	4	6	4

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
256	2	Псих.ТНТУ	ж	3	2	4	7	6
257	2	Вет. мед.	ж	7	1	5	7	5
258	2	Псих.ТНПУ	ж	6	2	2	1	3
259	2	Вет. мед.	ч	5	4	2	5	6
260	2	Вет. мед.	ч	4	6	7	4	3
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	7	2	3	7	4
262	2	Вет. мед.	ч	4	1	6	7	7
263	2	Вет. мед.	ж	7	1	4	7	3
264	2	Псих.ТНПУ	ж	5	4	5	8	6
265	2	Псих.ТНПУ	ж	3	0	5	7	5
266	2	Псих.ТНПУ	ж	3	3	6	8	6
267	2	Вет. мед.	ж	5	4	6	4	7
268	2	Вет. мед.	ж	7	1	5	7	7
269	2	Вет. мед.	ж	7	4	5	8	6
270	2	Вет. мед.	ж	4	3	6	6	5
271	2	Вет. мед.	ж	7	4	4	4	5
272	2	Вет. мед.	ж	7	6	6	8	5
273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	4	2	6	5	4
274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	4	3	7	6	5
275	3	Фінанси	ж	5	1	5	3	5
276	1р.м	Економіка	ж	8	4	2	7	6
277	2	Менеджм,	ж	5	1	5	7	6
278	1р.м	Фінанси	ч	1	5	6	8	4
279	4	Економіка	ч	6	0	3	4	4
280	3	Менеджм.	ж	8	4	4	5	6
281	1р.м	Фінанси	ж	4	3	4	7	4
282	2	Фінанси	ж	5	0	2	6	4
283	1р.м	Фінанси	ж	7	2	4	5	5
284	1	Інженерія	ч	8	7	7	8	6
285	3	Підприємн.	ж	6	3	3	6	6
286	1	Вет. мед.	ж	4	2	6	7	5
287	1	Психологія	ж	4	3	4	5	5
288	1	Психологія	ж	6	1	4	7	7
289	1	Психологія	ж	4	0	5	6	6
290	1	Психологія	ж	4	4	3	7	7
291	1	Психологія	ж	3	3	6	6	5
292	1	Психологія	ж	6	3	3	6	4
293	1	Психологія	ж	4	3	6	6	5
294	1	Психологія	ж	6	4	6	8	5
295	1	Психологія	ж	3	3	5	6	6
296	1	Психологія	ж	5	2	4	6	6

**Додаток Д. Емпіричні дані, отримані за методикою
"Реєстр стилю інформаційного опанування" А. Gregos**

Таблиця Д.1

Результати досліджуваних за методикою "Реєстр стилю інформаційного
опанування" А. Gregos

<i>№ досліджуваного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціальність</i>	<i>Стать</i>	<i>Показник конкретно-поведінкового стилю</i>	<i>Показник абстрактно-довільного стилю</i>	<i>Показник абстрактно-послідовного стилю</i>	<i>Показник конкретно-довільного стилю</i>
1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	Психологія	ж	29	26	28	30
2	3	Психологія	ж	24	20	22	34
3	3	Психологія	ж	28	32	29	30
4	3	Психологія	ж	31	24	24	21
5	3	Психологія	ж	35	29	33	31
6	3	Психологія	ж	36	34	30	31
7	3	Психологія	ч	30	28	30	29
8	3	Психологія	ж	31	24	31	21
9	3	Психологія	ж	30	30	27	23
10	3	Психологія	ж	24	27	32	18
11	3	Психологія	ж	30	26	26	17
12	3	Психологія	ж	33	36	35	35
13	4	Психологія	ж	30	30	38	29
14	4	Психологія	ч	23	27	26	24
15	4	Психологія	ж	27	23	22	28
16	4	Психологія	ж	35	31	33	34
17	4	Психологія	ж	39	36	40	38
18	3	Психологія	ч	27	28	29	22
19	3	Психологія	ж	26	28	33	27
20	3	Психологія	ж	33	31	26	28
21	3	Психологія	ж	17	24	35	24
22	3	Психологія	ж	34	31	29	29
23	3	Психологія	ж	37	26	16	21
24	3	Психологія	ж	32	31	32	34
25	3	Психологія	ж	27	23	28	22
26	3	Психологія	ж	33	25	30	24
27	4	Психологія	ж	36	29	33	33
28	4	Психологія	ж	32	32	25	16
29	2	Психологія	ж	35	36	35	36
30	2	Психологія	ж	35	24	19	21
31	4	Психологія	ж	30	17	25	28
32	4	Психологія	ч	25	30	31	28
33	4	Психологія	ж	35	29	28	31

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
34	4	Психологія	ж	30	33	38	31
35	2	Психологія	ж	30	28	28	32
36	4	Психологія	ж	33	32	22	31
37	4	Психологія	ж	31	31	32	31
38	4	Психологія	ч	32	34	33	30
39	4	Психологія	ж	27	23	29	18
40	4	Психологія	ж	31	29	30	30
41	4	Психологія	ж	26	27	22	34
42	2	Психологія	ж	24	29	28	29
43	2	Психологія	ж	34	35	34	35
44	2	Психологія	ч	35	34	38	34
45	2	Психологія	ж	28	27	27	28
46	1	Психологія	ч	23	25	32	23
47	2	Психологія	ж	32	30	28	26
48	2	Психологія	ж	31	30	26	29
49	2	Психологія	ч	30	25	32	31
50	2	Психологія	ж	36	31	32	27
51	2	Психологія	ж	32	30	33	35
52	2	Психологія	ж	38	32	30	32
53	2	Психологія	ж	30	26	26	30
54	2	Психологія	ж	32	30	29	33
55	2	Агроінжен.	ч	37	31	34	35
56	2	Біотехнол.	ж	27	28	29	26
57	1	Геодезія	ж	23	25	30	22
58	1	Геодезія	ж	35	33	32	35
59	2	Екологія	ж	37	33	31	32
60	3	Зах. і кар. р.	ж	31	29	31	31
61	3	Біотехнол.	ж	19	22	24	24
62	3	Геодезія	ч	33	29	26	22
63	2	Геодезія	ж	26	24	28	22
64	3	Біотехнол.	ж	21	20	32	27
65	3	Геодезія	ж	32	30	28	30
66	3	Агрономія	ч	33	27	29	31
67	1	Землевпор.	ч	32	32	35	26
68	1	Право	ж	29	34	37	30
69	2	Агрономія	ч	24	25	26	28
70	2	Агрономія	ч	36	34	29	36
71	2	Будівниц.	ч	28	25	25	22
72	1	Геодезія	ж	31	31	36	30
73	4	Агрономія	ж	28	33	35	31
74	2	Маркетинг	ж	32	31	31	33
75	2	Маркетинг	ж	31	26	26	28
76	1	Будівниц.	ж	33	32	33	36
77	1	Агрономія	ж	24	25	27	24
78	1	Геодезія	ж	29	34	33	32

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
79	2	Агрономія	ч	40	33	35	35
80	1	Енергетика	ж	23	27	30	22
81	1	Енергетика	ж	22	28	27	18
82	3	Агроінжен.	ч	29	27	29	24
83	2	Агроінжен.	ч	38	29	36	36
84	2	Психологія	ж	30	25	31	32
85	3	Біотехнол.	ж	36	37	35	33
86	2	Агрономія	ч	30	32	33	32
87	3	ТППТ	ч	30	26	25	27
88	2	Інженерія	ж	28	30	30	25
89	2	Електроен.	ч	31	34	36	29
90	3	Кібербезп.	ж	32	31	32	24
91	1	Агрономія	ч	21	26	31	27
92	3	Водні біор.	ч	35	28	29	24
93	1	Комп. наук	ж	27	22	22	29
94	2	Будівниц.	ч	25	26	23	27
95	3	Водні біор.	ч	31	32	34	31
96	2	Агрономія	ж	36	37	37	39
97	2	Агрономія	ж	40	40	40	39
98	2	Агрономія	ж	26	31	27	22
99	3	Водні біор.	ж	37	31	32	38
100	1	Агрономія	ч	30	36	35	30
101	4	Екологія	ч	24	24	29	20
102	1	ТППТ	ж	22	29	31	23
103	4	Біотехнол.	ж	25	32	35	24
104	1	Агроінжен.	ч	32	35	40	34
105	2	Агрономія	ж	25	27	24	23
106	3	Екологія	ч	34	34	34	35
107	2	Біотехнол.	ж	35	33	30	31
108	2	Біотехнол.	ж	32	30	29	32
109	1	ТППТ	ч	35	34	32	37
110	2	Електроен.	ч	30	28	31	26
111	2	Агрономія	ж	21	20	32	28
112	2	Агрономія	ж	25	28	26	21
113	4	Маркетинг	ч	36	36	36	27
114	1	Будівниц.	ж	30	19	27	24
115	1	Агрономія	ж	31	29	27	28
116	1	Агрономія	ж	38	35	38	36
117	2	Агрономія	ч	27	29	28	32
118	1	Будівниц.	ч	27	27	31	27
119	1	Геодезія	ч	34	36	35	35
120	4	Психологія	ч	33	33	35	32
121	1	Менеджм.	ж	34	36	35	36
122	2	Екологія	ж	35	26	35	28
123	1	Агрономія	ж	38	35	36	38

