**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТІКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДІ ДО ВІВЧЕННЯ ПРОБЛЕМІ ВІВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УЯВІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

* 1. **Аналіз літератури за проблемою дослідження процесу уяви в підлітковому віці у вітчизняній та зарубіжній психології**

Уява − особлива форма психіки, яка може бути тільки у людини. Воно безперервно пов'язане з людською здатністю змінювати мир, перетворювати дійсність і творити нове.

Володіючи багатою уявою, людина може жити в різному часі, що не може собі дозволити ніяке інша жива істота в світі. Минуле зафіксоване в образах пам'яті, а майбутнє представлене в мріях і фантазіях. Всяка уява породжує щось нове, змінює, перетворить те, що дане сприйняттям. Ці зміни і перетворення можуть виразитися в тому, що людина, виходячи із знань і спираючись на досвід, уявить, тобто створить, собі картину того, чого насправді ніколи сам не бачив. Уява може, передбачаючи майбутнє, створити образ, картину того, чого взагалі не було. Уява може, нарешті, зробити і такий відліт від дійсності, який створює фантастичну картину, що яскраво відхиляється від дійсності. Але і в цьому випадку воно в якійсь мірі відображає цю дійсність. І уява тим плодотворніше і цінніше, ніж більшою мірою воно, перетворюючи дійсність і відхиляючись від неї, все ж таки враховує її істотні сторони і найбільш значущі риси. Для дослідження пізнавальної ролі уяви необхідно з'ясувати його особливості і виявити його дійсну природу. У науковій літературі існує дуже багато підходів до визначення уяви. Звернемося до деяких з них і визначимо основні особливості уяви.

Уява - це відліт від минулого досвіду, це перетворення даного і породження на цій основі нових образів [6].

Уява не повторює вражень, які накопичені раніше, а будує якісь нові ряди з раніше накопичених вражень. Таким чином, привнесло нового в наші враження і зміну цих вражень так, що в результаті виникає новий, раніше не існуючий образ, складає основу тієї діяльності, яку ми називаємо уявою [4].

Основна ознака процесу уяви полягає в перетворенні і переробці даних і матеріалів минулого досвіду, внаслідок чого виходить нове уявлення [4].

А «Філософський словник» визначає уяву як здатність створювати нові плотські або розумові образи в людській свідомості на основі перетворення отриманих від дійсності вражень [7].

Як видно з визначень, істотною ознакою уяви вважається здатність суб'єкта створювати нові образи. Але цього недостатньо, тому що не можна тоді провести відмінності між уявою і мисленням. Адже мислення людини (створення пізнавальних образів за допомогою виводів, узагальнень, аналізу, синтезу) не може бути просто ототожнене з уявою, тому що створення нових знань і понять може відбуватися і без участі уяви. Багато дослідників відзначають, що уява є процес створення нових образів, що протікає в наочному плані. Така тенденція відносить уяву до форм плотського віддзеркалення, інша ж вважає, що уява створює не тільки нові плотські образи, але і продукує нові думки.

Одна з рис, характерних для уяви, полягає в тому, що воно пов'язане не тільки з мисленням, але і плотськими даними. Уяви немає без мислення, але воно не зводиться і до логіки, оскільки в нім завжди передбачається перетворення плотського матеріалу. Таким чином, очевидно, що уява є і створення нових образів, і перетворення минулого досвіду, і те, що таке перетворення здійснюється при органічній єдності плотського і раціонального.

Уява – особлива форма людської психіки, що стоїть окремо від решти психічних процесів і разом з тим займає проміжне положення між сприйняттям, мисленням і пам'яттю. Специфіка цієї форми психічного процесу полягає в тому, що уява, ймовірно, характерний тільки для людини і дивним чином пов'язано з діяльністю організму, будучи в той же самий час самим «психічним» зі всіх психічних процесів і станів. Останнє означає, що ні в чому іншому, окрім уяви, не виявляється ідеальний і загадковий характер психіки. Можна припускати, що саме уява, бажання його зрозуміти і пояснити привернуло увагу до психічних явищ в давнину, підтримувала і продовжує його стимулювати і наші дні [4].

Відомо дуже багато про те, яке значення уява має в житті людини, як воно впливає на його психічні процеси і стани і навіть на організм. Це і спонукає виділити і спеціально розглянути проблему уяви. Завдяки уяві людина творить, розумно планує свою діяльність і управляє нею. Майже вся людська матеріальна і духовна культура є продуктом уяви і творчості людей, а яке значення ця культура має для психічного розвитку і вдосконалення виду «Гомо сапієнс», ми вже досить добре знаємо. Уява виводить людину за межі його тимчасового існування, нагадує йому про минулому, відкриває майбутнє. Володіючи багатою уявою, людина може «жити» в різному часі, що не може собі дозволити ніяке інша жива істота в світі. Минуле зафіксоване в образах пам'яті, що довільно воскрешаються зусиллям волі, майбутнє представлене в мріях і фантазіях. Уява є основою наочно-образного мислення, що дозволяє людині орієнтуватися в ситуації і вирішувати завдання без безпосереднього втручання практичних дій. Воно багато в чому допомагає йому в тих випадках життя, коли практичні дії або неможливі, або утруднені, або просто недоцільні (небажані). Від сприйняття уява відрізняється тим, що його образи не завжди відповідають реальності, в них є елементи фантазії, вигадки. Якщо уява малює свідомості такі картини, яким нічого або мало що відповідає насправді те воно носить назва фантазії. Якщо, крім того, уява націлена на майбутнє, його іменують мрією [18].

Суть уяви полягає в умінні «схоплювати» ціле раніше частини, в умінні на основі окремого натяку, тенденції будувати цілісний образ [18]. Відмітною особливістю уяви є своєрідний «відліт від дійсності», коли на основі окремої ознаки реальності будується новий образ, а не просто реконструюються наявні уявлення, що характерний для функціонування внутрішнього плану дій [34].

Уява - це необхідний елемент творчої діяльності людини, що виражається в побудові образу продуктів праці, а що забезпечує створення програми поведінки в тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується також невизначеністю. Залежно від різних обставин, якими характеризується проблемна ситуація, одне і те ж завдання може вирішуватися як за допомогою уяви, так і за допомогою мислення. Звідси можна зробити вивід, що уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації вельми велика. Фантазія дозволяє «перестрибнути» через якісь етапи мислення і все-таки уявити собі кінцевий результат.

Взаємодіючи з об'єктивним світом, людина не тільки сприймає, запам'ятовує, осмислює цей світ, але і створює образи того, з чим вона безпосередньо не зустрічається. Ці образи можуть відображати події, факти, явища, свідком яких вона не була. Нерідко в житті їй доведеться створювати образи таких об'єктів, яких не існують насправді, над створенням яких вона працює.

Цей процес надзвичайно складний, і про сьогодення засвідчує той факт, що і до цих пір немає його задовільного визначення. Г. Ердман розумів під уявою або фантазією розумів процес створення образів і сприйнятих предметів. Проте застосовано ним тлумачення понять «предмет» і «зображення» не дозволяє підвести до нього відносини речей і їх розуміння, які є важливими для уяви [20].

У сучасній психології найбільш поширеними є описові визначення. Найчастіше уявою називають процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає. Або: уява − це необхідний елемент творчої діяльності людини, яка виражається в побудові образів продуктів праці, а також забезпечує створення програм поведінки в тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю. Перше з визначень є чіткішим і лаконічнішим.

У зарубіжній психології існує декілька точок зору на уяву і його сторони. Концепція одних ідеалістів зводиться до того, що затверджується повна спонтанність уяви, незалежність від дійсності. Такий погляд є принципово не вірним. Насправді уява людини детермінована об'єктивною дійсністю і направлена на її відображення.

Представники асоціативної психології В.Вундт та інші намагалися звести фантазію до інших психічних процесів або їх комбінації. При цьому вона втрачала свою самостійність, і в одних випадках її розглядали як комбінацію розуміння і волі, а в інших як комбінацію сприйняття, пам'яті і інтелекту [30].

Уява властиво тільки людині. Сама по собі узята фантазія, або сила уяви належить до числа не тільки дорогоцінних, але і загальних, універсальних здібностей, що відрізняють людину від тварини. Без неї не можна зробити ні кроку не тільки в мистецтві, якщо, звичайно, це не крок на місці. Без сили уяви неможливо було б навіть дізнатися старого друга, якщо він раптом відростив бороду, неможливо було б навіть перейти вулицю крізь потік автомашин. Людство, позбавлене фантазії, ніколи не запустило б в космос ракети [17, с. 129].

Для «старої» психології, в якій гущавині всього всі види психічної діяльності людини розглядалися як відомі асоціативні комбінації раніше накопичених вражень проблема уяви була нерозв'язною загадкою. Волею − проти волі стара психологія повинна була зводити уяву до інших функцій, тому що найістотніша відмінність уяви від решти форм психічної діяльності людини полягає в наступній: уява не повторює в тих же поєднаннях і в тих же формах окремі враження, які накопичені раніше, а будує якісь нові ряди з раніше накопичених вражень. Отже, для асоціативної психології, яка розглядала всяку діяльність як комбінування елементів, що вже були в свідомості, і образів, уява повинні були бути нерозв'язною загадкою [5].

Відомо, що «стара» психологія намагалася обійти цю загадку шляхом зведення уяви до інших психічних функцій.

Відтворююча уява та ж сама пам'ять. Під відтворюючою уявою психологи розуміли таку діяльність психіки, при якій ми відтворюємо в свідомості ряд образів, пережитих нами, але відновлюємо їх тоді, коли безпосередніх приводів для відновлення немає. Така діяльність пам'яті, яка полягає у виникненні в свідомості раніше пережитих образів і не пов'язана з безпосереднім актуальним приводом для їх відтворення, називалася старими психологами уявою.

Якщо я, бачивши зараз який-небудь пейзаж, згадую інший, схожий пейзаж, який я колись бачив, бачив десь в іншій країні, то це діяльність пам'яті, тому що наявний образ, наявний пейзаж викликає в мені пережитий образ. Це звичайний рух асоціацій, який лежить в основі функцій пам'яті. Але якщо я, занурений у власний роздум і мрії, не бачивши ніякого пейзажу, відтворюю в пам'яті пейзаж, який бачив колись, то ця діяльність відрізнятиметься від діяльності пам'яті тим, що безпосереднім поштовхом для неї служить не наявність зухвалих її вражень, а якісь інші процеси [5, с. 67].

Інакше кажучи, ці психологи намацали вірну думку, що діяльність уяви навіть тоді, коли воно оперує з колишніми образами, є діяльністю, яка психічно обумовлена інакше, ніж діяльність пам'яті.

Проте тут психологи натрапляють на наступну обставину: чи згадую я колишній пейзаж, дивлячись на справжній, або ж я згадую його, коли в голові у мене промайнуло слово — назва місцевості, що нагадала мені пейзаж, який я бачив, від цього справа по суті не міняється. Різниця між пам'яттю і уявою полягає не в самій діяльності уяви, а в тих приводах, які викликають цю діяльність. Сама ж діяльність в обох випадках опиняється дуже схожою, тому що, якщо стояти на точці зору атомістичної психології, яка з елементів створює складні форми діяльності, немає іншого шляху для пояснення діяльності уяви, як припущення про те, що якась наявність образів викликає асоційовані з ними образи. При такому підході проблема відтворюючої уяви цілком зливалася з проблемою пам'яті: вона розглядалася як одна з функцій пам'яті – серед багатьох інших її функцій [5].

Важче йшла справа з тим видом діяльності, який психологи називають творчою уявою. Тут на перший план висувається відмінність, а саме властиві уяві моменти створення нових образів, яких не було в свідомості, не було в минулому досвіді. Виникнення нових творчих образів асоціативна психологія пояснювала випадковими своєрідними комбінаціями елементів. При творчій уяві з'являються нові комбінації з цих елементів, які самі не є новими. Це основний закон уяви з погляду старої психології, виразниками якої був В. Вундт. Уява здатна створювати численні нові комбінації колишніх елементів, але не здатне створити жодного нового елементу [5].

Продукти творчої уяви формуються з елементів того досвіду, який людина придбала або запозичила в інших. Новизна їх полягає не в елементах, а у видозміні цих елементів і їх з'єднань. Характерним для творчої уяви є самостійний образ матеріалу, спеціальний свій аналіз, удосконалення образу в процесі діяльності. Цей вид уяви є найважливішою складовою частиною творчої діяльності людини.

Питання про природу уяви, як надвичайно важливе, було переведене в генетичну площину і звівся до питання про його первинність.

Уява, так часто зване «примхливою здатністю», чи може бути підпорядковане якому-небудь закону? Питання, поставлене таким чином, дуже просте, і його потрібно зробити точнішим.

Як пряма причина винаходу великого або малого, уява діє без помітного детермінізму; по цій саме причині йому і приписують мимовільність; термін цей неясний, і ми намагалися його з'ясувати. Виникнення роботи уяви не можна звести ні до якого закону; воно є наслідком сходження в одній крапці, часто випадкового, різних, вивчених заздалегідь чинників.

Якщо залишити осторонь цей момент виникнення, то сила винаходу, що розглядається в її індивідуальному і видовому розвитку, чи представляється підпорядкованою якому-небудь закону? Якщо ж цей термін здається дуже вимогливим, то можна запитати, чи представляє ця сила в своєму розвитку скільки-небудь помітну правильність? Спостереження помічає тут деякий емпіричний закон, тобто закон, витягуваний прямо з фактів і службовець коротким їх виразом. Його можна виразити таким чином: творча уява в своєму повному розвитку проходить через два періоди, відокремлені критичною фазою: період самобутності або приготування, критичний момент і період остаточного складання, що представляється в різних видах [25].

Ця формула є лише короткий вираз досвіду, а тому її потрібно виправдати і пояснити саме досвідом. Для цього ми повинні запозичувати факти з двох різних джерел. Одним буде розвиток особистості, де спостереження всього вірніше, ясніше і зручніше; другим – розвиток вигляду (або історичне), через допущений початок, що філогенез і онтогенез, взагалі, йдуть згідно між собою.

Перший період. Він нам відомий: це – вік, з якого починається прояв уяви. У нормальної людини це починається з трьох років, обіймає дитинство, отроцтво, юність і продовжується то більше, то менше. Ігри, казки, міфічні і фантастичні поняття про світ – ось в чому воно виражається перш за все; потім у більшості уява залежить від впливу пристрастей і особливо від статевої любові. Довгий час воно залишається вільним від всякого раціонального елементу.

Проте мало-помалу займає своє місце і цей останній. Роздум народжується досить пізно, росте поволі і у міру свого зміцнення впливає на роботу уяви, прагнучи її зменшити. Цей виникаючий антагонізм представлений графічно (див. рис.1.1).



**Рис. 1.1. Графік періодів повного розвитку творчої уяви**

Крива IM представляє хід уяви в цей перший період. Спочатку вона піднімається досить поволі, потім підвищується швидко і тримається на висоті, відповідній апогею уяви в цій першій формі. Зазначена крапками лінія Rx представляє розвиток розуму, що починається пізніше; ця лінія піднімається набагато повільніше, але досягає поступово точки х на рівні кривій уяви. Обидві ці інтелектуальні форми стоять тепер один перед одним, як сили, що є суперником.

Другий період. Це критична фаза невизначеної тривалості, але в усякому разі набагато коротшою, ніж дві інші. Цей момент кризи можна характеризувати лише його причинами і наслідками. У фізіологічному порядку його причини – утворення дорослого організму і дорослого мозку; а в порядку психологічному – антагонізм між чистою суб'єктивністю уяви і об'єктивністю розсудливих процесів, або іншими словами – між нестійкістю і стійкістю розуму. Що торкається до следствий, то вони належать тільки третьому періоду, що наступає після цієї темної фази метаморфози.

Третій період. Він вже остаточний; так або інакше, тією чи іншою мірою уява зробилася розсудливою, підкорялася розуму; але цього перетворення не можна звести до єдиної формули:

1. Творча уява приходить в занепад. (Це показано на малюнку швидким опусканням кривої уяви MN до лінії абсцис, хоча крива ніколи останньою не досягає). Це найзагальніший випадок. Лише особливо багато обдаровані уявою становлять виняток. Більшість мало-помалу входить в прозу практичного життя, ховає мрії своєї юності, вважає любов химерою, і інш. Це проте лише регрес, але не знищення, тому що творча уява не зникає абсолютно ні у кого; воно робиться тільки випадковістю.

2. Воно продовжується, але заздалегідь перетворившись; воно пристосовується до раціональних умов; це вже не чиста уява, а змішане. (Це показано на фігурі паралельністю лінії уяви MN і лінії розуму XO). Так буває у людей, дійсно багатих уявою, у яких здібність до винаходу залишається довго юною і живучою. Цей період продовження і остаточного пристрою духовного життя за допомогою розсудливого перетворення уяви представляє декілька випадків. По-перше – це найпростіший випадок – перетворення відбувається під логічною формою. Творча здатність, що виявилася в перший період, залишається постійно тій же і слід все тому ж шляху. Такі скоростиглі винахідники, покликання яких виявилося рано і не піддавалося ніколи відхиленню убік. Винахід скидає з себе поступово дитячі або юнацькі риси і стає відповідним порі мужності; інших же змін немає.

Іншим випадком буде метаморфоза або відхилення творчої здатності. Відомо, як багато людей, що залишили про себе велику пам'ять в науці, в політиці, в механічних винаходах або в промисловості, починали з посередніх дослідів в музиці, живопис і особливо в поезії. Поштовх до винахідливості не направив її відразу по належному шляху. Йшла наслідувальна робота сподіваючись на винахід. Сказане вище про хронологічні умови розвитку уяви позбавляє нас від необхідності зупинятися на цьому випадку. Потреба творити йшла спочатку по лінії найменшого опору, де вона знаходила. вже деякий приготований матеріал; але щоб досягти повної самосвідомості, для неї потрібно було більше часу, більше знань, більшого запасу досвідченості.

Можна запитати себе, чи не зустрічається зворотного випадку, коли уява, до кінця цього третього періоду, повертається до розташувань першого віку. Така регресивна метаморфоза – бо я не можу дивитися на неї інакше – трапляється рідко, але приклади її є. Звичайна творча уява, пройшовши фазу, відповідну мужності, гасне унаслідок повільної атрофії, не піддававшись перетворенню. Проте я можу вказати на випадок одного відомого ученого, що мав спочатку смак до мистецтв (особливо пластичним); після короткого заняття літературою, він присвятив своє життя біологічним наукам, де здобув собі заслужене ім'я; а потім наукові заняття йому абсолютно наскучили, і він повернувся до літератури і нарешті до мистецтв, які і оволоділи їм остаточно.

Нарешті (тому що форм багато) у деяких уява, хоча і сильна, не переходить за перший період і зберігає завжди свою юнацьку, майже дитячу форму, ледве змінену украй малою кількістю розсудливості. Відмітимо, що тут мова йде не про простодушність і щирість характеру, властивого деяким винахідникам, унаслідок чого їх називають "дорослими дітьми", але про простоту і щирість самого їх уяви. Ця виняткова форма сумісна тільки з художньою творчістю. Додамо сюди ще містична уява. Воно доставило б приклади не стільки в своїх релігійних уявленнях, де не існує контролю, скільки в своїх мріях з науковим відтінком. Сучасні містики винайшли таке світобачення, яке приводить нас до міфології перших століть. Це дитячий стан уяви, що продовжується, взагалі представляє аномалію, проводить швидше смішні чудасії, чим творіння.

У згаданому третьому періоді розвитку уяви виявляється вторинний додатковий закон – зростаючій складності; він слідує за поступальною ходою від простого до складного. По правді сказати, це немає закон уяви у власному сенсі, але раціонального розвитку, що впливає на нього у зворотному напрямі; це закон духу що пізнає, але не уявляє.

Марно доводити, що теоретичне і практичне знання розвивається у міру свого ускладнення. Але як скоро розум ясно відрізняє можливе від неможливого, уявне від дійсного (чого не може робити дитина і дикун), як скоро він звик до розсудливості, підкорявся дисципліні, вплив якої незгладимо, – і творча уява хочеш не хочеш підкоряється новим умовам. Воно позбавляється своєї необмеженої влади, втрачає ту сміливість, яким володіло в дитинстві, і підкоряється правилам логічного мислення, яке в своєму русі захоплює і його. За вказаними вище виключеннями (причому вони тільки приватні) творча здатність залежить від здатності пізнання, що накладає на перший обов'язок прийняти його форму і слідувати його закону розвинена. У літературі і мистецтвах встановлення різниці між простотою примітивних створень і складністю творів цивілізації, що далеко зайшла, зробилося загальним местомом. В порядку практичному, технічному, науковому, соціальному, чим більше справа посувається вперед, тим більше потрібно і знати, щоб створювати нове, а без цього люди повторюють старе, вважаючи, що винаходять нове [5].

Творча уява залежить від багатьох чинників: віку, розумового розвитку і особливостей розвитку (присутність якого-небудь порушення психофізичного розвитку), індивідуальних особливостей особистості (стійкості, усвідомленості і спрямованості мотивів; оцінних структур образу «Я»; особливостей комунікації; ступені самореалізації і оцінки власної діяльності; біс характеру і темпераменту), і, що дуже важливе, від розробленості процесу навчання і виховання.

Творча уява відрізняється тим, що в нім дійсність свідомо конструюється людиною, а не просто механічно копіюється або відтворюється, хоча при цьому в образі вона все ж таки творчо перетвориться. Наприклад, основою творчості ряду майстрів мистецтва, чий політ творчої фантазії вже не задовольняють реалістичні засоби, стає теж реальність. Але ця реальність пропускається через продуктивну уяву творців, вони по-новому її конструюють, користуючись світлом, кольором, вібрацією повітря (імпресіонізм), удаючись до точкового зображення предметів (пуантилізм), розкладаючи мир на геометричні фігури (кубізм) і так далі. Навіть твори такого напряму мистецтва, як абстракціонізм, створювалися за допомогою творчої уяви. Уява, як відомо, тісно пов'язано з творчістю. І як не дивно, ця залежність зворотна, тобто саме уява формується в процесі творчої діяльності, а не навпаки. Спеціалізація різних видів уяви є результатом розвитку різних видів творчої діяльності. Тому існує стільки специфічних видів уяви, скільки є видів людської діяльності – конструктивне, технічне, наукове, художнє, музичне і так далі. Але, звичайно, всі ці види складають різновид вищого рівня – творчої уяви. Спрямованість на результат одна з найважливіших умов продуктивності і повноцінності творчого процесу, як це відзначають дослідники психології творчості. Прагнучи до досягнення результату діяльності, суб'єкт передбачає його.

Творча уява – це психічна діяльність, що полягає в створенні уявлень і уявних ситуацій, що ніколи в цілому не сприймалися людиною насправді. Уява - здатність творчо мислити. Так само уява - це уміння фантазувати, в думках представляти. У чому важливість уяви? Всі наші цілі народжуються «в голові», в уяві. Якщо уява скута стереотипами, то і думки стереотипні. Уява - це джерело ідей і для бізнесу, і для любові, і для творчості. Тому уява це те, без чого жити неможливо [5].

**1.2. Психологічні особливості підліткового віку**

Кожен вік хороший по-своєму. І в той же час, в кожному віці є свої особливості, є свої складнощі. Не виключенням є і підлітковий вік.

Це найдовший перехідний період, який характеризується поряд фізичних змін. В цей час відбувається інтенсивний розвиток особистості, її друге народження. Підлітковий вік — стадія онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11–12 до 16–17 років), яка характеризується якісними змінами, пов'язаними із статевим дозріванням і входженням в доросле життя [3].

Психологічні особливості підліткового віку отримали назву "Підліткового комплексу".

Ось його прояви: а) чутливість до оцінки сторонніх своєї зовнішності; б) крайня самовпевненість і безапеляційні думки відносно тих, хто оточує; в) уважність деколи уживається з вражаючою черствістю, хвороблива соромливість з розбещеністю, бажанням бути визнаним і оціненим іншими - з показною незалежністю, боротьба з авторитетами, загальноприйнятими правилами і поширеними ідеалами - з обожнюванням випадкових кумирів

Суть «підліткового комплексу» складають свої, властиві цьому віку і певним психологічним особливостям, поведінкові моделі, специфічні підліткові поведінкові реакції на дії навколишнього середовища

Причина психологічних труднощів пов'язана із статевим дозріванням, це нерівномірний розвиток по різних напрямах. Цей вік характеризується емоційною нестійкістю і різкими коливаннями настрою (від екзальтації до депресії). Найбільш афективні бурхливі реакції виникають при спробі кого-небудь з тих, що оточують ущемити самолюбність підлітка. Пік емоційної нестійкості доводиться у хлопчиків на вік 11-13 років, у дівчат - 13-15 років.

Для підлітків характерна полярність психіки:

1. цілеспрямованість, наполегливість і імпульсивність;
2. нестійкість може змінитися апатією, відсутність прагнень і бажань що-небудь робити;
3. підвищена самовпевненість, безапеляційність в думках швидко зміняється невпевненістю в собі;
4. потреба в спілкуванні змінялася бажанням усамітнитися;
5. розбещеність в поведінці деколи поєднується з соромливістю;
6. романтичні настрої нерідко граничать з цинізмом, обачністю;
7. ніжність, ласкавість бувають на тлі недитячої жорстокості.

Характерною межею цього віку є допитливість, допитливість розуму, прагнення до пізнання і інформації, підліток прагне оволодіти як можна великою кількістю знань, але не обертаючи деколи уваги, що знання треба систематизувати [13].

Стенлі Холл назвав підлітковий період періодом «Бурі і натиску». Оскільки в цей період в особі підлітка співіснують прямо протилежні потреби і риси. Сьогодні дівчинка-підліток скромно сидить зі своїми родичами і міркує про чесноту. А вже завтра, зобразивши на обличчі бойове розфарбовування і проколовши вухо десятком сережок, піде на нічну дискотеку, заявивши, що «в житті треба випробувати все». Адже нічого особливого (з погляду дитини) не відбулося: вона просто змінила думку [29].