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
124	1	Агрономія	ж	36	30	30	35
125	3	Маркетинг	ж	31	32	28	32
126	1	Будівниц.	ж	30	27	27	29
127	1	Психологія	ж	36	35	36	36
128	1	Психологія	ж	29	29	29	28
129	1	Психологія	ж	27	27	26	28
130	1	Психологія	ж	37	35	32	32
131	1	Психологія	ж	35	30	27	34
132	1	Психологія	ч	32	34	30	33
133	1	Психологія	ж	37	31	39	40
134	1	Психологія	ч	38	29	30	32
135	1	Психологія	ж	29	31	32	19
136	1	Психологія	ж	36	32	32	30
137	1	Психологія	ч	24	26	26	25
138	1	АКІТ	ч	27	28	29	16
139	2	Агрономія	ж	27	32	23	18
140	1	Комп. наук	ж	34	29	30	27
141	3	Маркетинг	ж	32	30	34	35
142	2	Агроінж.	ч	25	26	25	31
143	2	Зах. і кар. р.	ж	28	28	28	28
144	2	Зах. і кар. р.	ч	32	29	28	34
145	2	Зах. і кар. р.	ж	26	30	27	21
146	3	Електроен.	ч	33	34	35	29
147	3	Електроен.	ч	33	29	33	32
148	4	Біотехнол.	ж	17	19	22	15
149	1	Вет. мед.	ж	23	28	21	26
150	1 р.м	Вет. мед.	ч	29	27	24	20
151	1	Вет. мед.	ж	33	33	30	34
152	2	Вет. мед.	ж	33	33	30	32
153	1	Вет. мед.	ж	29	26	26	31
154	1	Вет. мед.	ж	34	26	32	24
155	1	Вет. мед.	ж	27	26	25	24
156	1	Вет. мед.	ж	30	29	31	31
157	1	Вет. мед.	ж	32	28	21	19
158	3	Вет. мед.	ж	30	30	29	29
159	1	Вет. мед.	ж	33	35	37	38
160	1	Логістика	ч	40	40	40	40
161	1	Вет. мед.	ж	31	31	29	34
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	31	26	37	31
163	1	Вет. мед.	ж	31	29	33	33
164	2	Вет. мед.	ж	20	31	35	26
165	3	Вет. мед.	ч	37	33	37	32
166	1	Вет. мед.	ж	37	27	26	12
167	4	Вет. мед.	ж	39	32	33	37
168	1	Вет. мед.	ж	36	32	37	31

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
169	3	Вет. мед.	ж	30	30	30	29
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	24	24	26	20
171	2	Вет. мед.	ч	37	33	34	36
172	3	Вет. мед.	ж	33	30	31	35
173	1	Вет. мед.	ж	23	31	31	25
174	1	Вет. мед.	ж	21	23	27	29
175	1	Вет. мед.	ж	35	36	35	38
176	2	Вет. мед.	ж	37	35	38	31
177	1	Вет. мед.	ж	33	36	40	39
178	1	Вет. мед.	ж	33	36	38	38
179	1	Вет. мед.	ж	37	35	38	37
180	1	Вет. мед.	ж	39	39	39	38
181	1	Вет. мед.	ч	28	29	37	22
182	2	Вет. мед.	ч	22	24	27	24
183	2	Вет. мед.	ж	32	32	37	34
184	2	Електроен.	ж	27	27	28	21
185	1	Вет. мед.	ж	28	23	27	19
186	1	Вет. мед.	ж	24	22	23	28
187	4	Філологія	ж	31	33	29	28
188	4	Філологія	ж	33	29	33	33
189	4	Філологія	ж	36	29	37	36
190	3	Філологія	ж	33	28	30	33
191	3	Філологія	ж	35	35	38	33
192	3	Філологія	ж	27	26	27	28
193	4	Філологія	ж	39	35	40	40
194	3	Філологія	ж	27	28	31	32
195	2	Електроен.	ж	29	32	32	29
196	4	Філологія	ж	32	29	30	31
197	2	Вет. мед.	ж	25	29	22	23
198	2	Вет. мед.	ж	26	32	32	35
199	2	Вет. мед.	ж	37	31	31	32
200	2	Вет. мед.	ж	29	25	27	27
201	1	Вет. мед.	ч	26	25	33	34
202	1	Вет. мед.	ч	27	24	29	30
203	3	Вет. мед.	ж	29	28	35	32
204	4	Філологія	ж	32	31	32	30
205	2	Вет. мед.	ж	34	32	28	29
206	1р.н.	Вет. мед.	ж	25	27	24	20
207	2	Вет. мед.	ж	33	28	29	33
208	1	Вет. мед.	ж	40	35	37	35
209	2	Вет. мед.	ж	34	29	30	29
210	1	Вет. мед.	ж	37	30	30	32
211	1	Вет. мед.	ж	25	18	21	33
212	2	Вет. мед.	ж	32	34	32	34
213	3	Філологія	ж	34	32	32	34

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
214	3	Філологія	ж	21	23	25	27
215	1	Вет. мед.	ж	27	27	27	30
216	3	Філологія	ж	34	32	27	33
217	1 р.н.	Психологія	ч	32	28	28	27
218	3	Вет. мед.	ж	26	23	25	26
219	3	Філологія:	ж	27	30	28	30
220	2	Вет. мед.	ж	22	26	27	25
221	3	Філологія:	ж	26	26	35	21
222	3	Філологія:	ж	33	29	26	33
223	3	Філологія:	ж	29	21	25	25
224	3	Філологія:	ж	30	29	27	32
225	1	Вет. мед.	ж	36	34	33	33
226	3	Філологія:	ж	35	36	36	34
227	2	Електроен.	ч	32	33	33	30
228	3	Вет. мед.	ч	24	29	34	32
229	2	Вет. мед.	ч	31	28	23	27
230	3	Філологія	ж	26	23	23	29
231	4	Філологія	ж	33	31	28	27
232	4	Філологія	ж	33	34	32	34
233	4	Філологія	ж	37	34	35	35
234	3	Філологія	ж	35	30	31	26
235	2	Вет. мед.	ж	23	26	31	20
236	4	Філологія	ж	36	35	36	30
237	3	Філологія	ж	36	36	26	38
238	2	Вет. мед.	ж	21	29	29	28
239	2	Вет. мед.	ч	25	27	24	24
240	3	Вет. мед.	ж	21	26	21	23
241	1р.м	Туризм	ж	34	24	25	28
242	3	Псих.ТНТУ	ж	37	34	40	38
243	4	Філологія:	ж	27	27	32	31
244	2	Вет. мед.	ж	32	26	28	27
245	3	Псих.ТНТУ	ж	30	31	21	35
246	1р.м	Біотехнол.	ж	27	26	28	27
247	3	Псих.ТНПУ	ч	29	27	26	25
248	2	Вет. мед.	ж	28	32	31	26
249	4	Псих.ТНПУ	ж	35	32	35	37
250	2	Вет. мед.	ж	35	32	36	37
251	2	Вет. мед.	ж	31	33	27	35
252	2	Вет. мед.	ж	33	26	33	33
253	2	Вет. мед.	ж	32	28	32	32
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	38	31	31	33
255	2	Псих.ТНПУ	ж	25	24	25	23
256	2	Псих.ТНТУ	ж	33	34	26	26
257	2	Вет. мед.	ж	34	28	32	32
258	2	Псих.ТНПУ	ж	15	18	13	11

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8
259	2	Вет. мед.	ч	28	26	30	29
260	2	Вет. мед.	ч	36	30	26	24
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	32	27	25	16
262	2	Вет. мед.	ч	33	24	26	23
263	2	Вет. мед.	ж	29	30	35	31
264	2	Псих.ТНПУ	ж	34	30	28	28
265	2	Псих.ТНПУ	ж	27	28	25	21
266	2	Псих.ТНПУ	ж	34	31	34	30
267	2	Вет. мед.	ж	35	31	24	19
268	2	Вет. мед.	ж	36	31	36	35
269	2	Вет. мед.	ж	19	27	23	27
270	2	Вет. мед.	ж	26	27	28	32
271	2	Вет. мед.	ж	31	25	30	31
272	2	Вет. мед.	ж	29	31	28	17
273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	28	24	22	19
274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	34	32	36	27
275	3	Фінанси	ж	39	35	36	38
276	1р.м	Економіка	ж	30	34	31	28
277	2	Менеджм.	ж	27	29	25	29
278	1р.м	Фінанси	ч	34	30	32	32
279	4	Економіка	ч	32	32	32	28
280	3	Менеджм.	ж	31	32	35	33
281	1р.м	Фінанси	ж	30	32	31	28
282	2	Фінанси	ж	24	21	22	23
283	1р.м	Фінанси	ж	31	32	29	28
284	1	Інженерія	ч	40	30	20	10
285	3	Підприємн.	ж	24	28	21	27
286	1	Вет. мед.	ж	35	28	28	27
287	1	Психологія	ж	32	29	34	29
288	1	Психологія	ж	28	25	24	29
289	1	Психологія	ж	32	29	27	24
290	1	Психологія	ж	28	27	32	24
291	1	Психологія	ж	34	35	33	29
292	1	Психологія	ж	31	27	28	28
293	1	Психологія	ж	20	25	29	26
294	1	Психологія	ж	36	31	36	35
295	1	Психологія	ж	33	35	35	37
296	1	Психологія	ж	31	37	37	39