Коли говорять, що дитина дорослішає, мають на увазі становлення його готовності до життя в суспільстві дорослих людей, причому як рівноправного учасника цього життя. Із зовнішнього боку у підлітка нічого не міняється: вчиться в тій же школі (якщо, звичайно, батьки раптом не перевели в іншу), живе в тій же сім'ї. Все так само в сім'ї до дитини відносяться як до "маленького". Багато що він не робить сам, багато що - не вирішують батьки, яких все так само доводиться слухатися. Батьки годують, поять, одягають своє чадо, а за хорошу (із їхньої точки зору) поведінку можуть навіть і "нагородити» (знову таки, по своєму розумінню – кишенькові гроші, поїздка на море, похід в кіно, нова річ). До реальної дорослості далеко – і фізично, і психологічно, і соціально, але так хочеться! Він об'єктивно не може включитися в доросле життя, але прагнути до неї і претендує на рівних з дорослими має рацію. Змінити вони поки нічого не можуть, але зовні наслідують дорослим. Звідси і з'являються атрибути "псевдодорослості": куріння сигарет, тусовки біля під'їзду, поїздки за місто (зовнішній прояв "я теж маю своє особисте життя"). Копіюють будь-які відносини.

Хоча претензії на дорослість бувають безглуздими, іноді потворними, а зразки для наслідування – не кращими, в принципі підліткові корисно пройти через таку школу нових відносин. Адже зовнішнє копіювання дорослих відносин - це своєрідний перебір ролей, ігри, які зустрічаються в житті. Тобто варіант підліткової соціалізації. І де ще можна потренуватися, як не в своїй сім'ї? Зустрічаються по-справжньому цінні варіанти дорослості, сприятливі не тільки для близьких, але і для особового розвитку самого підлітка. Це включення в цілком дорослу інтелектуальну діяльність, коли підліток цікавиться певною областю науки або мистецтва, глибоко займаючись самоосвітою. Або турбота про сім'ю, участь в рішенні як складних, так і щоденних проблем, допомога тим, хто її потребує. Втім, лише невелика частина підлітків досягає високого рівня розвитку моральної свідомості і небагато здатні прийняти на себе відповідальність за благополуччя інших. Поширенішою у наш час є соціальна інфантильність.

Зовнішній вигляд підлітка − ще одне джерело конфлікту. Міняється хода, манери, зовнішній вигляд. Ще зовсім недавно вільно, хлопчик, що легко рухався, починає ходити перевалюючись, опустивши руки глибоко в кишені і спльовуючи через плече. У нього з'являються нові вирази. Дівчинка починає ревно порівнювати свій одяг і зачіску із зразками, які вона бачить на вулиці і обкладинках журналів, випліскуючи на маму емоції з приводу наявних розбіжностей [27].

Зовнішній вигляд підлітка часто стає джерелом постійних непорозумінь і навіть конфліктів в сім'ї. Батьків не влаштовує ні молодіжна мода, ні ціни на речі, такі потрібні їх дитині. А підліток, вважаючи себе унікальною особою, в той же час прагне нічим не відрізнятися від однолітків. Він може переживати відсутність куртки – такий же, як у всіх в його компанії, - як трагедію.

У підлітка з'являється своя позиція. Він рахує себе вже досить дорослим і відноситься до себе як до дорослого.

Бажання, щоб всі (вчителі, батьки) відносилися до нього, як до рівного, дорослого. Але при цьому його не збентежить, що має рацію він вимагає більше, ніж бере на себе обов'язків. І відповідати за щось підліток зовсім не бажає, хіба що на словах.

Прагнення до самостійності виражається в тому, що контроль і допомога відкидаються. Все частіше від підлітка можна чути: "Я сам все знаю!" (Це так нагадує дитяче "Я сам!"). І батькам доведеться тільки змиритися і постаратися привчити своїх чад відповідати за свої вчинки. Це їм стане в нагоді по життю. На жаль, подібна "самостійність" - ще один з основних конфліктів між батьками і дітьми в цьому віці. З'являються власні смаки і погляди, оцінки, лінії поведінки. Найяскравіше - це поява пристрасті до музики певного типу.

Провідною діяльністю в цьому віці є комунікативна. Спілкуючись, в першу чергу, зі своїми однолітками, підліток отримує необхідні знання про життя [18].

Дуже важливою для підлітка є думка про нього групи, до якої він належить. Сам факт приналежності до певної групи додає йому додаткову упевненість в собі. Положення підлітка в групі, ті якості, яких він набуває в колективі істотним чином впливають на його поведінкові мотиви.

Понад усе особливості особового розвитку підлітка виявляються в спілкуванні з однолітками. Будь-який підліток мріє про нерозлучного друга. При чому про таке, якому можна було б довіряти «на все 100», як самому собі, який буде зраджений і вірний, не дивлячись ні на що. У другу шукають схожості, розуміння, ухвалення. Друг задовольняє потребу в саморозумінні. Практично, Друг є аналогом психотерапевта. Дружать найчастіше з підлітком тієї ж підлоги, соціального статусу, таких же здібностей (правда, іноді друзі підбираються по контрасту, як би на додаток своїм бракуючим рисам). Дружба носить виборчий характер, зрада не прощається. А укупі з підлітковим максималізмом дружні взаємини носять своєрідний характер: з одного боку – потреба в єдино-зрадженому другу, з іншої – часта зміна друзів.

У підлітків існують і так звані референтні групи. Референтна група - це значуща для підлітка група, чиї погляди він приймає. Бажання злитися з групою, нічим не виділятися, що відповідає потребі в емоційній безпеці, психологи розглядають як механізм психологічного захисту і називають соціальною мімікрією. Це може бути і дворова компанія, і клас, і друзі по спортивній секції, і сусідські хлоп'ята по поверху. Така група є великим авторитетом в очах дитини, ніж самі батьки, і саме вона зможе впливати на його поведінку і відносини з іншими. До думки членів цієї групи підліток прислухатиметься, іноді беззаперечно і фанатично. Саме у ній намагатиметься утвердиться.

* 1. **Вплив творчої уяви на гнучкість мислення у підлітків**

Підліток за допомогою уяви будує плани свого майбутнього, «програє» в своїй уяві різні соціальні і етичні ситуації, як би тренуючись перед складним дорослим життям. Творча уява в цей період нерідко виступає в дорослій формі натхнення. Підлітки випробовують насолоду від творчого творення. Вони із задоволенням складають вірші і музику, імпровізують танці, намагаються вирішити складні (що нерідко не мають рішення як, наприклад, створення вічного двигуна) питання науки. Оскільки сензитивний період для розвитку уяви в цьому віці зберігається, остільки функція уяви для свого розвитку вимагає постійної притоки нової інформації, свого роду «їжі». Саме тому всі підлітки люблять читати і дивитися фантастику, бойовиків, що включають героїв, що різко відрізняються від нормальної людини, і малореальні обставини (тобто теж напівфантастичні).

Розвиток уяви проходить дві фази, пов'язані з розсудливою діяльністю, де перший період розвитку охоплює перші 15 років життя людини, потім розсудлива діяльність зберігає свій прогресивний розвиток, а уява, в більшості випадків, характеризується падінням інтенсивності. Загасання функції уяви з віком - негативний момент для особистості. Разом з тим, уява може не тільки полегшити процес навчання, але і розвиватися при відповідній організації учбової діяльності [28].

Найбільш перспективним для розвитку творчої уяви є шкільний вік. У цей період активніше розвиваються всі психічні процеси, пов'язані з діяльністю уяви: мислення, увага, сприйняття, пам'ять, мова.

Виявлена провідна роль творчої діяльності у формуванні і розвитку творчої уяви. У простих випадках творчої уяви відбувається комбінування однорідних елементів («аглютинація» - склеювання), перебільшення або зменшення окремих сторін дійсності, об'єднання схожого в різному або роз'єднання реальне єдиного, в складних випадках - широкі уявні узагальнення і зіставлення, що йдуть по лінії пошуків конкретних фактів, рис, ситуацій, наочних моделей і художніх конструкцій, що відображають загальні ідеї і закономірності, які потрібно виявити або відкрити.

Багатьма психологами пропонуються різноманітні способи розвитку уяви: уособлення, фантастичне складання, фантастичний ефект, гіперболізування, типізація, малювання емоцій, акцентування (посилення або ослаблення якої-небудь властивості або якості предмету, перенесення цієї властивості на інші об'єкти), засновані на перетворенні елементів дійсності, частково вживані в учбовій діяльності. В умовах загальноосвітньої школи досвід учнів розширюється і за рахунок знань предметів, що паралельно вивчаються, отже, творча діяльність, направлена на розвиток творчої уяви повинна бути заснована на міжнаочних зв'язках, що дозволяють перетворювати елементи дійсності, використовуючи досвід попередніх поколінь [37].

У підлітковому віці, коли особовий развиток стає домінуючим, особливого значення набуває така форма творчої уяви, як мрія ˗ образ бажаного майбутнього. Підліток мріє про те, що доставляє йому радість, що задовольняє його найпотаємніші бажання і потреби. У мріях підліток будує бажану особисту програму життя, в якій нерідко визначається її основний сенс. Часто мрії бувають нереальними, тобто визначена тільки мета, але не шляхи її досягнення, проте на етапі підліткового віку це все одно має позитивний характер, оскільки дозволяє підліткові в уявному плані «перебрати» різні варіанти майбутнього, вибрати свій шлях вирішення проблеми.

 Розглядаючи особливості підліткового віку, у зв'язку з підвищенням інтелектуального розвитку підлітка прискорюється і розвиток уяви. Зближуючись з теоретичним мисленням, уяву дає імпульс до розвитку творчості підлітків. Уява підлітка, звичайно, менш продуктивно, чим уява дорослої людини, але воно багатше за фантазію дитини [48, с. 218].

Існує дві ліній розвитку уяви в підлітковому віці. Перша лінія характеризується прагненням підлітками до досягнення об'єктивного творчого результату. Вона властива далеко не всім підліткам, але всі вони використовують можливості своєї творчої уяви, отримуючи задоволення від самого процесу фантазування [17].

Розвиток творчих здібностей знаходиться в тісному взаємозв'язку з таким психічним процесом, як уява. Під впливом абстрактного мислення уява «йде в сферу фантазії». Фантазія підлітків звертається у нього в інтимну сферу, яка ховається зазвичай від людей, яка стає виключно суб'єктивною формою мислення, мислення виключно для себе. Підліток ховає свої фантазії як сокровенну таємницю і більш охоче признається в своїх вчинках, чим виявляє свої фантазії [18].

Напрям розвитку уяви по першій лінії, орієнтованій на продукт, на об'єктивний результат і допомогу в розкритті фантазій як форми уяви у підлітків – завдання педагога, що визначає розвиток багатьох важливих творчих здібностей, таких як здібність до перенесення досвіду, здібність до зближення понять, до гнучкості мислення, легкості генерування ідей, здібності до передбачення [34].

Німецький філософ і психолог Е. Шпрангер в своїй праці «Психологія юнацького віку» характеризував підлітковий вік як вік початку якісного «вростання в культуру». Дитина починає засвоювати і приймати «вростати психікою» в об'єктивний і нормативний дух епохи [42]. Тому він втрачає таке характерне для молодшого школяра переважання чистішого сприйняття в здібності до «зчеплення і антизчеплення» [19]. Все більш починає домінувати здібність до «зчеплення». Декілька втрачаючи здібність до «антизчеплення», дитина мимоволі схиляється в трактуванні явищ до шаблонних точок зору. Це найбільш характерний при тому, що стосується тих областей людської культури, які найменш актуальні для підлітка і в яких він найменш схильний до пошуку власних ідей.

Уява в даному віці виходить на новий рівень розвитку, тепер воно має продуктивніший характер, ніж в дитинстві, але все-таки найчастіше воно йде «в інтимну сферу» і стає суб'єктивною формою мислення. Подолання цього, напрям розвитку уяви по шляху прагнення до його продуктивності – одне із завдань педагогіки вирішальною проблему розвитку творчих здібностей підлітка. Головними новоутвореннями цього віку є становлення «Я-концепції» підлітка, а також виникнення рефлексії і усвідомлення своєї індивідуальності, що виникають відчуття дорослості, що виникає в цьому віці. Особливості становлення і розвитку даних новоутворень визначають особливості творчого процесу – його спрямованість, ефективність, продуктивність, і відношення до творчості самого підлітка. Виникнення цих новоутворень дають можливість підвищити ефективність розвитку критичності свідомості підлітка. Суперечностям, що можуть виникнути в процесі становлення «Я-концепції» підлітка, властиво негативно впливати на розвиток творчих здібностей шляхом зниження самооцінки підлітка і упевненості в своїх силах і можливостях. Типом провідної діяльності в даному віці є інтимно-особистісне спілкування, що визначає характер індивідуальної творчості підлітка, спрямованість творчості на результат [14].

З суперечностей виникаючих в цьому віці і впливаючих на розвиток творчих здібностей прагнення підлітків до соціальної мімікрії і в той же час бажання виділиться в групі однолітків. Наслідки цієї суперечності знижують ефективність організації педагогом творчої діяльності учнів.