**Додаток К. Емпіричні дані, отримані за методикою
дослідження аналітичності мислення**

Таблиця К.1

Результати досліджуваних за методикою дослідження аналітичності мислення

<i>№ досліджуваного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціальність</i>	<i>Стать</i>	<i>Результат</i>	<i>№ досліджуваного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціальність</i>	<i>Стать</i>	<i>Результат</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	Психологія	ж	0	35	2	Психологія	ж	11,5
2	3	Психологія	ж	4	36	4	Психологія	ж	13
3	3	Психологія	ж	5	37	4	Психологія	ж	8,5
4	3	Психологія	ж	4,5	38	4	Психологія	ч	7,5
5	3	Психологія	ж	5	39	4	Психологія	ж	0
6	3	Психологія	ж	13,5	40	4	Психологія	ж	3
7	3	Психологія	ч	14	41	4	Психологія	ж	11,5
8	3	Психологія	ж	4	42	2	Психологія	ж	10
9	3	Психологія	ж	10,5	43	2	Психологія	ж	8
10	3	Психологія	ж	15	44	2	Психологія	ч	4,5
11	3	Психологія	ж	7	45	2	Психологія	ж	2
12	3	Психологія	ж	9	46	1	Психологія	ч	7,5
13	4	Психологія	ж	6	47	2	Психологія	ж	6,5
14	4	Психологія	ч	15	48	2	Психологія	ж	8,5
15	4	Психологія	ж	13,5	49	2	Психологія	ч	10
16	4	Психологія	ж	3,5	50	2	Психологія	ж	15
17	4	Психологія	ж	0	51	2	Психологія	ж	4
18	3	Психологія	ч	0	52	2	Психологія	ж	4
19	3	Психологія	ж	4	53	2	Психологія	ж	7,5
20	3	Психологія	ж	11	54	2	Психологія	ж	0
21	3	Психологія	ж	12	55	2	Агроінжен.	ч	0
22	3	Психологія	ж	10,5	56	2	Біотехнол.	ж	6,5
23	3	Психологія	ж	4	57	1	Геодезія	ж	8
24	3	Психологія	ж	4	58	1	Геодезія	ж	2,5
25	3	Психологія	ж	10	59	2	Екологія	ж	0,5
26	3	Психологія	ж	9	60	3	Зах. і кар. р.	ж	0
27	4	Психологія	ж	9	61	3	Біотехнол.	ж	15
28	4	Психологія	ж	11,5	62	3	Геодезія	ч	3
29	2	Психологія	ж	3,6	63	2	Геодезія	ж	11,5
30	2	Психологія	ж	5,5	64	3	Біотехнол.	ж	14
31	4	Психологія	ж	14	65	3	Геодезія	ж	13
32	4	Психологія	ч	13	66	3	Агрономія	ч	7,5
33	4	Психологія	ж	5,5	67	1	Землевпор.	ч	12,5
34	4	Психологія	ж	10,5	68	1	Право	ж	3,5

Продовження табл. К.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	2	Агрономія	ч	4	114	1	Будівниц.	ж	8
70	2	Агрономія	ч	4	115	1	Агрономія	ж	7
71	2	Будівниц.	ч	6,5	116	1	Агрономія	ж	7
72	1	Геодезія	ж	15	117	2	Агрономія	ч	14
73	4	Агрономія	ж	4,5	118	1	Будівниц.	ч	15
74	2	Маркетинг	ж	12	119	1	Геодезія	ч	10
75	2	Маркетинг	ж	14,5	120	4	Психологія	ч	10
76	1	Будівниц.	ж	10	121	1	Менеджм.	ж	15
77	1	Агрономія	ж	14,5	122	2	Екологія	ж	0
78	1	Геодезія	ж	8,5	123	1	Агрономія	ж	0
79	2	Агрономія	ч	12	124	1	Агрономія	ж	1,5
80	1	Енергетика	ж	4,5	125	3	Маркетинг	ж	0
81	1	Енергетика	ж	4	126	1	Будівниц.	ж	8,5
82	3	Агроінжен.	ч	4	127	1	Психологія	ж	0
83	2	Агроінжен.	ч	0	128	1	Психологія	ж	2,5
84	2	Психологія	ж	8,5	129	1	Психологія	ж	0
85	3	Біотехнол.	ж	5	130	1	Психологія	ж	4
86	2	Агрономія	ч	11,5	131	1	Психологія	ж	10
87	3	ТППТ	ч	7	132	1	Психологія	ч	7,5
88	2	Інженерія	ж	11,5	133	1	Психологія	ж	0
89	2	Електроен.	ч	12,5	134	1	Психологія	ч	1
90	3	Кібербезп.	ж	6	135	1	Психологія	ж	6,5
91	1	Агрономія	ч	9,5	136	1	Психологія	ж	9,5
92	3	Водні біор.	ч	7	137	1	Психологія	ч	7,5
93	1	Комп. наук	ж	0	138	1	АКІТ	ч	0
94	2	Будівниц.	ч	13	139	2	Агрономія	ж	11,5
95	3	Водні біор.	ч	6	140	1	Комп. наук	ж	0
96	2	Агрономія	ж	6,5	141	3	Маркетинг	ж	12,5
97	2	Агрономія	ж	2,5	142	2	Агроінж.	ч	7
98	2	Агрономія	ж	6	143	2	Зах. і кар. р.	ж	0
99	3	Водні біор.	ж	5	144	2	Зах. і кар. р.	ч	0
100	1	Агрономія	ч	8	145	2	Зах. і кар. р.	ж	0
101	4	Екологія	ч	11	146	3	Електроен.	ч	8
102	1	ТППТ	ж	7,5	147	3	Електроен.	ч	10
103	4	Біотехнол.	ж	12,5	148	4	Біотехнол.	ж	14
104	1	Агроінжен.	ч	6	149	1	Вет. мед.	ж	12,5
105	2	Агрономія	ж	0	150	1 р.м	Вет. мед.	ч	0
106	3	Екологія	ч	7	151	1	Вет. мед.	ж	4
107	2	Біотехнол.	ж	4,5	152	2	Вет. мед.	ж	10
108	2	Біотехнол.	ж	14,5	153	1	Вет. мед.	ж	14
109	1	ТППТ	ч	8	154	1	Вет. мед.	ж	14,5
110	2	Електроен.	ч	13	155	1	Вет. мед.	ж	0
111	2	Агрономія	ж	13	156	1	Вет. мед.	ж	15
112	2	Агрономія	ж	13	157	1	Вет. мед.	ж	6
113	4	Маркетинг	ч	8	158	3	Вет. мед.	ж	4,5

Продовження табл. К.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
159	1	Вет. мед.	ж	14,5	203	3	Вет. мед.	ж	14,5
160	1	Логістика	ч	8	204	4	Філологія	ж	12
161	1	Вет. мед.	ж	12	205	2	Вет. мед.	ж	4,5
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	15	206	1р.м	Вет. мед.	ж	14
163	1	Вет. мед.	ж	8,5	207	2	Вет. мед.	ж	0
164	2	Вет. мед.	ж	8	208	1	Вет. мед.	ж	5
165	3	Вет. мед.	ч	0	209	2	Вет. мед.	ж	14,5
166	1	Вет. мед.	ж	0	210	1	Вет. мед.	ж	2
167	4	Вет. мед.	ж	15	211	1	Вет. мед.	ж	4
168	1	Вет. мед.	ж	12	212	2	Вет. мед.	ж	15
169	3	Вет. мед.	ж	13	213	3	Філологія	ж	6
170	1р.м	Вет. мед.	ж	12,5	214	3	Філологія	ж	10,5
171	2	Вет. мед.	ч	4	215	1	Вет. мед.	ж	12,5
172	3	Вет. мед.	ж	3	216	3	Філологія	ж	5,5
173	1	Вет. мед.	ж	0	217	1р.м	Психологія	ч	6,5
174	1	Вет. мед.	ж	0	218	3	Вет. мед.	ж	14,5
175	1	Вет. мед.	ж	5	219	3	Філологія:	ж	8
176	2	Вет. мед.	ж	3	220	2	Вет. мед.	ж	14
177	1	Вет. мед.	ж	4,5	221	3	Філологія:	ж	11
178	1	Вет. мед.	ж	4,5	222	3	Філологія:	ж	6
179	1	Вет. мед.	ж	3,5	223	3	Філологія:	ж	7
180	1	Вет. мед.	ж	5	224	3	Філологія:	ж	7
181	1	Вет. мед.	ч	12	225	1	Вет. мед.	ж	15
182	2	Вет. мед.	ч	4	226	3	Філологія:	ж	15
183	2	Вет. мед.	ж	3	227	2	Електроен.	ч	10,5
184	2	Електроен.	ж	11,5	228	3	Вет. мед.	ч	9
185	1	Вет. мед.	ж	10	229	2	Вет. мед.	ч	2
186	1	Вет. мед.	ж	0	230	3	Філологія	ж	12
187	4	Філологія	ж	0	231	4	Філологія	ж	11
188	4	Філологія	ж	7	232	4	Філологія	ж	10
189	4	Філологія	ж	9,5	233	4	Філологія	ж	6,5
190	3	Філологія	ж	15	234	3	Філологія	ж	5
191	3	Філологія	ж	7,5	235	2	Вет. мед.	ж	8,5
192	3	Філологія	ж	9	236	4	Філологія	ж	13
193	4	Філологія	ж	14	237	3	Філологія	ж	5,5
194	3	Філологія	ж	9	238	2	Вет. мед.	ж	7
195	2	Електроен.	ж	7,5	239	2	Вет. мед.	ч	13
196	4	Філологія	ж	10	240	3	Вет. мед.	ж	9
197	2	Вет. мед.	ж	4	241	1р.м	Туризм	ж	7,5
198	2	Вет. мед.	ж	15	242	3	Псих. ТНТУ	ж	5,5
199	2	Вет. мед.	ж	13,5	243	4	Філологія:	ж	13,5
200	2	Вет. мед.	ж	0	244	2	Вет. мед.	ж	9
201	1	Вет. мед.	ч	6,5	245	3	Псих. ТНТУ	ж	3
202	1	Вет. мед.	ч	0	246	1р.м	Біотехнол.	ж	15