В цілому ж підлітковий вік багато в чому сприятливий для розвитку творчих здібностей, але має в цьому плані ряд специфічних особливостей.

Уява властиво кожній людині, але відрізняються люди по його спрямованості, силі і яскравості. Особливо інтенсивно виражений цей процес в дитинстві і в ранньому підлітковому віці, поступово він втрачає свою яскравість і силу. На думку ряду авторів, це відбувається за рахунок того, що в період навчання ця функція втрачає свою значущість і не розвивається, щоб запам'ятати якесь правило або інформацію, уява і фантазія не потрібні. Підліток поміщений в світ реальності, пов'язаної зі своєю учбовою діяльністю, а разом з тим в світ фантазії йде щось, що ніяк не пов'язане з діяльністю дитини. Тому відправною крапкою для розвитку уяви може стати направлена активність, тобто включення уяви підлітка у вирішення якоїсь проблеми, завдання.

Ці вікові зміни необхідно враховувати при організації виховного, учбового процесів, а також при проведенні діагностики уяви і розвиваючого навчання.

Таким чином, значення функції творчої уяви в психічному розвитку велике. Проте фантазія, як і будь-яка форма психічного віддзеркалення, повинні мати позитивний напрям розвитку. Вона повинна сприяти кращому пізнанню навколишнього світу, саморозкриттю і самоудосконаленню особистості, а не переростати в пасивну мрійливість, заміну реальному життю мареннями.

У чому важливість уяви? Всі наші цілі народжуються «в голові», в уяві. Якщо уява скута стереотипами, то і думки стереотипні. Уява - це джерело ідей і для бізнесу, і для любові, і для творчості. Уяву, що бурхливо розвивається, надає сильний вплив на формування особистості. Через специфічність того, що життя стало емоційнішим, підліток найчастіше занурюється в якесь одне значуще переживання, ось тоді особливо сильно виявляється дія законів загального емоційного знаку і емоційної реальності уяви. Суть закону загального емоційного знаку полягає в тому, що всяке відчуття, всяка емоція прагне утілитися у відомі образи, відповідні цьому відчуттю. Емоція володіє, таким чином, як би здатністю підбирати враження або образи, які співзвучні тому настрою, який володіє підлітком в дану хвилину. Враження і образи, що мають загальний емоційний знак, тобто що проводять схожу емоційну дію, мають тенденцію об'єднуватися між собою, не дивлячись на те, що ніякому зв'язку ні по схожості, ні по суміжності не існує в наявності [9].

Закон емоційної реальності уяви виявляється в тому, що всяка побудова фантазії зазвичай впливає на відчуття, і якщо це побудова і не сприяє само по собі дійсності, то відчуття, що все ж таки викликається ним, є дійсним відчуттям, що реально переживається, захоплюючим. Із-за процесу перебудови, поступової диференціації уяви, уявлення, фантазії, продукти власної уяви нерідко можуть стати настільки реальними, що підліток мимоволі намагається утілити їх в життя або в якійсь конкретній діяльності, або в розповідях про них, що роблять їх нібито реальними.

Таким чином, значення функції творчої уяви підлітка в психічному розвитку велике. Проте фантазія, як і будь-яка форма психічного віддзеркалення, повинні мати позитивний напрям розвитку. Вона повинна сприяти кращому пізнанню навколишнього світу, саморозкриттю і самоудосконаленню особистості, а не переростати в пасивну мрійливість, заміну реальному життю мареннями.

Перш ніж обговорювати те, що характерний для розвитку і діагностики мислення в підлітковому віці, необхідно визначити, ніж психологічно відрізняється цей вік від молодшого шкільного віку, від юнацького віку і від дорослих людей.

Істотна відмінність підлітків від молодших школярів можна угледіти в особливостях нормативної свідомості і нормативної регуляції поведінки. Якщо молодший школяр в своїй поведінці і внутрішніх регулятивних установках орієнтований на соціальні норми, що задаються дорослими, і практично ще не реагує на внутрішньогрупові вікові норми (ті, які встановлюють його однолітки), то підліток в цьому плані орієнтований на однолітків, причому норми поведінки для нього існують не тільки в персоніфікованому вигляді (як що задаються авторитетними однолітками або більш старшими дітьми, виступаючі в ролі лідерів), але в так званій соціалізованій формі. Персоніфікованою називають соціальну норму, що ув'язується в свідомості даної людини з іншою особою, яка затверджує цю норму і вимагає її дотримання. Такі молодші школярі приймають і виконують норми, персоніфіковані в особі вчителя, батька, директора школи. Кожна така норма є імперативом для молодшого школяра саме тому, що вона виходить від авторитетної для нього людини [1].

Соціалізованою називають норму, яка в свідомості людини не зв'язується з вимогами окремих особистостей, а представляється як загальне правило, прийняте людьми, не залежно від того, що із цього приводу думають окремі особистості. Соціалізована норма існує в так званій безособовій формі.

Отже, джерелом нормативної регуляції і етичної оцінки поведінки для підлітків стають соціалізовані норми. Але це ще немає повністю соціальні, вікові і безособові норми − такі, які приймаються дорослими людьми. Для підлітків це − лідерські або групові норми, прийняті в референтних групах, норми, яких немає не в молодшому шкільному віці і не в характерних для хлопців, тим більше − дорослих людей. Хоча такі норми вже немає персоніфікованими, але в теж час вони ще не повністю відірвані від певного громадянства, що розділяє їх, тобто по суті виступають перехідні від дитинства до дорослості.

Прагнення до особистого авторитету серед однолітків і фізичного самоудосконалення, характерне для підлітків у відмінності від школярів, породжує у них активний пошук зразка для наслідування, який вони знаходять серед старших за віком дітей і дорослих людей однієї з ними статі.

Від молодших школярів підлітків відрізняє також перехід від ігрових до реальних соціальних ролей. Якщо молодші школярі поводяться в житті безпосередньо і природно, то підлітки починають пробувати себе в різних життєвих ролях в компаніях однолітків і дорослих людей поза ситуаціями сумісних ігор (роль лідера, роль знавця, роль умільця, просто роль дорослої на відміну від ролі дитини). Особливо підліткам подобається грати роль дорослих людей серед старших за віком [2].

Впродовж отроцтва продовжується розвиток розумових здібностей і як наслідок − розширення свідомості що відбувається, меж уяви, діапазону думок і проникливості. Ці збільшені можливості пізнання також сприяють швидкому накопиченню знань, що відкривають перед підлітками низки питань і проблем, які можуть ускладнити і збагатити їх життя.

Дослідження когнітивного розвитку в отроцтві займає скромне місце серед безлічі робіт, присвячених численним аспектам інтелектуального життя в даному віці. Відносна бідність досліджень в області когнітивного розвитку пояснюється складністю підліткового мислення, що вимагає застосування різноманітного і складного методичного інструментарію. Поза сумнівом, до цього слід додати той факт, що в отроцтві все важче стає визначити ефекти дозрівання від впливу шкільного навчання на розвиток мислення.

Ж. Піаже визначив абстрактне мислення підлітків як мислення на рівні формальних операцій. Він вважає, що розвиток мислення до стадії формальних операцій не тільки є основним когнітивним новоутворенням, даного віку, але і лежить в основі всієї еволюції психічного життя в отроцтві. Більшість сучасних робіт по вивченню когнітивного розвитку виходитимуть з ідей Ж. Піаже [10].

Згідно Ж. Піаже, інтелект є приватною формою адаптації організму. Взаємодія індивіда і середовища характеризується єдністю процесів асиміляції і акомодації і продиктовано пошуками рівноваги між реаліями зовнішнього світу і «формами» його освоєння і розуміння, що виробляються інтелектом. У міру розвитку мислення поступово зазнає все більш і більш складні системні і структурні зміни, і завданням генетичного дослідження інтелекту є визначення різних стадій, що характеризують цей постійний пошук рівноваги. У когнітивному розвитку було виділено 4 стадії: сенсомоторна, інтуїтивна, або доопераційна, стадія конкретних операцій, нарешті, стадія формальних операцій.

У підлітків також зростає здатність планувати і передбачати. У недавно проведеному дослідженні психолог звертався до учнів 10-х і 12-х класів, а також другокурсникам і випускникам коледжів з проханням описати те, що, на їх думку, може з ними трапитися в майбутньому, і сказати, якому віці з ними відбудуться ці події. Випробовувані старшого віку могли заглянути далі в майбутнє, чим більш молоді випробовувані, і розповіді старших випробовуваних були конкретнішими [9].

Таким чином, мислення на рівні формальних операцій можна охарактеризувати як процес 2-го порядку. Мислення 1-го порядку виявляє і досліджує зв'язки між об'єктами. Мислення 2-го порядку включає думки про думки пошук зв'язків між відносинами і маневрування між реальністю і можливістю. Власне, трьома істотними властивостями мислення є: 1) здатність враховувати всі комбінації змінних при пошуку вирішення проблеми; 2) здатність припускати, який вплив одна змінна зробить на іншу; 3) здатність об'єднувати і розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним чином («Якщо є X, то відбудеться Y»).

Прийнято вважати, що не всі люди здатні мислити на рівні формальних операцій. Більш того, підлітки і дорослі, що досягають цього рівня, не завжди можуть постійно на нім утримуватися. Ймовірно, для розвитку формально-операціонального мислення необхідний певний рівень інтелекту. Культурні і соціально-економічні чинники, особливо освітній рівень, також грають тут деяку роль. Той факт, що не всі люди досягають в своєму мисленні рівня формальних операцій, привів деяких психологів до думки, що цей рівень слід розглядати як розширення конкретних операцій, а не як самостійну стадію розвитку інтелекту. Таку можливість допускав навіть Піаже. Проте, він підкреслював, що елементи мислення такого типу принципово важливі для освоєння передової науки і математики [8].

Проте, не всі фахівці з розвитку погоджуються з описаною Піаже концепцією різкого якісного стрибка в когнітивних здібностях. Деякі психологи вважають, що перехід є набагато більш поступовим, з декількома поверненнями від формально-операціонального мислення до більш ранніх способів пізнання і назад. Наприклад, Данієль Китінг вважає, що межі між мисленням дітей, підлітків і дорослих є штучними. Він розглядає когнітивний розвиток як безперервний процес і вважає, що діти можуть володіти здатністю, в деякій латентній формі, до формальних операцій. Він затверджує, наприклад, що деякі діти здатні поводитися з абстрактними ідеями. Можливо, що поява цих здібностей у підлітків пов'язана не з новим когнітивним оснащенням, а з поліпшенням мовних навиків і накопиченням досвіду взаємодії зі світом [39].

На відміну від Ж. Піаже, прихильники інформаційного підходу звертають головну увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням. Метапізнання включає декілька умінь, таких як здатність, роздумувати про думки, формувати стратегії і планувати. В результаті появи цих нових когнітивних умінні підлітки вчаться аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення [21].

Підлітки вирішують проблеми і міркують ефективніше, ніж діти молодшого шкільного віку. Але вони також володіють ширшим діапазоном сценаріїв або схем, якими можуть скористатися. Діти дошкільного віку теж розробляють прості сценарії для повсякденної діяльності. Підлітки розробляють складніші сценарії для особливих обставин (гра у футбол) або процедур (вибори старости). Коли вони намагаються вирішити проблему або розібратися в соціальній події, вони можуть міркувати про сенс подібних речей, запозичуючи інформацію зі своїх складніших соціальних сценаріїв.

У підлітковому віці відбуваються істотні зрушення в розвитку розумової діяльності що вчаться, головним чином в процесі навчання. Досягнутий ступінь розвитку мислення молодшого школяра дозволяє в підлітковому віці приступити до систематичного вивчення основ наук.

В процесі навчання розвивається абстрактне мислення, аналіз і синтез явищ, що вивчаються. Наприклад, дуже великі можливості для розвитку мислення підлітка представляє математика.

Перехід від арифметики до алгебри взагалі означає перехід до вищого рівня узагальнення. Вивчення алгебри внаслідок цього дає новий поштовх до розвитку мислення.

Наголошується порівняно невисокий розвиток аналітико-синтетичної діяльності у багатьох підлітків, недостатнє володіння методом міркування.

У ряді психологічних досліджень наголошується на недостатній здібності до абстрагування, характерній для багатьох молодших підлітків, що вивчають граматику. Вони ще не завжди уміють абстрагуватися від значення слів і орієнтуватися лише на їх граматичну форму: слова «метушня», «ходьба», «плавання», «сидіння» часто відносяться ними до дієслів, слово «товстун» − до прикметником [16].

Наступною важливою особливістю розумової діяльності підлітка є велика роль конкретно-образних компонентів мислення. З розвитком абстрактного мислення конкретно-образні (наочні) компоненти мислення підлітка не зникають, а зберігаються і розвиваються, продовжуючи грати істотну роль в загальній структурі мислення.

Дія безпосередніх плотських вражень на мислення молодшого підлітка така велика, що у ряді випадків воно виявляється сильнішим за дію слова (пояснення вчителя, тексту підручника).

Накопичуваний підлітками життєвий досвід, у тому числі і життєві поняття, поза сумнівом, полегшать засвоєння знань, проте у цілому ряді випадків навіть правильні «життєві» поняття (не говорячи вже про неправильних) можуть розходитися із змістом відповідних наукових понять, що викликає деякі труднощі в засвоєнні останніх. Особливо часто це має місце у випадках, коли наукове поняття позначається словом, якому в житті надається інше значення.

Далі для підлітка характерний дуже помітний, навіть бурхливий розвиток самостійності, критичності мислення. Це абсолютно нова сфера розвитку розумової діяльності підлітка у відмінності від молодшого школяра [29].

Під впливом шкільного навчання, загального, характерний для нього зростання самосвідомості, у підлітка розвивається уміння і потреба самостійно мислити. Підліток прагнути мати свою власну думку, свої погляди і думки по цілому ряду питань, не вважається у всьому на авторитет батьків, вчителів або підручника, критично відноситься до них, часто «знаходить помилки» в думках вчителя або в матеріалі підручника, схильний до спор і заперечень, причому у вельми категоричній формі. Зрозуміло, зі сказаного не слід робити висновок про те, що підліткові притаманний «критичний нігілізм», що він начисто відкидає все, що чужа думка не може бути для нього авторитетною. Але у підлітка з'являється тенденція не сліпо приймати її, а переконуватися в її справедливості, в точності з аргументації.

Самостійність мислення - це дуже цінна якість, яка вчитель всіляко повинен підтримувати і розвивати. Проте необхідно мати на увазі, що прагнення до самостійності мислення у поєднанні з незначністю життєвого досвіду, обмеженістю круга знань підлітка іноді приводить до схематизму і формалізму в його мисленні, спробам мислити готовими схемами, невмінню враховувати обставини, що змінилися, до тенденції неправомірно застосовувати засвоєні правила і принципи до нових умов [6].

Підліток, занурюючись в соціальне середовище, невпинно трансформує свої вищі психічні функції і привласнювану систему знаків. Цю обставину змінює мислення. Тому можна сказати, що соціальне життя трансформує інтелект через дію трьох посередників: мови (знаки), зміст взаємодії суб'єкта з об'єктами (інтелектуальні цінності) правив наказаних мисленню (колективні логічні або дилогії норми). В цьому випадку привласнювані соціальні відносини виробляють нові можливості мислення.

У підлітковому віці, з 11 - 12 років виробляється формальне мислення. Підліток вже може міркувати, не пов'язуючи себе з конкретною ситуацією; він може, відчуваючи себе легко, орієнтуватися тільки на одні загальні посилання незалежно від сприйманої реальності. Іншими словами, підліток може діяти в логіці міркування [13].

Підліток може здійснювати гігантський по своїй якості стрибок - він починає орієнтуватися на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне. Завдяки своїй новій орієнтації він дістає можливість уявити все, що може трапитися − і очевидні, і недоступні сприйняттю події. Тим самим підвищується вірогідність того, що він розбереться в що дійсно відбувається.

Прагнення відкрити реальне в можливому припускає, що
підліток дивиться на можливе як на сукупність гіпотез, що вимагають перевірки і доказів. Підліток вже може, як це робить дорослий, піддавати змінні комбінаторному аналізу, методу, що гарантує складання вичерпного переліку всіх можливостей. Підліток стає здатним не тільки представляти можливі різні шляхи перетворення даних для емпіричного випробування, але може і логічно тлумачити результати емпіричних проб.

Важливим моментом стимуляції мислення дітей в підлітковому віці є створення і зміцнення мотивації. При цьому зміст мотиву може бути вельми різноманітним, починаючи від життєвої необхідності і кінчаючи бажанням отримати інтелектуальне задоволення. Причому практика показала, що якщо завдання визначене власними інтересами, вона значно сильніше і триваліше спонукає до подолання труднощів рішення, чим нав'язана ззовні [17].

По рівню свого інтелектуального розвитку підлітки не набагато поступаються дорослим людям, тому, вивчаючи їх пізнавальні процеси,
цілком вже можна застосовувати тести, призначені для дорослих людей, з обмеженнями, які торкаються в основному тільки спеціальних, наукових терміни і понять. Що ж до особистості і міжперсональних відносин, то тут ще існують і повинні враховуватися багато обмежень, які ми обговоримо далі. Маючи на увазі те, що підлітки − це ще наполовину діти, до них необхідно застосовувати напівдитячі і напівдорослі форми тестування. Основною з них повинна залишатися ігрова форма, а самі тестові завдання повинні бути такими, щоб безпосередньо привертати до себе увагу і викликати інтерес дитини.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Уява відіграє величезну роль в житті людини. Завдяки уяві людина творить, розумно планує свою діяльність і управляє нею. Майже вся людська матеріальна і духовна культура є продуктом уяви і творчості людей. Уява відіграє також величезне значення для розвитку і вдосконалення людини як виду. Вона виводить людину за межі її тимчасового існування, нагадує її про минулому, відкриває майбутнє.

Володіючи багатою уявою, людина може «жити» в різний час, що не може собі дозволити ніяка інша істота в світі. Минуле зафіксоване в образах пам'яті, майбутнє представлене в мріях і фантазіях.

У підлітковому віці, коли особистісний розвиток стає домінуючим, особливого значення набуває така форма творчої уяви, як мрія — образ бажаного майбутнього.

Підліток мріє про те, що доставляє йому радість, що задовольняє його найпотаємніші бажання і потреби. У мріях підліток будує бажану особисту програму життя, в якій нерідко визначається її основний сенс. Часто мрії бувають нереальними, тобто визначений тільки зміст, мета, але не шляхи її досягнення. Проте на етапі підліткового віку це все одно має позитивний характер, оскільки дозволяє підліткові в уявному плані «перебирати» різні варіанти майбутнього. У творчій уяві закладений активний початок для розвитку особистості підлітка.

Освітня система в цілому виконує життєво важливу функцію допомоги і підтримки при входженні учнів в світ соціального досвіду. Проте, передача інформації від одного покоління до іншого не забезпечить розвиток суспільства. Найважливішою умовою такого розвитку є здатність кожного члена суспільства до творчої діяльності, результати якої лежать в основі процесів збагачення, трансформації і розвитку соціального досвіду людства. Розвиток творчої уяви підлітка можливий тільки в процесі творчої діяльності, в процесі вирішення проблемно-творчих завдань.

У підлітковому віці відбуваються істотні зрушення в розвитку розумової діяльності що вчаться, головним чином в процесі навчання. Досягнутий ступінь розвитку мислення молодшого школяра дозволяє в підлітковому віці приступити до систематичного вивчення основ наук.

В процесі навчання розвивається абстрактне мислення, аналіз і синтез явищ, що вивчаються. Наприклад, дуже великі можливості для розвитку мислення підлітка представляє математика.

Підліток може здійснювати гігантський по своїй якості стрибок - він починає орієнтуватися на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне. Завдяки своїй новій орієнтації він дістає можливість уявити все, що може трапитися − і очевидні, і недоступні сприйняттю події. Тим самим підвищується вірогідність того, що він розбереться в що дійсно відбувається.

По рівню свого інтелектуального розвитку підлітки не набагато поступаються дорослим людям, тому, вивчаючи їх пізнавальні процеси,
цілком вже можна застосовувати тести, призначені для дорослих людей, з обмеженнями, які торкаються в основному тільки спеціальних, наукових терміни і понять. Що ж до особистості і міжперсональних відносин, то тут ще існують і повинні враховуватися багато обмежень, які ми обговоримо далі. Маючи на увазі те, що підлітки – це ще наполовину діти, до них необхідно застосовувати напівдитячі і напівдорослі форми тестування. Основною з них повинна залишатися ігрова форма, а самі тестові завдання повинні бути такими, щоб безпосередньо привертати до себе увагу і викликати інтерес дитини.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ПІДЛІТКІВ**

**2.1. Методичні заходи, хід та процедура емпіричного дослідження**

У роботі використано п'ять методик, направлені на дослідження як загального рівня розвитку підлітків, їх здібності до навчання, так і окремих розумових операцій, аналізуючи які можна охарактеризувати окремі особливості мислення дитини. Це наступні методики:

1. Методика «Бракуючі букви в словах».

2. Методика «Вербальний лабіринт».

3. Методика «Виділення істотних ознак».

4. Методика «Виключення понять».

5. Методика «Утворення складних аналогій».

Нижче приводиться опис всіх методик і аналіз отриманих результатів. Результати тестувань і відповіді окремо узятої дитини.

Методика «Бракуючі букви в словах».Мета даної методики: досліджувати швидкість протікання розумового процесу в підлітковому і юнацькому віці (динамічна характеристика мислення)

Дана методика проводилася індивідуально, починаючи з підліткового віку. При проведенні методики використовувалося наступне устаткування: секундомір, бланки з рядами слів, послідовник тих, що пред'являються учневі.

Стимульний матеріал, що пред'являється учневі в строгій послідовності від стовпця 1 до стовпця 5 (див. Додаток А).

Учням пропонується вписати бракуючі букви. Наголошується час, витрачений на обдумування окремого слова і на роботу зі всім поряд відносно кожного учня. Листи з рядами слів кожному учневі пред'являються послідовно від 1 до 5, робота проводиться індивідуально з кожним учнем.

Результати проведення даної методики оформляються у вигляді таблиці. Правильність відповідей перевіряється по спеціальному ключу (див. Додаток А). Згідно з отриманими загальними даними була складається звідна таблиця, що вказує на розвиток динамічності мислення, відображає процес протікання динамічності мислення і його показники залежно від віку випробовуваного.

Методика «Вербальний лабіринт». Якщо в попередній методиці був розглянутий критерій динамічності розумового процесу, то мета наступної методики: досліджувати гнучкість, пластичність мислення і здібність до швидкого перемикання при вирішенні розумових завдань. При виконанні даної методики використовувалося наступне устаткування: секундомір, олівець, спеціальні бланки.

Стимульний матеріал, що пред'являється до досліджуваного в строгій послідовності.

Без пояснення мети роботи досліджуваним була зачитана інструкція: «Перед вами 10 вербальних лабіринтів. В кожному випадку вам необхідно починати «просування по лабіринту з правого нижнього кута і рухатися вгору (у лівий верхній кут) так, щоб в результаті просування з пройдених букв утворилося слово. Змінювати напрям руху можна тільки під прямим кутом. Працювати потрібно щонайшвидше, оскільки враховується час виконання кожного з 10 завдань» (див. Додаток Б).

На прикладі було показано вирішення завдання під номером 1. Правильна відповідь – мовознавство, шлях був початий від нижнього правого кута, згідно методиці до верхнього лівого кута.

Після цього були дані вказівки почати роботу і включений секундомір. Результати даної методики були оформлені у вигляді таблиці, при отриманні певних даних і з'ясуванню їх середніх параметрів, був визначений рівень гнучкості, пластичності мислення окремо узятої дитини.

При виконанні наступної методики метою було з'ясувати рівень випробовуваних виділяти істотні ознаки предметів, як один з показників розвитку мислення.

Методика «Виділення істотних ознак». При виконанні даної методики переслідувалася наступна мета: виявити здібності випробовуваного диференціювати істотні ознаки предметів або явищ і неістотні другорядні.

При виконанні даної методики використовувалося наступне устаткування: олівець, спеціальні бланки (див. Додаток В).

Перед початком виконання методики випробовуваним була зачитана інструкція: «У кожній строчці одне слово знаходиться перед дужками, а п'ять в дужках. Слова, що знаходяться в дужках, мають якесь відношення до того, що стоїть перед дужками. Вам необхідно вибрати з п'яти сов два – найбільш істотних, таких, що є невід'ємними ознаками слова, що стоїть перед дужками. Виберіть тільки два і випишіть їх»

Потім випробовуваним були роздані бланки і дана вказівка приступити до роботи. Методика була використана при груповому обстеженні вищезгаданих учнів. При виконанні даної методики і отриманні результатів, складанні таблиці, враховувалися наступні показники: правильність відбору слів – якісний показник, число правильно виконаних завдань – кількісний показник.

Робота по даній методиці була закінчена як тільки один з випробовуваних закінчив вирішення останнього ряду. Відносно останніх – по числу виконаних завдань.

При правильному виконанні кожного ряду випробовуваний отримував 3 бали, при невиконанні – 0. Найвища оцінка – 30 балів з поправкою на якийсь час. Для підведення підсумків даної методики використовувалася формула: А=в+т, де А – підсумкова оцінка, В- результат підрахунку балів без урахування часу, Т - бал, що додається, з урахуванням часу.

І використовувалася нижчеприведена таблиця для виведення кінцевих результатів. При складанні підсумкових таблиць, враховувався час, витрачений на виконання завдання (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Час, витрачений на виконання завдання у методиці «Виділення істотних ознак»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Час (с) | Оцінка, Т приУ >23 | Час (с) | Оцінка Т, приУ < 24 |
| 85 і менш | 3 | 200 і менш | 0 |
| 86-200 | 0 | 201-270 | -3 |
| 201 і більш | -3 | 271 і більш | -6 |

Методика «Виключення понять». При виконанні даній методиці потрібно було вивчити рівень процесів узагальнення і відвернення, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ.