Продовження табл. К.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
247	3	Псих.ТНПУ	ч	10,5	272	2	Вет. мед.	ж	5
248	2	Вет. мед.	ж	0	273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	4,5
249	4	Псих.ТНПУ	ж	0	274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	0
250	2	Вет. мед.	ж	0	275	3	Фінанси	ж	9,5
251	2	Вет. мед.	ж	8,5	276	1р.м	Економіка	ж	5
252	2	Вет. мед.	ж	4	277	2	Менеджм,	ж	6
253	2	Вет. мед.	ж	12	278	1р.м	Фінанси	ч	0
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	15	279	4	Економіка	ч	2
255	2	Псих.ТНПУ	ж	15	280	3	Менеджм.	ж	15
256	2	Псих.ТНТУ	ж	3	281	1р.м	Фінанси	ж	8
257	2	Вет. мед.	ж	8	282	2	Фінанси	ж	0
258	2	Псих.ТНПУ	ж	0	283	1р.м	Фінанси	ж	15
259	2	Вет. мед.	ч	10	284	1	Інженерія	ч	7,5
260	2	Вет. мед.	ч	8,5	285	3	Підприємн.	ж	11
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	0	286	1	Вет. мед.	ж	0
262	2	Вет. мед.	ч	3,5	287	1	Психологія	ж	0,5
263	2	Вет. мед.	ж	11	288	1	Психологія	ж	8
264	2	Псих.ТНПУ	ж	6,5	289	1	Психологія	ж	1,5
265	2	Псих.ТНПУ	ж	12	290	1	Психологія	ж	3
266	2	Псих.ТНПУ	ж	4,5	291	1	Психологія	ж	0
267	2	Вет. мед.	ж	0	292	1	Психологія	ж	0
268	2	Вет. мед.	ж	15	293	1	Психологія	ж	3,5
269	2	Вет. мед.	ж	1,5	294	1	Психологія	ж	9
270	2	Вет. мед.	ж	14	295	1	Психологія	ж	4
271	2	Вет. мед.	ж	7,5	296	1	Психологія	ж	0

**Додаток Л. Емпіричні дані, отримані за методикою
дослідження рефлексивності мислення**

Таблиця Л.1

Результати досліджуваних за методикою дослідження рефлексивності мислення

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Стать	Результат	№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Стать	Результат
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	Психологія	ж	10	35	2	Психологія	ж	9
2	3	Психологія	ж	9	36	4	Психологія	ж	10
3	3	Психологія	ж	13	37	4	Психологія	ж	13
4	3	Психологія	ж	12	38	4	Психологія	ч	15
5	3	Психологія	ж	8	39	4	Психологія	ж	14
6	3	Психологія	ж	15	40	4	Психологія	ж	12
7	3	Психологія	ч	15	41	4	Психологія	ж	14
8	3	Психологія	ж	14	42	2	Психологія	ж	12
9	3	Психологія	ж	6	43	2	Психологія	ж	12
10	3	Психологія	ж	15	44	2	Психологія	ч	9
11	3	Психологія	ж	13	45	2	Психологія	ж	6
12	3	Психологія	ж	7	46	1	Психологія	ч	11
13	4	Психологія	ж	15	47	2	Психологія	ж	14
14	4	Психологія	ч	15	48	2	Психологія	ж	14
15	4	Психологія	ж	14	49	2	Психологія	ч	11
16	4	Психологія	ж	9	50	2	Психологія	ж	15
17	4	Психологія	ж	15	51	2	Психологія	ж	13
18	3	Психологія	ч	9	52	2	Психологія	ж	9
19	3	Психологія	ж	14	53	2	Психологія	ж	15
20	3	Психологія	ж	15	54	2	Психологія	ж	14
21	3	Психологія	ж	15	55	2	Агроінжен.	ч	0
22	3	Психологія	ж	8	56	2	Біотехнол.	ж	5
23	3	Психологія	ж	13	57	1	Геодезія	ж	14
24	3	Психологія	ж	10	58	1	Геодезія	ж	14
25	3	Психологія	ж	15	59	2	Екологія	ж	14
26	3	Психологія	ж	15	60	3	Зах. і кар. р.	ж	13
27	4	Психологія	ж	15	61	3	Біотехнол.	ж	6
28	4	Психологія	ж	15	62	3	Геодезія	ч	5
29	2	Психологія	ж	1	63	2	Геодезія	ж	0
30	2	Психологія	ж	7	64	3	Біотехнол.	ж	13
31	4	Психологія	ж	14	65	3	Геодезія	ж	12
32	4	Психологія	ч	15	66	3	Агрономія	ч	12
33	4	Психологія	ж	14	67	1	Землевпор.	ч	15
34	4	Психологія	ж	14	68	1	Право	ж	6

Продовження табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	2	Агрономія	ч	7	114	1	Будівниц.	ж	3
70	2	Агрономія	ч	8	115	1	Агрономія	ж	12
71	2	Будівниц.	ч	14	116	1	Агрономія	ж	11
72	1	Геодезія	ж	14	117	2	Агрономія	ч	15
73	4	Агрономія	ж	15	118	1	Будівниц.	ч	14
74	2	Маркетинг	ж	15	119	1	Геодезія	ч	12
75	2	Маркетинг	ж	15	120	4	Психологія	ч	12
76	1	Будівниц.	ж	10	121	1	Менеджм.	ж	14
77	1	Агрономія	ж	7	122	2	Екологія	ж	2
78	1	Геодезія	ж	3	123	1	Агрономія	ж	2
79	2	Агрономія	ч	15	124	1	Агрономія	ж	14
80	1	Енергетика	ж	14	125	3	Маркетинг	ж	14
81	1	Енергетика	ж	14	126	1	Будівниц.	ж	15
82	3	Агроінжен.	ч	7	127	1	Психологія	ж	0
83	2	Агроінжен.	ч	9	128	1	Психологія	ж	0
84	2	Психологія	ж	13	129	1	Психологія	ж	0
85	3	Біотехнол.	ж	15	130	1	Психологія	ж	10
86	2	Агрономія	ч	14	131	1	Психологія	ж	14
87	3	ТППТ	ч	0	132	1	Психологія	ч	14
88	2	Інженерія	ж	11	133	1	Психологія	ж	7
89	2	Електроен.	ч	14	134	1	Психологія	ч	14
90	3	Кібербезп.	ж	6	135	1	Психологія	ж	14
91	1	Агрономія	ч	9	136	1	Психологія	ж	5
92	3	Водні біор.	ч	8	137	1	Психологія	ч	14
93	1	Комп. наук	ж	10	138	1	АКТ	ч	2
94	2	Будівниц.	ч	7	139	2	Агрономія	ж	8
95	3	Водні біор.	ч	13	140	1	Комп. наук	ж	14
96	2	Агрономія	ж	7	141	3	Маркетинг	ж	13
97	2	Агрономія	ж	9	142	2	Агроінж.	ч	9
98	2	Агрономія	ж	9	143	2	Зах. і кар. р.	ж	0
99	3	Водні біор.	ж	15	144	2	Зах. і кар. р.	ч	4
100	1	Агрономія	ч	7	145	2	Зах. і кар. р.	ж	15
101	4	Екологія	ч	14	146	3	Електроен.	ч	8
102	1	ТППТ	ж	14	147	3	Електроен.	ч	12
103	4	Біотехнол.	ж	7	148	4	Біотехнол.	ж	4
104	1	Агроінжен.	ч	4	149	1	Вет. мед.	ж	0
105	2	Агрономія	ж	15	150	1 р.м	Вет. мед.	ч	0
106	3	Екологія	ч	8	151	1	Вет. мед.	ж	8
107	2	Біотехнол.	ж	15	152	2	Вет. мед.	ж	12
108	2	Біотехнол.	ж	15	153	1	Вет. мед.	ж	13
109	1	ТППТ	ч	8	154	1	Вет. мед.	ж	15
110	2	Електроен.	ч	15	155	1	Вет. мед.	ж	0
111	2	Агрономія	ж	8	156	1	Вет. мед.	ж	15
112	2	Агрономія	ж	11	157	1	Вет. мед.	ж	12
113	4	Маркетинг	ч	2	158	3	Вет. мед.	ж	5

Продовження табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
159	1	Вет. мед.	ж	15	203	3	Вет. мед.	ж	11
160	1	Логістика	ч	4	204	4	Філологія	ж	12
161	1	Вет. мед.	ж	14	205	2	Вет. мед.	ж	15
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	15	206	1р.н.	Вет. мед.	ж	10
163	1	Вет. мед.	ж	14	207	2	Вет. мед.	ж	15
164	2	Вет. мед.	ж	10	208	1	Вет. мед.	ж	13
165	3	Вет. мед.	ч	9	209	2	Вет. мед.	ж	10
166	1	Вет. мед.	ж	3	210	1	Вет. мед.	ж	13
167	4	Вет. мед.	ж	14	211	1	Вет. мед.	ж	6
168	1	Вет. мед.	ж	15	212	2	Вет. мед.	ж	15
169	3	Вет. мед.	ж	15	213	3	Філологія	ж	9
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	15	214	3	Філологія	ж	14
171	2	Вет. мед.	ч	4	215	1	Вет. мед.	ж	15
172	3	Вет. мед.	ж	9	216	3	Філологія	ж	11
173	1	Вет. мед.	ж	15	217	1 р.н.	Психологія	ч	15
174	1	Вет. мед.	ж	6	218	3	Вет. мед.	ж	15
175	1	Вет. мед.	ж	15	219	3	Філологія:	ж	14
176	2	Вет. мед.	ж	15	220	2	Вет. мед.	ж	13
177	1	Вет. мед.	ж	14	221	3	Філологія:	ж	14
178	1	Вет. мед.	ж	15	222	3	Філологія:	ж	13
179	1	Вет. мед.	ж	15	223	3	Філологія:	ж	15
180	1	Вет. мед.	ж	15	224	3	Філологія:	ж	8
181	1	Вет. мед.	ч	5	225	1	Вет. мед.	ж	12
182	2	Вет. мед.	ч	4	226	3	Філологія:	ж	15
183	2	Вет. мед.	ж	15	227	2	Електроен.	ч	11
184	2	Електроен.	ж	5	228	3	Вет. мед.	ч	8
185	1	Вет. мед.	ж	11	229	2	Вет. мед.	ч	5
186	1	Вет. мед.	ж	3	230	3	Філологія	ж	13
187	4	Філологія	ж	7	231	4	Філологія	ж	15
188	4	Філологія	ж	12	232	4	Філологія	ж	15
189	4	Філологія	ж	15	233	4	Філологія	ж	6
190	3	Філологія	ж	15	234	3	Філологія	ж	8
191	3	Філологія	ж	13	235	2	Вет. мед.	ж	15
192	3	Філологія	ж	14	236	4	Філологія	ж	14
193	4	Філологія	ж	13	237	3	Філологія	ж	14
194	3	Філологія	ж	14	238	2	Вет. мед.	ж	12
195	2	Електроен.	ж	13	239	2	Вет. мед.	ч	13
196	4	Філологія	ж	15	240	3	Вет. мед.	ж	14
197	2	Вет. мед.	ж	10	241	1р.м	Туризм	ж	7
198	2	Вет. мед.	ж	11	242	3	Псих. ТНТУ	ж	15
199	2	Вет. мед.	ж	12	243	4	Філологія:	ж	14
200	2	Вет. мед.	ж	8	244	2	Вет. мед.	ж	15
201	1	Вет. мед.	ч	10	245	3	Псих. ТНТУ	ж	12
202	1	Вет. мед.	ч	2	246	1р.м	Біотехнол.	ж	15

Продовження табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
247	3	Псих.ТНПУ	ч	13	272	2	Вет. мед.	ж	0
248	2	Вет. мед.	ж	14	273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	0
249	4	Псих.ТНПУ	ж	7	274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	15
250	2	Вет. мед.	ж	7	275	3	Фінанси	ж	14
251	2	Вет. мед.	ж	11	276	1р.м	Економіка	ж	0
252	2	Вет. мед.	ж	9	277	2	Менеджм,	ж	10
253	2	Вет. мед.	ж	9	278	1р.м	Фінанси	ч	0
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	15	279	4	Економіка	ч	8
255	2	Псих.ТНПУ	ж	12	280	3	Менеджм.	ж	15
256	2	Псих.ТНТУ	ж	12	281	1р.м	Фінанси	ж	2
257	2	Вет. мед.	ж	15	282	2	Фінанси	ж	11
258	2	Псих.ТНПУ	ж	15	283	1р.м	Фінанси	ж	14
259	2	Вет. мед.	ч	1	284	1	Інженерія	ч	3
260	2	Вет. мед.	ч	14	285	3	Підприємн.	ж	14
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	0	286	1	Вет. мед.	ж	0
262	2	Вет. мед.	ч	3	287	1	Психологія	ж	0
263	2	Вет. мед.	ж	15	288	1	Психологія	ж	15
264	2	Псих.ТНПУ	ж	9	289	1	Психологія	ж	0
265	2	Псих.ТНПУ	ж	14	290	1	Психологія	ж	10
266	2	Псих.ТНПУ	ж	14	291	1	Психологія	ж	8
267	2	Вет. мед.	ж	0	292	1	Психологія	ж	11
268	2	Вет. мед.	ж	14	293	1	Психологія	ж	8
269	2	Вет. мед.	ж	6	294	1	Психологія	ж	12
270	2	Вет. мед.	ж	5	295	1	Психологія	ж	2
271	2	Вет. мед.	ж	7	296	1	Психологія	ж	2

**Додаток М. Емпіричні дані, отримані за методикою
дослідження впливу установки на спосіб розв'язування задач**

Таблиця М.1

Результати досліджуваних за методикою дослідження впливу установки на
спосіб розв'язування задач

<i>№ дос-лід- жува- ного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціаль- ність</i>	<i>С т а т ь</i>	<i>Резуль- тат</i>	<i>№ дос- лід- жува- ного</i>	<i>Курс</i>	<i>Спеціаль- ність</i>	<i>С т а т ь</i>	<i>Резуль- тат</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	Психологія	ж	1	35	2	Психологія	ж	1
2	3	Психологія	ж	0	36	4	Психологія	ж	0
3	3	Психологія	ж	0	37	4	Психологія	ж	0
4	3	Психологія	ж	1	38	4	Психологія	ч	1
5	3	Психологія	ж	0	39	4	Психологія	ж	0
6	3	Психологія	ж	1	40	4	Психологія	ж	0
7	3	Психологія	ч	0	41	4	Психологія	ж	0
8	3	Психологія	ж	0	42	2	Психологія	ж	0
9	3	Психологія	ж	0	43	2	Психологія	ж	0
10	3	Психологія	ж	1	44	2	Психологія	ч	0
11	3	Психологія	ж	0	45	2	Психологія	ж	0
12	3	Психологія	ж	0	46	1	Психологія	ч	0
13	4	Психологія	ж	0	47	2	Психологія	ж	0
14	4	Психологія	ч	1	48	2	Психологія	ж	0
15	4	Психологія	ж	0	49	2	Психологія	ч	0
16	4	Психологія	ж	0	50	2	Психологія	ж	1
17	4	Психологія	ж	0	51	2	Психологія	ж	0
18	3	Психологія	ч	0	52	2	Психологія	ж	0
19	3	Психологія	ж	0	53	2	Психологія	ж	0
20	3	Психологія	ж	0	54	2	Психологія	ж	0
21	3	Психологія	ж	0	55	2	Агроінжен.	ч	0
22	3	Психологія	ж	0	56	2	Біотехнол.	ж	1
23	3	Психологія	ж	0	57	1	Геодезія	ж	0
24	3	Психологія	ж	0	58	1	Геодезія	ж	0
25	3	Психологія	ж	0	59	2	Екологія	ж	0
26	3	Психологія	ж	1	60	3	Зах. і кар. р.	ж	0
27	4	Психологія	ж	1	61	3	Біотехнол.	ж	0
28	4	Психологія	ж	1	62	3	Геодезія	ч	0
29	2	Психологія	ж	0	63	2	Геодезія	ж	0
30	2	Психологія	ж	0	64	3	Біотехнол.	ж	0
31	4	Психологія	ж	0	65	3	Геодезія	ж	0
32	4	Психологія	ч	1	66	3	Агрономія	ч	1
33	4	Психологія	ж	0	67	1	Землевпор.	ч	0
34	4	Психологія	ж	1	68	1	Право	ж	0