Необхідне устаткування для виконання даної методики: олівець, спеціальні бланки (див. Додаток Г).

Перед початком проведення методики випробовуваним була зачитана інструкція: «Ви отримали бланки, на яких написані серії слів. Кожна серія складається з 5 слів. Чотири з них є в деякій мірі однорідними поняттями і можуть бути об'єднані за загальною для них ознакою, а одне слово не відповідає цим вимогам і повинно бути виключено. Ви повинні проглянути кожну серію, підкреслити або виписати з неї слово, підмет виключенню»

Були роздані бланки і почата робота. Методика була використана при груповому дослідженні.

При обробці результатів аналізувалося правильність викреслювання слів і мотиви об'єднання інших слів в загальні групи. При груповому обстеженні робота була закінчена як тільки один з досліджуваних закінчив вирішення останнього ряду, у відношенні останні - по числу рядів, що пропрацювали (кількісний показник).

При правильному виконанні кожного ряду випробовуваний отримував 2 бали, при неправильному – 0. найвища оцінка 30 балів з поправкою на якийсь час. При підрахунку результатів була використана нижчеприведена формула: А=в+т, А – підсумкова оцінка, В - результат підрахунку балів без урахування часу, Т- бал, що додається, з урахуванням часу. А також таблиця з поправкою на час (див. табл. 2.2).

**Таблиця 2.2**

**Таблиця поправок на час у методиці** **«Виключення понять»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Час (с) | Оцінка, Т приУ >23 | Час (с) | Оцінка Т, приУ < 24 |
| 90 і менш | 3 | 250 і менш | 0 |
| 91-250 | 0 | 251-330 | -3 |
| 251 і більш | -3 | 331 і більш | -6 |

Методика «Утворення складних аналогій». Мета: досліджувати здібність до виділення складних, абстрактних логічних відносин.

Устаткування: олівець, спеціальні бланки (див. Додаток Д).

Випробовуваним була зачитана наступна інструкція: « У верхній частині бланка розташовано 6 пар слів, кожною з яких властиві певні відносини. Наприклад, «вівця-стадо» − частина і ціле, «малина-ягода» - визначення, «море-океан» − розрізняються в кількісному відношенні. У нижній частині бланка розташовані пари слів, зв'язок яких ви повинні зіставити з одним із зразків, що знаходяться у верхній частині бланка. Проти кожної пари вказані номери зразків. Поряд з кожною парою ви повинні обвести номер, відповідний парі зразку». При цьому варіант рішення був показаний таким чином: «підпал є слідством мести, аналогічно тому, як смерть-слідство отруєння, отже пари «помсту-підпал» потрібно ставити номер 5, що відповідає парі-зразку: «отруєння-смерть».

Після зарахування інструкції були роздані випробовуваним бланки і дана вказівка почати роботу. Час виконання завдання не зараховувався.

При обробці отриманих результатів враховувався якісні характеристики. Обговорення допущених помилок випробовуваного дало можливість оцінити логічний склад мислення випробовуваного, цілеспрямованість і критичність його мислення. Також була здійснена кількісна обробка результатів: 16 завдань цього тесту оцінюються кожне по 2 бали при виконанні і 0 балів при невиконанні. При підведенні підсумків виконання завдання використовувалася нижчеприведена формула: А=в+т, А – підсумкова оцінка, В - результат підрахунку балів без урахування часу, Т - бал, що додається, з урахуванням часу (див. табл. 2.3).

**Таблиця 2.3**

**Бали поправок на час у методиці «Утворення складних аналогій»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Час (с) | Оцінка, Т приУ >23 | Час (с) | Оцінка Т, приУ < 24 |
| 114 і менш | 3 | 370 і менш | 0 |
| 114-370 | 0 | 371-505 | -3 |
| 371 і більш | -3 | 506 і більш | -6 |

**2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів дослідження**

Методика «Бракуючі букви в словах**».** Всі отримані результати були оформлені у відповідних докладних таблицях, які розташовуються в строгому порядку у міру виконання методики.

При складанні табл. 2.4 і занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 1 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання походить від 49 секунд до 20 секунд, при цьому ніж старше випробовуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду (див. табл. 2.4).

**Таблиця 2.4**

**Результати виконання методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер слова в даному стовпці, час виконання в секундах | Загальний час на виконання одного стовпця |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 44 секунд |
| 2. | 3 | 4 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 6 | 2 | 3 | 42 секунди |
| 3. | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 33 секунди |
| 4. | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 44 секунди |
| 5. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 35 секунд |
| 6. | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 49 секунд |
| 7. | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 40 секунд |
| 8. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 48 секунд |
| 9. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 22 секунди |
| 10. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 25 секунд |
| 11. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 21 секунда |
| 12. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 22 секунди |
| 13. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 24 секунди |
| 14. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 секунд |
| 15. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 25 секунд |

Крім того, при виконанні даного стовпця грає чинник складності, який в даному випадку найменший, тобто не представляє особливих труднощів при виконанні даного завдання.

При складанні табл. 2.5 і занесення в неї результатів проведення першої частини даної методики по стовпцю № 2 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання походить від 50 секунд до 22 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку − ніж старше випробовуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця грає чинник складності, який в даному випадку легкий, тобто є деякі труднощі при заповненні деяких слів у учнів, при цьому на одне і теж слово були представлені різні варіанти відповідей (див. табл. 2.5).

**Таблиця 2.5**

**Результати виконання методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер слова в даному стовпці, час виконання кожного слова в секундах | Загальний час за виконання одного стовпця |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 5 | 49 секунд |
| 2. | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 46 секунд |
| 3. | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 44 секунди |
| 4. | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 44 секунди |
| 5. | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 49 секунд |
| 6. | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 49 секунд |
| 7. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 49 секунд |
| 8. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 50 секунд |
| 9. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 25 секунд |
| 10. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 27 секунд |
| 11. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 23 секунд |
| 12. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 секунди |
| 13. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 26 секунд |
| 14. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 22 секунд |
| 15. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 27 секунд |

При складанні табл. 2.6 і занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 3 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання походить від 53 секунд до 24 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку − ніж старше випробовуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця грає чинник складності, який в даному випадку середній, тобто є труднощі при заповненні всіх слів у учнів (див. табл. 2.6).

**Таблиця 2.6**

**Результати виконання методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер слова в даному стовпці, час виконання кожного слова в секундах | Загальний час за виконання одного стовпця |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 5 | 51 секунда |
| 2. | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 | 4 | 4 | 48 секунд |
| 3. | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 46 секунд |
| 4. | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 46 секунд |
| 5. | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 51 секунда |
| 6. | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 51 секунда |
| 7. | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 53 секунди |
| 8. | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 52 секунди |
| 9. | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 27 секунд |
| 10. | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 29 секунд |
| 11. | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 25 секунд |
| 12. | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 секунд |
| 13. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 28 секунд |
| 14. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 24 секунди |
| 15. | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 29 секунд |

При складанні табл. 2.7 і занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 4 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання походить від 57 секунд до 28 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку − ніж старше випробовуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця грає чинник складності, в якому в даному випадку трудність склала 50 % від загального числа слів в даній таблиці, тобто є труднощі при заповненні всіх слів у учнів з причини того, що виникає необхідність заповнення приголосних букв і потрібна в деяких випадках наявність підказок (див. табл. 2.7).

**Таблиця 2.7**

**Результати виконання методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер слова в даному стовпці, час виконання кожного слова в секундах | Загальнечас за виконання одного стовпця |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | 7 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 5 | 54 секунди |
| 2. | 6 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 4 | 51 секунда |
| 3. | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 49 секунд |
| 4. | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 49 секунд |
| 5. | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 54 секунди |
| 6. | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 55 секунд |
| 7. | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 57 секунд |
| 8. | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 56 секунд |
| 9. | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 35 секунд |
| 10. | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 33 секунди |
| 11. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 29 секунд |
| 12. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 30 секунд |
| 13. | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 32 секунди |
| 14. | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 28 секунд |
| 15. | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 секунди |

При складанні табл. 2.8 і занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 5 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання походить від 61 секунди до 32 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку − ніж старше випробовуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця грає чинник складності, в якому в даному випадку трудність склала 100 % від загального числа слів в даній таблиці. Істотну роль грав критерій підказок (див. табл. 2.8).

**Таблиця 2.8**

**Результати виконання методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер слова в даному стовпці, час виконання кожного слова в секундах | Загальний час за виконання одного стовпця |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | 7 | 7 | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 58 секунд |
| 2. | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 55 секунд |
| 3. | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 53 секунди |
| 4. | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 53 секунди |
| 5. | 8 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 58 секунд |
| 6. | 8 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 60 секунд |
| 7. | 8 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 61 секунда |
| 8. | 7 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 6 | 6 | 60 секунд |
| 9. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 39 секунд |
| 10. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 37 секунд |
| 11. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 33 секунди |
| 12. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 34 секунди |
| 13. | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 36 секунд |
| 14. | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 32 секунди |
| 15. | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 37 секунд |

До критерію найбільшої швидкості протікання розумового процесу увійшли показники виконання завдання серед підлітків 2,25 а найменшою – 3, серед хлопців – 1,26 і 1,51 найменшою (див. табл. 2.9). При цьому дані показники були визначені відповідно до отриманих даних досліджуваної групи, які можуть мінятися залежно від психологічного розвитку досліджуваної групи, крім того, середні дані і виводи по них були засновані на використовуваній літературі, так в підлітковому віці швидкість розумового процесу менше ніж у школярів юнацького віку через фізіологічний розвиток організму, а також розумовий розвиток дитини, вплив на нього вчителя і інших однолітків. Хоча дані досліджувані групи досить самостійні в своєму виборі і своїх діях [14].

**Таблиця 2.9**

**Звідна (підсумкова) таблиця по отриманих результатах при виконанні методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Номер стовпця, час виконання кожного з них в секундах | Загальний час виконання методики | Динамічність мислення, швидкість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | 44 | 49 | 51 | 54 | 58 | 2 мин.56 сік | слабка |
| 2. | 42 | 46 | 48 | 51 | 55 | 2 мин.42 сек. | середня |
| 3. | 33 | 44 | 46 | 49 | 53 | 2 мин. 25 сік | вища |
| 4. | 44 | 44 | 46 | 49 | 53 | 2 мин.36 сік | середня |
| 5. | 35 | 49 | 51 | 54 | 58 | 2 мін 47 сік | середня |
| 6. | 49 | 49 | 51 | 55 | 60 | 2 мін 64 сік | слабка |
| 7. | 40 | 49 | 53 | 57 | 61 | 3 мін | слабка |
| 8. | 48 | 50 | 52 | 56 | 60 | 2 мин. 66 сік | середня |
| 9. | 22 | 25 | 27 | 35 | 39 | 1 мін 48 сік | середня |
| 10. | 25 | 27 | 29 | 33 | 37 | 1 мін 57 сік | слабка |
| 11. | 21 | 23 | 25 | 29 | 33 | 1 мін 31 сік | середня |
| 12. | 22 | 24 | 26 | 30 | 34 | 1 мін 36 сік | середня |
| 13. | 24 | 26 | 28 | 32 | 36 | 1 мін 46 сік | слабка |
| 14. | 20 | 22 | 24 | 28 | 32 | 1 мін 26 сік | вища |
| 15. | 25 | 27 | 29 | 33 | 37 | 1 мін 51 сік | слабка |

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити вивід про те, що як серед дівчаток, так і серед хлопчиків однакове процентне співвідношення дітей з вищою швидкістю динамічності мислення. Проте різні показники процентного співвідношення дітей з середнім рівнем динамічності мислення, так дівчаток – 60 %, а хлопчиків всього 40. Крім того, процентне співвідношення хлопчиків із слабкою швидкістю динамічності мислення вище, ніж дівчаток (див. табл. 2.10). Отже, група випробовуваних хлопчиків має показники динамічності мислення нижче, ніж група випробовуваних дівчаток. Так само середній показник часу виконання завдання у дівчаток нижчий, ніж у хлопчиків, що свідчить про те, що дівчатками було витрачено менше часу на виконання методики, чим хлопчиками.

**Таблиця 2.10**

**Порівняльна таблиця відносно хлопчиків і дівчаток за наслідками методики «Бракуючі букви в словах»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Випробовувані | Середній показник часу виконання завдання | Слабка швидкістьу % | Середня швидкість в % | Вища швидкість в % |
| Хлопчики | 2,3 | 50 | 40 | 10 |
| Дівчатка | 1,6 | 30 | 60 | 10 |

Обробка і аналіз результатів по методиці «Вербальний лабіринт».

Отримані дані були занесені в таблицю, при цьому буквою «х» в першому стовпці було відмічено завдання номер 1 (див. табл. 2.11).