Продовження табл. М.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	2	Агрономія	ч	1	114	1	Будівниц.	ж	0
70	2	Агрономія	ч	1	115	1	Агрономія	ж	0
71	2	Будівниц.	ч	0	116	1	Агрономія	ж	0
72	1	Геодезія	ж	0	117	2	Агрономія	ч	1
73	4	Агрономія	ж	1	118	1	Будівниц.	ч	1
74	2	Маркетинг	ж	1	119	1	Геодезія	ч	0
75	2	Маркетинг	ж	1	120	4	Психологія	ч	1
76	1	Будівниц.	ж	0	121	1	Менеджм.	ж	0
77	1	Агрономія	ж	1	122	2	Екологія	ж	0
78	1	Геодезія	ж	0	123	1	Агрономія	ж	0
79	2	Агрономія	ч	0	124	1	Агрономія	ж	0
80	1	Енергетика	ж	0	125	3	Маркетинг	ж	1
81	1	Енергетика	ж	0	126	1	Будівниц.	ж	0
82	3	Агроінжен.	ч	0	127	1	Психологія	ж	0
83	2	Агроінжен.	ч	0	128	1	Психологія	ж	0
84	2	Психологія	ж	0	129	1	Психологія	ж	0
85	3	Біотехнол.	ж	0	130	1	Психологія	ж	0
86	2	Агрономія	ч	0	131	1	Психологія	ж	0
87	3	ТППТ	ч	0	132	1	Психологія	ч	1
88	2	Інженерія	ж	1	133	1	Психологія	ж	0
89	2	Електроен.	ч	0	134	1	Психологія	ч	0
90	3	Кібербезп.	ж	1	135	1	Психологія	ж	0
91	1	Агрономія	ч	0	136	1	Психологія	ж	0
92	3	Водні біор.	ч	0	137	1	Психологія	ч	0
93	1	Комп. наук	ж	0	138	1	АКІТ	ч	0
94	2	Будівниц.	ч	0	139	2	Агрономія	ж	0
95	3	Водні біор.	ч	0	140	1	Комп. наук	ж	0
96	2	Агрономія	ж	0	141	3	Маркетинг	ж	0
97	2	Агрономія	ж	0	142	2	Агроінж.	ч	0
98	2	Агрономія	ж	0	143	2	Зах. і кар. р.	ж	0
99	3	Водні біор.	ж	1	144	2	Зах. і кар. р.	ч	0
100	1	Агрономія	ч	0	145	2	Зах. і кар. р.	ж	0
101	4	Екологія	ч	0	146	3	Електроен.	ч	0
102	1	ТППТ	ж	1	147	3	Електроен.	ч	0
103	4	Біотехнол.	ж	0	148	4	Біотехнол.	ж	0
104	1	Агроінжен.	ч	0	149	1	Вет. мед.	ж	0
105	2	Агрономія	ж	0	150	1 р.м	Вет. мед.	ч	0
106	3	Екологія	ч	0	151	1	Вет. мед.	ж	0
107	2	Біотехнол.	ж	0	152	2	Вет. мед.	ж	0
108	2	Біотехнол.	ж	0	153	1	Вет. мед.	ж	0
109	1	ТППТ	ч	0	154	1	Вет. мед.	ж	0
110	2	Електроен.	ч	0	155	1	Вет. мед.	ж	0
111	2	Агрономія	ж	1	156	1	Вет. мед.	ж	0
112	2	Агрономія	ж	0	157	1	Вет. мед.	ж	0
113	4	Маркетинг	ч	0	158	3	Вет. мед.	ж	0

Продовження табл. М.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
159	1	Вет. мед.	ж	0	203	3	Вет. мед.	ж	0
160	1	Логістика	ч	0	204	4	Філологія	ж	0
161	1	Вет. мед.	ж	1	205	2	Вет. мед.	ж	0
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	1	206	1р.н.	Вет. мед.	ж	0
163	1	Вет. мед.	ж	0	207	2	Вет. мед.	ж	0
164	2	Вет. мед.	ж	1	208	1	Вет. мед.	ж	0
165	3	Вет. мед.	ч	0	209	2	Вет. мед.	ж	1
166	1	Вет. мед.	ж	0	210	1	Вет. мед.	ж	0
167	4	Вет. мед.	ж	0	211	1	Вет. мед.	ж	0
168	1	Вет. мед.	ж	0	212	2	Вет. мед.	ж	0
169	3	Вет. мед.	ж	1	213	3	Філологія	ж	1
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	1	214	3	Філологія	ж	0
171	2	Вет. мед.	ч	0	215	1	Вет. мед.	ж	0
172	3	Вет. мед.	ж	0	216	3	Філологія	ж	0
173	1	Вет. мед.	ж	0	217	1 р.н.	Психологія	ч	0
174	1	Вет. мед.	ж	0	218	3	Вет. мед.	ж	1
175	1	Вет. мед.	ж	1	219	3	Філологія:	ж	0
176	2	Вет. мед.	ж	0	220	2	Вет. мед.	ж	0
177	1	Вет. мед.	ж	1	221	3	Філологія:	ж	0
178	1	Вет. мед.	ж	0	222	3	Філологія:	ж	1
179	1	Вет. мед.	ж	0	223	3	Філологія:	ж	0
180	1	Вет. мед.	ж	0	224	3	Філологія:	ж	1
181	1	Вет. мед.	ч	0	225	1	Вет. мед.	ж	0
182	2	Вет. мед.	ч	0	226	3	Філологія:	ж	0
183	2	Вет. мед.	ж	0	227	2	Електроен.	ч	1
184	2	Електроен.	ж	1	228	3	Вет. мед.	ч	0
185	1	Вет. мед.	ж	0	229	2	Вет. мед.	ч	1
186	1	Вет. мед.	ж	0	230	3	Філологія	ж	1
187	4	Філологія	ж	0	231	4	Філологія	ж	0
188	4	Філологія	ж	0	232	4	Філологія	ж	0
189	4	Філологія	ж	1	233	4	Філологія	ж	0
190	3	Філологія	ж	1	234	3	Філологія	ж	0
191	3	Філологія	ж	0	235	2	Вет. мед.	ж	0
192	3	Філологія	ж	1	236	4	Філологія	ж	0
193	4	Філологія	ж	0	237	3	Філологія	ж	1
194	3	Філологія	ж	0	238	2	Вет. мед.	ж	0
195	2	Електроен.	ж	0	239	2	Вет. мед.	ч	0
196	4	Філологія	ж	1	240	3	Вет. мед.	ж	0
197	2	Вет. мед.	ж	0	241	1р.м	Туризм	ж	0
198	2	Вет. мед.	ж	0	242	3	Псих. ТНТУ	ж	0
199	2	Вет. мед.	ж	1	243	4	Філологія:	ж	0
200	2	Вет. мед.	ж	0	244	2	Вет. мед.	ж	1
201	1	Вет. мед.	ч	0	245	3	Псих. ТНТУ	ж	0
202	1	Вет. мед.	ч	0	246	1р.м	Біотехнол.	ж	1

Продовження табл. М.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
247	3	Псих.ТНПУ	ч	1	272	2	Вет. мед.	ж	0
248	2	Вет. мед.	ж	0	273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	0
249	4	Псих.ТНПУ	ж	0	274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	0
250	2	Вет. мед.	ж	0	275	3	Фінанси	ж	0
251	2	Вет. мед.	ж	0	276	1р.м	Економіка	ж	0
252	2	Вет. мед.	ж	1	277	2	Менеджм,	ж	0
253	2	Вет. мед.	ж	0	278	1р.м	Фінанси	ч	0
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	1	279	4	Економіка	ч	0
255	2	Псих.ТНПУ	ж	1	280	3	Менеджм.	ж	1
256	2	Псих.ТНТУ	ж	0	281	1р.м	Фінанси	ж	0
257	2	Вет. мед.	ж	0	282	2	Фінанси	ж	0
258	2	Псих.ТНПУ	ж	0	283	1р.м	Фінанси	ж	0
259	2	Вет. мед.	ч	0	284	1	Інженерія	ч	0
260	2	Вет. мед.	ч	0	285	3	Підприємн.	ж	0
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	0	286	1	Вет. мед.	ж	0
262	2	Вет. мед.	ч	0	287	1	Психологія	ж	0
263	2	Вет. мед.	ж	0	288	1	Психологія	ж	0
264	2	Псих.ТНПУ	ж	0	289	1	Психологія	ж	0
265	2	Псих.ТНПУ	ж	0	290	1	Психологія	ж	0
266	2	Псих.ТНПУ	ж	0	291	1	Психологія	ж	0
267	2	Вет. мед.	ж	0	292	1	Психологія	ж	0
268	2	Вет. мед.	ж	0	293	1	Психологія	ж	0
269	2	Вет. мед.	ж	0	294	1	Психологія	ж	0
270	2	Вет. мед.	ж	1	295	1	Психологія	ж	0
271	2	Вет. мед.	ж	0	296	1	Психологія	ж	0

**Додаток Н. Емпіричні дані, отримані за методикою
опитувальником "Стилі мислення" R. Bremson і A. Harrison в адаптації
А. Alekseev**

Таблиця Н.1

Результати досліджуваних за опитувальником "Стилі мислення" R. Bremson і
А. Harrison в адаптації А. Alekseev

№ досліджувача	Курс	Спеціальність	Стать	Показник за стилем "Синтезатор"	Показник за стилем "Ідеаліст"	Показник за стилем "Прагматик"	Показник за стилем "Аналітик"	Показник за стилем "Реаліст"
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	3	Психологія	ж	3	2	5	4	4
2	3	Психологія	ж	2	5	6	4	1
3	3	Психологія	ж	3	1	7	2	4
4	3	Психологія	ж	1	3	2	6	6
5	3	Психологія	ж	3	2	1	8	3
6	3	Психологія	ж	2	4	2	7	3
7	3	Психологія	ч	3	3	4	5	3
8	3	Психологія	ж	2	2	4	8	2
9	3	Психологія	ж	3	5	3	3	3
10	3	Психологія	ж	4	1	3	6	4
11	3	Психологія	ж	2	3	5	4	4
12	3	Психологія	ж	5	5	1	2	5
13	4	Психологія	ж	1	4	2	4	7
14	4	Психологія	ч	3	0	2	7	6
15	4	Психологія	ж	4	1	2	6	5
16	4	Психологія	ж	3	1	3	6	4
17	4	Психологія	ж	2	4	4	7	1
18	3	Психологія	ч	3	4	3	3	5
19	3	Психологія	ж	5	3	4	4	2
20	3	Психологія	ж	4	3	4	3	4
21	3	Психологія	ж	5	4	3	5	
22	3	Психологія	ж	5	2	3	2	6
23	3	Психологія	ж	3	3	4	2	6
24	3	Психологія	ж	2	3	3	6	4
25	3	Психологія	ж	2	2	6	2	6
26	3	Психологія	ж	3	3	4	5	3
27	4	Психологія	ж	2	1	1	9	5
28	4	Психологія	ж	4	3	1	7	3
29	2	Психологія	ж	2	2	3	5	6
30	2	Психологія	ж	3	2	3	3	6

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	4	Психологія	ж	2	3	6	2	5
32	4	Психологія	ч	3	2	4	6	3
33	4	Психологія	ж	5	2	6	4	1
34	4	Психологія	ж	3	1	5	8	1
35	2	Психологія	ж	4	2	2	5	5
36	4	Психологія	ж	2	3	3	6	4
37	4	Психологія	ж	5	3	6	3	1
38	4	Психологія	ч	2	1	1	4	7
39	4	Психологія	ж	5	2	2	6	3
40	4	Психологія	ж	2	4	2	6	4
41	4	Психологія	ж	2	3	0	9	4
42	2	Психологія	ж	2	6	4	3	3
43	2	Психологія	ж	5	4	2	3	4
44	2	Психологія	ч	3	3	4	5	3
45	2	Психологія	ж		4	3	5	6
46	1	Психологія	ч	2	2	2	7	5
47	2	Психологія	ж	4	3	5	2	4
48	2	Психологія	ж	3	2	7	2	4
49	2	Психологія	ч	5	3	1	5	4
50	2	Психологія	ж	4	2	5	3	4
51	2	Психологія	ж	3		3	6	6
52	2	Психологія	ж	4		1	6	7
53	2	Психологія	ж	4	7	1	4	2
54	2	Психологія	ж	2	1	7	3	5
55	2	Агроінжен.	ч	3	5	4	2	4
56	2	Біотехнол.	ж	2	2	3	7	4
57	1	Геодезія	ж	1	7	1	5	4
58	1	Геодезія	ж	5	5	2	4	2
59	2	Екологія	ж	5	1	3	6	4
60	3	Зах. і кар. р.	ж	1	4	4	6	3
61	3	Біотехнол.	ж	5	1	1	6	5
62	3	Геодезія	ч	3	3	4	5	3
63	2	Геодезія	ж	5	5	2	3	3
64	3	Біотехнол.	ж	4	1	3	7	3
65	3	Геодезія	ж	4	3	4	4	3
66	3	Агрономія	ч	4	2	4	2	6
67	1	Землевпор.	ч	2	4	2	6	4
68	1	Право	ж	4		4	5	5
69	2	Агрономія	ч	2	3	5	3	5
70	2	Агрономія	ч	1	4	5	3	5
71	2	Будівниц.	ч	3	6	0	5	4
72	1	Геодезія	ж	4	2	4	6	2
73	4	Агрономія	ж	5	4	2	3	4
74	2	Маркетинг	ж	7	3	4	4	0
75	2	Маркетинг	ж	5	3	5	2	3

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
76	1	Будівниц.	ж	3		4	8	3
77	1	Агрономія	ж	1	2	3	7	5
78	1	Геодезія	ж	4	3	5	1	5
79	2	Агрономія	ч	3	5	2	2	7
80	1	Енергетика	ж	2	3	3	6	4
81	1	Енергетика	ж	2	1	2	8	5
82	3	Агроінжен.	ч	1	3	4	5	5
83	2	Агроінжен.	ч	2	1	1	4	10
84	2	Психологія	ж	1	3	0	8	6
85	3	Біотехнол.	ж	3	3	2	7	3
86	2	Агрономія	ч	3	2	5	3	5
87	3	ТППТ	ч	2	3	3	6	4
88	2	Інженерія	ж	4	2	3	5	4
89	2	Електроен.	ч	2	5	2	3	6
90	3	Кібербезп.	ж	1	4	6	4	3
91	1	Агрономія	ч	4	1	3	4	6
92	3	Водні біор.	ч	2	5	4	5	2
93	1	Комп. наук	ж	3	4	2	5	4
94	2	Будівниц.	ч	2	1	1	8	6
95	3	Водні біор.	ч	1	1	3	9	4
96	2	Агрономія	ж	3	2	5	5	3
97	2	Агрономія	ж	6	4	1	3	4
98	2	Агрономія	ж	5	6	5	1	1
99	3	Водні біор.	ж	7	0	2	7	2
100	1	Агрономія	ч	5	1	3	6	3
101	4	Екологія	ч	5	3	2	6	2
102	1	ТППТ	ж	5	3		6	3
103	4	Біотехнол.	ж	5	6	0	3	4
104	1	Агроінжен.	ч	3	1	4	6	4
105	2	Агрономія	ж	4	2	4	3	5
106	3	Екологія	ч	0	4	6	2	6
107	2	Біотехнол.	ж	3	3	2	6	4
108	2	Біотехнол.	ж	0	2	4	5	7
109	1	ТППТ	ч	1	5	2	5	5
110	2	Електроен.	ч	1		3	5	9
111	2	Агрономія	ж	1	2	3	8	4
112	2	Агрономія	ж	3	3	5	3	4
113	4	Маркетинг	ч	5	3	4	3	3
114	1	Будівниц.	ж	2	4	3	7	2
115	1	Агрономія	ж	7	2	4	3	2
116	1	Агрономія	ж	2	2	3	6	5
117	2	Агрономія	ч	4	4	3	5	2
118	1	Будівниц.	ч	3	2	1	9	3
119	1	Геодезія	ч	2	1	3	8	4
120	4	Психологія	ч	3	4	5	1	5

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
121	1	Менеджм.	ж	1	3	3	3	8
122	2	Екологія	ж	5	3	3	3	4
123	1	Агрономія	ж	4	1	5	7	1
124	1	Агрономія	ж	1	3	5	5	4
125	3	Маркетинг	ж	4	0	6	3	5
126	1	Будівниц.	ж	4	1	2	6	5
127	1	Психологія	ж	5	5	2	2	4
128	1	Психологія	ж	4	5	4	3	2
129	1	Психологія	ж	4	4	5	3	2
130	1	Психологія	ж	4	2	3	6	3
131	1	Психологія	ж	4	1	4	6	2
132	1	Психологія	ч	2	1	6	5	3
133	1	Психологія	ж	4	2	3	3	6
134	1	Психологія	ч	2	1	5	7	3
135	1	Психологія	ж	2	2	3	5	6
136	1	Психологія	ж	3	6	3	2	4
137	1	Психологія	ч	2	2	1	10	3
138	1	АКІТ	ч	3	5	2	4	4
139	2	Агрономія	ж	2	2	3	5	6
140	1	Комп. наук	ж		3	7	5	3
141	3	Маркетинг	ж	2	5	2	3	6
142	2	Агроінж.	ч	3	4	2	5	4
143	2	Зах. і кар. р.	ж	3	7	2	6	0
144	2	Зах. і кар. р.	ч	0	4	3	7	4
145	2	Зах. і кар. р.	ж	3	5	4	3	3
146	3	Електроен.	ч	3	5	1	3	6
147	3	Електроен.	ч	5	2	4	4	3
148	4	Біотехнол.	ж	3	3	5	3	4
149	1	Вет. мед.	ж	3	2	8	3	2
150	1 р.м	Вет. мед.	ч	5	4	1	2	3
151	1	Вет. мед.	ж	1	2	6	7	2
152	2	Вет. мед.	ж	3	2	3	4	6
153	1	Вет. мед.	ж	3	4	3	4	4
154	1	Вет. мед.	ж	2	1	5	5	5
155	1	Вет. мед.	ж	5	5	3	2	3
156	1	Вет. мед.	ж	3	2	3	4	6
157	1	Вет. мед.	ж	4	4	2	5	3
158	3	Вет. мед.	ж	5	4	1	5	3
159	1	Вет. мед.	ж	1	4	3	3	7
160	1	Логістика	ч	2	4	3	5	4
161	1	Вет. мед.	ж	3	4	1	7	3
162	2 р.м	Вет. мед.	ж	2	1		7	8
163	1	Вет. мед.	ж			3	7	8
164	2	Вет. мед.	ж	5	1	2	5	5
165	3	Вет. мед.	ч	4	2	8	2	2