**Таблиця 2.11**

**Результати виконання методики «Вербальний лабіринт»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № учня | Номер стовпцячас виконання кожного з них в хвилинах | Загальний час виконання методики |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| 1. | х | 7 | 7 | 8 | 9 | 9 | 9 | 10 | 10 | 7 | 76 хвилин |
| 2. | х | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 50 хвилин |
| 3. | х | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 61 хвилина |
| 4. | х | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 52 хвилини |
| 5. | х | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 54 хвилини |
| 6. | х | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 59 хвилин |
| 7. | х | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 7 | 7 | 7 | 77 хвилин |
| 8. | х | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 57 хвилин |
| 9. | х | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 40 хвилин |
| 10. | х | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 42 хвилини |
| 11. | х | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 40 хвилин |
| 12. | х | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 33 хвилини |
| 13. | х | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 40 хвилин |
| 14. | х | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 40 хвилин |
| 15. | х | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 31 хвилина |

На підставі отриманих даних можна вивести загальний критерій зіставлення отриманих результатів для визначення гнучкості, пластичності мислення. Отже, якщо узяти за вищий показник гнучкості мислення число правильних відповідей 9−10, при часі виконання завдання – 30−40 хвилин. То середній показник гнучкості мислення буде у разі правильних відповідей 8-6, при часі виконання завдання − 50 – 60 хвилин. І у результаті, нижчий показник гнучкості мислення складе при правильності відповідей – нижче 5 і часу виконання завдання більше 60 хвилин за виконання всієї методики. Звідси можна сформулювати і скласти звідну таблицю даної методики з вказівкою відносно кожного випробовуваного його рівень гнучкості і пластичності мислення (див. табл. 2.12). При цьому враховується не тільки час відповіді, але і правильність відшукання слів, при визначенні яких дозволяє «підняти» рівень гнучкості мислення на 1 бал (старання випробовуваного добитися результату без урахування часу) [6].

**Таблиця 2.12**

**Звідна (підсумкова) таблиця по отриманим результатам при виконанні методики «Вербальний лабіринт»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Число правильних відповідей | Загальний час виконання завдання | Показник гнучкості мислення |
| 1. | 5 | 76 хвилин | середній |
| 2. | 7 | 50 хвилин | Середній |
| 3. | 8 | 61 хвилина | Середній |
| 4. | 8 | 52 хвилини | Середній |
| 5. | 8 | 54 хвилини | Середній |
| 6. | 8 | 59 хвилин | Середній |
| 7. | 5 | 77 хвилин | низький |
| 8. | 8 | 57 хвилин | Середній |
| 9. | 9 | 40 хвилин | середній |
| 10. | 9 | 42 хвилини | середній |
| 11. | 9 | 40 хвилин | середній |
| 12. | 9 | 33 хвилини | вищий |
| 13. | 8 | 40 хвилин | середній |
| 14. | 8 | 40 хвилин | середній |
| 15.  | 9 | 31 хвилина | вищий |

На підставі отриманих даних витікає, що більший час був витрачений на виконанні даного завдання, яке для даної групи випробовуваних мало велику трудність (на відміну від інших методик). Крім того, розвиток мислення на певному віковому етапі зіграв велику роль при відшуканні правильних слів, як і вік випробовуваного.

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити вивід про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищою гнучкістю мислення відсутні, а серед дівчаток така кількість дітей дорівнює 30. Проте різні показники процентного співвідношення дітей з середнім рівнем гнучкості мислення, так дівчаток – 70 %, а хлопчиків більше всього − 90. Крім того, процентне співвідношення дівчаток із слабкою гнучкістю мислення немає, на відміну від хлопчиків (див. табл. 2.13). Отже, група випробовуваних хлопчиків має показники гнучкості мислення нижче, ніж група випробовуваних дівчаток. Так само середній показник часу виконання завдання у дівчаток нижчий, ніж у хлопчиків, що свідчить про те, що дівчатками було витрачено менше часу на виконання методики, чим хлопчиками.

**Таблиця 2.13**

**Порівняльна таблиця відносно хлопчиків і дівчаток у методиці «Вербальний лабіринт»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Випробовувані | Середній показник часу виконання завдання | Слабка гнучкість мисленняу % | Середня гнучкість мислення в % | Вища гнучкість мислення в % |
| Хлопчики | 58 | 10 | 90 | - |
| Дівчатка | 41 | - | 70 | 30 |

На підставі викладеного, можна робити вивід про закономірності отриманих даних, так гнучкість мислення хлопчиків нижча внаслідок того, що вік випробовуваних відповідно нижче, ніж дівчаток, крім того, гнучкість мислення в підлітковому віці розвинена слабкіше, ніж в ранній юності, про що свідчать отримані дані методики. А оскільки дівчаток старшого шкільного віку більше, то і рівень гнучкості мислення у даної категорії випробовуваних вищий, ніж у підліткового віку.

Обробка і аналіз результатів по методиці «Виділення істотних ознак». Згідно нижче складеним таблицям і їх докладним даним, а також за наслідками проведення методики, опис якої був даний вище у відповідному розділі, були отримані дані про здатність випробовуваного диференціювати істотні ознаки предметів або явищ і неістотні другорядні (див. табл. 2.14).

**Таблиця 2.14**

**Звідна таблиця кількості виконаних завдань у методиці «Виділення істотних ознак»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Кількість виконаних завдань (кількісний показник) | Число правильних відповідей (якісний показник) | Всього балів, показник – В без урахування часу |
| 1. | 9 | 7 | 21 |
| 2. | 9 | 7 | 21 |
| 3. | 8 | 6 | 18 |
| 4. | 8 | 8 | 24 |
| 5. | 8 | 8 | 24 |
| 6. | 8 | 7 | 21 |
| 7. | 9 | 7 | 21 |
| 8. | 9 | 8 | 24 |
| 9. | 9 | 8 | 24 |
| 10. | 10 | 10 | 30 |
| 11. | 9 | 9 | 27 |
| 12. | 8 | 8 | 24 |
| 13. | 9 | 7 | 21 |
| 14. | 9 | 9 | 27 |
| 15. | 9 | 9 | 27 |

Отримані дані (див. табл. 2.15) – коливаються від 30 до 18 балів. При зіставленні отриманих даних в обох таблицях, витікає, що при що є високому балі, правильність відповідей досить нижча, що свідчить про небажання випробовуваних проаналізувати ті або інші істотні ознаки і виділити найбільш істотні з них. І в той же час, при кількісному показнику, якісний показник або прирівняний до кількісного, або взагалі нижче за нього. Тому здібності випробовуваних на основі отриманих результатів середні в більшості випадків, критерій середнього рівня в даному випадку від 27 до 24 балів (оцінка А).

**Таблиця 2.15**

**Підрахунок даних з урахуванням часу у методиці «Виділення істотних ознак»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Всього балів, показник – В | Бал, що додається, з урахуванням часу − Т | Підсумкова оцінка − А |
| 1. | 21 | 21-3 | 18 |
| 2. | 21 | 21-3 | 18 |
| 3. | 18 | 18-6 | 12 |
| 4. | 24 | 24+0 | 24 |
| 5. | 24 | 24-3 | 21 |
| 6. | 21 | 21-3 | 18 |
| 7. | 21 | 21-3 | 18 |
| 8. | 24 | 24+0 | 24 |
| 9. | 24 | 24+0 | 24 |
| 10. | 30 | 30+0 | 30 |
| 11. | 27 | 27+0 | 27 |
| 12. | 24 | 24+0 | 24 |
| 13. | 21 | 21+0 | 21 |
| 14. | 27 | 27+0 | 27 |
| 15. | 27 | 27+0 | 27 |

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити вивід про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником відсутні, так само як і дівчаток. Проте різні показники процентного співвідношення дітей з середнім показником, так дівчаток – 50 %, а хлопчиків всього − 30 (див. табл. 2.16). Крім того, процентне співвідношення дівчаток із слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків. Отже, група випробовуваних хлопчиків має показники нижче, ніж група випробовуваних дівчаток.

**Таблиця 2.16**

**Порівняльна таблиця відносно хлопчиків і дівчаток по результатам методики «Виділення істотних ознак»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Випробовувані | Середній показник підсумкової оцінки − А | Слабкий показнику % | Середній показник в % | Вищий показник в % |
| Хлопчики | 21 | 70 | 30 | - |
| Дівчатка | 23,5 | 50 | 50 | - |

Знову ж таки, враховуючи вищевикладене, отримані результати і проаналізувавши їх, можна встановити критерій впливу віку випробовуваного на результати виконання методики, а також залежність психічних процесів один від одного. Так якщо в попередніх методиках показник психічних процесів особистості нижчий, то надалі, при виконанні складніших методик, він стає ще нижчим, що говорить про взаємозв'язок досліджуваних процесів мислення між собою.

Обробка і аналіз результатів по методиці «Виключення понять».

Згідно нижче приведених докладних даним, а також за наслідками проведення методики, опис якої був даний вище у відповідному розділі, були отримані дані про рівень процесів узагальнення і відвернення, здатності виділяти істотні ознаки предметів і явищ (див. табл. 2.17).

**Таблиця 2.17**

**Результати виконання методики «Виключення понять»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Кількість виконаних завдань (кількісний показник) | Число правильних відповідей (якісний показник) | Всього балів, показник – В без урахування часу |
| 1. | 12 | 12 | 24 |
| 2. | 13 | 13 | 26 |
| 3. | 13 | 13 | 26 |
| 4. | 12 | 12 | 24 |
| 5. | 14 | 14 | 28 |
| 6. | 14 | 14 | 28 |
| 7. | 13 | 12 | 24 |
| 8. | 13 | 11 | 22 |
| 9. | 13 | 10 | 20 |
| 10. | 14 | 14 | 28 |
| 11. | 15 | 14 | 28 |
| 12. | 14 | 13 | 26 |
| 13. | 14 | 14 | 28 |
| 14. | 13 | 12 | 24 |
| 15. | 13 | 10 | 20 |

Отримані дані (див. табл. 2.18) – коливаються від 28 до 17 балів. При зіставленні отриманих даних в обох таблицях, витікає, що найвищого балу не отримано ні в одному з випадків. В основному згідно з отриманими даними і порівнянням балів є середній рівень процесів узагальнення і відвернення, який має критерій: від 28 до 24 балів (оцінка А). При цьому якісний показник низький і найбільш менше кількісного у багатьох випадках. Знижується темп роботи випробовуваних до виконання останнього завдання.

**Таблиця 2.18**

**Підрахунок даних з урахуванням часу у методиці «Виключення понять»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Всього балів, показник – В | Бал, що додається, з урахуванням часу − Т | Підсумкова оцінка − А |
| 1. | 24 | 24-0 | 24 |
| 2. | 26 | 26+0 | 26 |
| 3. | 26 | 26+0 | 26 |
| 4. | 24 | 24+0 | 24 |
| 5. | 28 | 28+0 | 28 |
| 6. | 28 | 28+0 | 28 |
| 7. | 24 | 24+0 | 24 |
| 8. | 22 | 22-3 | 19 |
| 9. | 20 | 20-3 | 17 |
| 10. | 28 | 28+0 | 28 |
| 11. | 28 | 28+0 | 28 |
| 12. | 26 | 26+0 | 26 |
| 13. | 28 | 28+0 | 28 |
| 14. | 24 | 24+0 | 24 |
| 15. | 20 | 20+0 | 20 |

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити вивід про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником відсутні, так само як і дівчаток. Проте різні показники процентного співвідношення дітей з середнім показником, так дівчаток – 90 %, а хлопчиків всього − 60 (див. табл. 2.19). Проте, процентне співвідношення дівчаток із слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків, чиї показники рівні – 40 %. Отже, група випробовуваних хлопчиків має показники нижче, ніж група випробовуваних дівчаток.

**Таблиця 2.19**

**Порівняльна таблиця відносно хлопчиків і дівчаток за наслідками методики «Виключення понять»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Випробовувані | Середній показник підсумкової оцінки − А | Слабкий показнику % | Середній показник в % | Вищий показник в % |
| Хлопчики | 23,7 | 40 | 60 | - |
| Дівчатка | 25,7 | 10 | 90 | - |

На підставі отриманих даних, можна зробити вивід про те, що не дивлячись на вік випробовуваних, вищих показників по виконанню даної методики немає ні у хлопчиків, ні у дівчаток, що свідчить про трудність даного завдання, яке не дивлячись на вік, виконувалося насилу. Отже, на результати даної методики вплинула складність завдання. Так само на результати вплинув рівень психологічної самостійності у досліджуваної групи, який в підлітковому віці нижче, ніж в старшому шкільному – юнацькому, тому більшість підлітків «робили як все», не намагаючись, через свій вік, аналізувати отримані результати.

Обробка і аналіз результатів по методиці «Утворення складних аналогій».

Згідно нижче приведених докладних даним, а також за наслідками проведення методики, опис якої був даний вище у відповідному розділі, були отримані дані про здібність до виділення складних, абстрактних логічних відносин (див. табл. 2.20).