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
166	1	Вет. мед.	ж	4	4	3	5	2
167	4	Вет. мед.	ж	3	3	1	6	5
168	1	Вет. мед.	ж	3	2	4	5	4
169	3	Вет. мед.	ж	2	3	2	8	3
170	1 р. м	Вет. мед.	ж	1	3	2	8	4
171	2	Вет. мед.	ч	4	7	2	3	2
172	3	Вет. мед.	ж	4	5	1	2	6
173	1	Вет. мед.	ж	4	3	2	6	3
174	1	Вет. мед.	ж	3	2	4	5	3
175	1	Вет. мед.	ж	5	3	3	3	4
176	2	Вет. мед.	ж	1	5	7	3	2
177	1	Вет. мед.	ж	5	7	2	2	2
178	1	Вет. мед.	ж	4	4	3	4	3
179	1	Вет. мед.	ж	2	5	5	2	4
180	1	Вет. мед.	ж	6	2	2	3	5
181	1	Вет. мед.	ч	4	1	4	6	3
182	2	Вет. мед.	ч	5	2	4	4	3
183	2	Вет. мед.	ж	2	1	4	7	4
184	2	Електроен.	ж	5	1	5	2	5
185	1	Вет. мед.	ж	4	3	4	4	3
186	1	Вет. мед.	ж	1	5	2	4	6
187	4	Філологія	ж	4	5	4	4	1
188	4	Філологія	ж	5	3	1	4	5
189	4	Філологія	ж	3	2	5	5	3
190	3	Філологія	ж	4	3	4	2	5
191	3	Філологія	ж	3	3	2	4	5
192	3	Філологія	ж	3	3	5	3	4
193	4	Філологія	ж	1	7	5	5	0
194	3	Філологія	ж	5	2	5	2	4
195	2	Електроен.	ж	4	3	4	5	2
196	4	Філологія	ж	3	1	5	2	7
197	2	Вет. мед.	ж	2	1	8	2	4
198	2	Вет. мед.	ж	4	1	1	5	7
199	2	Вет. мед.	ж	2	1	2	8	5
200	2	Вет. мед.	ж	4	2	4	7	1
201	1	Вет. мед.	ч	4	2	2	2	8
202	1	Вет. мед.	ч	1	2	6	6	3
203	3	Вет. мед.	ж	2	3	4	5	4
204	4	Філологія	ж	1	6	3	3	5
205	2	Вет. мед.	ж	1	2	4	5	6
206	1р.н.	Вет. мед.	ж	2	5	3	5	3
207	2	Вет. мед.	ж	4	5	2	3	4
208	1	Вет. мед.	ж	6	1	3	7	1
209	2	Вет. мед.	ж	3	2	2	9	2
210	1	Вет. мед.	ж	1	8	1	4	4

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
211	1	Вет. мед.	ж	2	2	5	3	2
212	2	Вет. мед.	ж	3	1	4	5	3
213	3	Філологія	ж	4	1	8	3	4
214	3	Філологія	ж	3	3	6	3	3
215	1	Вет. мед.	ж	2	5	6	2	2
216	3	Філологія	ж	1	3	6	6	1
217	1 р.н.	Психологія	ч	2	3	6	4	2
218	3	Вет. мед.	ж	3	3	7	3	3
219	3	Філологія:	ж	2	3	5	6	2
220	2	Вет. мед.	ж	2	1	5	6	2
221	3	Філологія:	ж	3	2	8	2	3
222	3	Філологія:	ж	2	4	4	5	2
223	3	Філологія:	ж	4	4	3	4	4
224	3	Філологія:	ж	6	4	5	1	6
225	1	Вет. мед.	ж	2	3	5	5	2
226	3	Філологія:	ж	4	3	5	4	4
227	2	Електроен.	ч	4	3	5	4	4
228	3	Вет. мед.	ч	3	2	7	5	3
229	2	Вет. мед.	ч	6	6	1	1	6
230	3	Філологія	ж	3	3	7	2	3
231	4	Філологія	ж	6		3	4	6
232	4	Філологія	ж	6	0	3	4	6
233	4	Філологія	ж	3	2	9	1	3
234	3	Філологія	ж	5	3	7	2	5
235	2	Вет. мед.	ж	2	3	5	5	2
236	4	Філологія	ж	3	2	6	2	3
237	3	Філологія	ж	6	3	4	4	6
238	2	Вет. мед.	ж	4	2	7	2	4
239	2	Вет. мед.	ч	3	3	5	4	3
240	3	Вет. мед.	ж	6	5	1	2	6
241	1р.м	Туризм	ж	4	2	2	5	4
242	3	Псих.ТНТУ	ж		2	8	5	
243	4	Філологія:	ж	2	4	4	4	2
244	2	Вет. мед.	ж	5	1	5	6	5
245	3	Псих.ТНТУ	ж	4	3	3	5	4
246	1р.м	Біотехнол.	ж	2	1	6	6	2
247	3	Псих.ТНПУ	ч	2	2	4	8	2
248	2	Вет. мед.	ж		3	5	8	
249	4	Псих.ТНПУ	ж	3	4	4	1	3
250	2	Вет. мед.	ж	3	4	4	1	3
251	2	Вет. мед.	ж	3	3	3	5	3
252	2	Вет. мед.	ж	5	5	5	2	5
253	2	Вет. мед.	ж	5	1	1	5	5
254	1 р.м	Біотехнол.	ж	4	2	5	4	4
255	2	Псих.ТНПУ	ж	1	5	3	6	1

Продовження табл. Н.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
256	2	Псих.ТНТУ	ж	7	2	2	3	4
257	2	Вет. мед.	ж	4	1	4	3	6
258	2	Псих.ТНПУ	ж	1	2	5	4	6
259	2	Вет. мед.	ч	2	3	2	8	3
260	2	Вет. мед.	ч	4	7	4	0	3
261	2 р.м	Вет. мед.	ч	6	4	2	2	4
262	2	Вет. мед.	ч	2	2	5	3	6
263	2	Вет. мед.	ж	1	2	3	7	5
264	2	Псих.ТНПУ	ж	5	3	4	4	2
265	2	Псих.ТНПУ	ж	2	2	5	4	5
266	2	Псих.ТНПУ	ж	2	3	2	7	4
267	2	Вет. мед.	ж	6	3	4	3	2
268	2	Вет. мед.	ж	2	3	3	7	3
269	2	Вет. мед.	ж	2	4	5	5	2
270	2	Вет. мед.	ж	2	2	3	6	5
271	2	Вет. мед.	ж	3	5	5	3	2
272	2	Вет. мед.	ж	3	5	4	3	3
273	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	1	3	7	5	2
274	1р.м	Псих.ТНПУ	ч	1	2	2	8	5
275	3	Фінанси	ж	1	3	6	5	3
276	1р.м	Економіка	ж	4	3	3	6	2
277	2	Менеджм,	ж	4	3	5	1	5
278	1р.м	Фінанси	ч	2	3	3	4	6
279	4	Економіка	ч	3	2	2	7	4
280	3	Менеджм.	ж	2	6	2	2	6
281	1р.м	Фінанси	ж	1	5	4	3	5
282	2	Фінанси	ж	2	3	6	2	5
283	1р.м	Фінанси	ж	1	3	5	6	3
284	1	Інженерія	ч	3	3	3	6	3
285	3	Підприємн.	ж	3	1	2	8	4
286	1	Вет. мед.	ж	2	3	4	4	5
287	1	Психологія	ж	0	7	3	5	3
288	1	Психологія	ж	2	7	5	3	1
289	1	Психологія	ж	4	5	2	3	4
290	1	Психологія	ж	3	3	2	5	5
291	1	Психологія	ж	4	4	4	4	2
292	1	Психологія	ж	5	2	2	3	6
293	1	Психологія	ж	7	0	3	3	5
294	1	Психологія	ж	2	4	4	1	7
295	1	Психологія	ж	3	2	4	5	4
296	1	Психологія	ж	5	4	2	2	5