**Таблиця 2.20**

**Результати виконання методики «Утворення складних аналогій»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Кількість виконаних завдань (кількісний показник) | Число правильних відповідей (якісний показник) | Всього балів, показник – В без урахування часу |
| 1. | 14 | 11 | 22 |
| 2. | 14 | 11 | 22 |
| 3. | 15 | 14 | 28 |
| 4. | 15 | 13 | 26 |
| 5. | 14 | 14 | 28 |
| 6. | 14 | 14 | 28 |
| 7. | 12 | 12 | 24 |
| 8. | 14 | 13 | 26 |
| 9. | 15 | 14 | 28 |
| 10. | 15 | 15 | 30 |
| 11. | 15 | 14 | 28 |
| 12. | 15 | 15 | 30 |
| 13. | 16 | 16 | 32 |
| 14. | 16 | 16 | 32 |
| 15. | 16 | 15 | 30 |

На основі отриманих даних і аналізу табл. 2.21, витікає, що параметри, що визначають здібності до виділення складних, абстрактних логічних відносин коливаються при середньому значенні від 22 до 32 одиниць. При цьому мінімальні здібності серед досліджуваної групи учнів є при значенні від 22 до 24 одиниць, середніх, – від 25 до 29 одиниць і вищі на даний момент і при дослідженні даної категорії учнів – від 30 до 32 одиниць, також при складанні стовпця № 2 враховувався критерій часу (див. табл. 2.21).

**Таблиця 2.21**

**Підрахунок даних з урахуванням часу по методиці «Утворення складних аналогій»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № учня | Всього балівпоказник – В | Бал, що додається, з урахуванням часу − Т | Підсумковаоцінка − А |
| 1. | 22 | 22+0 | 22 |
| 2. | 22 | 22+0 | 22 |
| 3. | 28 | 28+3 | 31 |
| 4. | 26 | 26+0 | 26 |
| 5. | 28 | 28+0 | 28 |
| 6. | 28 | 28+0 | 28 |
| 7. | 24 | 24+0 | 24 |
| 8. | 26 | 26+0 | 26 |
| 9. | 28 | 28+0 | 28 |
| 10. | 30 | 30+0 | 30 |
| 11. | 28 | 28+0 | 28 |
| 12. | 30 | 30+0 | 30 |
| 13. | 32 | 32+0 | 32 |
| 14. | 32 | 32+0 | 32 |
| 15. | 30 | 30+0 | 30 |

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником менше, ніж дівчаток. Проте різні показники процентного співвідношення дітей з середнім показником, так дівчаток – 30 %, а хлопчиків цього разу більше – 40 % (див. табл. 2.22). Проте, процентне співвідношення дівчаток із слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків, чиї показники рівні – 30 %. Отже, група випробовуваних хлопчиків має показники нижче, ніж група випробовуваних дівчаток.

Дані показники були отримані внаслідок того, що на результати виконання методики вплинув вік випробовуваних, оскільки було неодноразово вказано вище, що підліткового віку в основному хлопчики, чиї результати вийшли нижче, ніж дівчаток, чий вік відноситься до категорії юнацького, і, отже, показники дівчаток вищі.

**Таблиця 2.22**

**Порівняльна таблиця відносно хлопчиків і дівчаток по результатах методики «Утворення складних аналогій»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Випробовувані | Середній показник підсумкової оцінки - А | Слабкий показнику % | Середній показник в % | Вищий показник в % |
| Хлопчики | 26,8 | 30 | 40 | 30 |
| Дівчатка | 28,8 | 10 | 30 | 50 |

На підставі отриманих даних витікає, що існує певний взаємозв'язок між показниками даних методик, так, якщо первинні дані у випробовуваного прирівнювалися до категорії слабких здібностей, то надалі, дана категорія не піднімалася вище середнього рівня. Проте, перехід від вищого до слабкого показника спостерігався в більшості випадків. Що свідчило про психологічно «однобокий» розвиток здатності дитини, яка при якнайкращому результаті динамічності мислення, отримував нижчі показники гнучкості мислення. З метою повного і точного порівняння отриманих даних по кожної методики, була складена табл. 2.23, яка найточніше відобразила взаємозв'язок кожних психологічних процесів між собою (показник кореляції), а також рівень розвитку того або іншого психологічного процесу у кожного випробовуваного (див. табл. 2.23).

**Таблиця 2.23**

**Зведена таблиця по виконаних методиках**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № учня | Динамічність мислення, швидкість | Показник гнучкості мислення | Здатність виділятиістотні ознаки предметів | Рівень процесів узагальнення | Здібність до виділення складних, абстрактних логічних відносин |
| 1. | слабка | середній | 18  | 24 | 22 |
| 2. | середня | середній | 18 | 26 | 22 |
| 3. | вища | середній | 12  | 26 | 31 |
| 4. | середня | середній | 24 | 24 | 26 |
| 5. | середня | середній | 21 | 28 | 28 |
| 6. | слабка | середній | 18 | 28 | 28 |
| 7. | слабка | низький | 18 | 24 | 24 |
| 8. | середня | середній | 24 | 19 | 26 |
| 9. | середня | середній | 24 | 17 | 28 |
| 10. | слабка | середній | 30 | 28 | 30 |
| 11. | середня | середній | 27 | 28 | 28 |
| 12. | середня | вищий | 24 | 26 | 30 |
| 13. | слабка | середній | 21 | 28 | 32 |
| 14. | вища | середній | 27 | 24 | 32 |
| 15. | слабка | вищий | 27 | 20 | 30 |

Всі особисті дані про респондентів, такі як вік, прізвища та імена представлені в зведеній таблиці особистих даних (див. табл. 2.24).

**Таблиця 2.24**

**Вік і номер респондентів в зведеній таблиці**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Прізвище та ім'я учня | Вік |
| 1 | Кушнерев Олександр | 13 років |
| 2 | Даніліна Дарина | 15 років |
| 3 | Кирпічев Олексій | 16 років |
| 4 | Мірошників Валерій | 16 років |
| 5 | Еременко Марина | 15 років |
| 6 | Сулейманов Ренат | 13 років |
| 7 | Тіхонов Денис | 13 років |
| 8 | Черкашин Сергій | 16 років |
| 9 | Тенізбав Микита | 16 років |
| 10 | Пітімко Артем | 16 років |
| 11 | Коренева Світлана | 16 років |
| 12 | Мурзіна Тетяна | 16 років |
| 13 | Богатирева Світлана | 16 років |
| 14 | Лук'янова Людмила | 16 років |
| 15 | Шевцова Ольга | 16 років |

Для досягнення мети в практичній частині, було поставлено два завдання:

1. Провести дослідження мислення у підлітків.

2. Відобразити всі отримані дані у відповідній формі у вигляді таблиць і графіках на основі отриманих даних.

Було виявлено, що у основної маси дітей рівень розвитку мислення можна охарактеризувати як середній, оскільки велику роль в розумових процесах грають індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні властивості досліджуваних. Експериментально встановлено, що на процеси і результати мислення дуже великий вплив роблять особистісні і перш за все когнітивні особливості випробовуваних: їх тривожність, екстра- і інтровертність, полезалежність - поленезалежність, аналітичність - синтетичність, рефлексивність - імпульсивність. Соціально-психологічні залежності мислення визначаються положенням окремого суб'єкта в соціумі, його конформністю, схильністю до обстоювання своєї думки і своїх поглядів, навіюваністю, залежністю від суспільних оцінок.

**2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку творчої уяви у підлітковому віці**

В даний час існує безліч підходів для розвитку творчої уяви. Хотілося б зупинитися на незвичайній теорії Уїльяма Гордона. В США вийшла книга Уїльяма Гордона "Синектика: розвиток творчої уяви". "Книга відкрила новий розділ в історії методів пошуку нових творчих рішень" − вигукнули прихильники "творчого осяяння по інструкції". Описаний в книзі підхід до організації творчого процесу, правила роботи і навчання творців нових ідей (зараз би сказали − "креативщиків") по початку надав великий вплив на розробників нової техніки. І не дивлячись на те, що книга так і не була видана у нас, її ідеї незабаром, через якихось 5 − 10 років після видання, плавно перекочували в розуми рекламістів.

Слово "синектика" − грецького походження і буквально означає з'єднання воєдино різних, часто очевидно не сумісних елементів. Ідея синектики полягає в об'єднанні окремих творців в єдину групу для сумісної постановки і вирішення конкретних творчих завдань. Метод заснований на використанні несвідомих механізмів, що виявляються в мисленні людини у момент творчої активності. У. Гордон, запропонувавши свій метод, повстав проти традиційної точки зору на природу творчих можливостей, згідно якої природа творчості − це верховенство індивідуального генія.

У. Гордон не заперечував великої ролі "індивідуального осяяння" в пошуку нових творчих рішень і при цьому став автором дуалістичного погляду на природу творчості. З одного боку незбагненна стихійність, унікальність кожної особистості, з іншої − необхідність системи "направленого пошуку рішень". Спроба об'єднати ці погляди і привели У. Гордона до ідеї "групового мислення". У ситуації коли люди − "синектори" − об'єднані в групу, від них потрібно висловлювати свої думки і відчуття з приводу поставленої творчої задачки. Нераціональна форма обговорення є причиною прояву в пам'яті метафор, образів. Розгальмованість мислення в групі синекторів приводить до стимулювання підсвідомості і до прояву творчої інтуїції. Феномен "інсайту" виявляється досить часто в роботі добре тренованої, підготовленої групи, коли вона діє злагоджено, фіксуючись на більш менш нераціональній основі своїх міркувань з проблеми, якийсь час уникаючи спроб формулювати остаточно завершені ідеї і думки.

Особливістю цього методу, що відрізняє його від методу мозкового штурму, є організація впливу групи на творчу активність індивідів. При цьому увага приділяється спробам перевершити самого себе, відмові від стандартних підходів. Творче змагання учасників має в групі синекторів велике значення − кожен стримиться "узяти на себе" найбільшу частину творчих рішень, що висуваються. Вважається, що витонченість рішень, що видаються групою, є функцією знань, що є у учасників різноманітності, інтересів. емоційних особливостей.

Важливим критерієм для відбору членів групи є емоційний тип. Він впливає на те, як людина підходить до поставленого завдання.
Тут виявляється ще одна істотна лінія відмінностей синектики від мозкового штурму. Підбір групи генераторів мозкового штурму полягає у виявленні активних творців, що володіють різними знаннями. Їх емоційні типи особливо не враховуються. У синектиці ж, зовсім навпаки. Швидше будуть вибрана дві люди з одним і тим же багажем знань і досвіду, якщо при цьому вони абсолютно різні в емоційній сфері. Часто до складу групи включають авторитетного креативщика, який покликаний грати роль "третейського судді" або "адвоката" при зіткненні "непримиренних" творчих позицій, а так само він повинен допомогти учасникам групи говорити "на одній мові", примиряти надмірні творчі амбіції окремих синектерів. У режимі "адвоката" авторитет відразу ж − в процесі роботи групи − виявляє і відкидає слабкі сторони ідей, що висуваються, концепцій, підходів.

Отже, синектика визначає творчий процес як розумову активність в ситуації постановки і рішення творчої задачі, де результатом є творче або художнє рішення. Два слова про "операторів синектики". Оператори синектики − суть конкретні психологічні чинники, які ведуть вперед творчий процес. Оператори призначені для пробудження, активізації складних психологічних станів. Ідеологи синектики виходять з припущення про те. що вирішуючи яку − або творче завдання, безглуздо намагатися переконати себе або інших людей бути творчим, залученим в творчість, інтуїтивним або ж − допускати в своїх творчих фантазіях очевидні недоладності, невідповідності, несумісності. Тобто − необхідно дати інструменти. Засоби, що дозволяють людині робити це. Узагальнено синектика включає двох психологічних операторів, два базові процеси: перетворення незнайомого в знайоме; перетворення знайомого на незнайоме.

Людська свідомість в основі своїй консервативно. Тому будь−яке дивне, оригінальне творче рішення як би загрожує йому і відкидається їм підсвідомо. Необхідний аналіз, який допоможе "проковтнути" цю дивність, підвести її під певну, вже знайому базу, дати пояснення оригінальної ідеї в рамках звичної для свідомості моделі. Таким чином, перетворення невідомого у відоме веде за собою величезну різноманітність рішень. Адже неодмінна в творчості вимога новизни пропонованих рішень − це, як правило, вимога нової точки зору, погляду на предмети і явища навколишнього світу.

Перетворити знайоме в незнайоме − означає перевернути, змінити, спотворити якщо хочете повсякденний, рутинний, загальноприйнятий, буденний погляд і реакцію на речі. Пригадаєте слонів, що хоч би літають, з реклами "Аерофлоту". На "стандартному світі" предмети і явища мають своє певне місце, призначення, функції. Разом з тим, є цілком очевидним те, що різні люди можуть бачити один і той же об'єкт "з різних дзвіниць" і їх погляд, деколи, деколи, може здаватися несподіваним для інших. Синектика вважає, що розгляд відомого як невідомого − основа творчості. Синектика виділяє 4 механізми перетворення відомого в невідоме: особиста аналогія; пряма аналогія; символічна аналогія; фантастична аналогія.

На думку У. Гордона без наявності даних механізмів неможливі ніякі спроби постановки і вирішення творчих завдань. Ці оператори є "спеціальними знаряддями активізації творчого процесу". Тобто, синектори розглядають творчу активність як результат свідомих зусиль.

Особиста аналогія припускає здатність творчої особистості поставити себе на місце рекламованого предмету або навіть − послуги, образу. Це означає − знайти в собі який − те відгомін на те, що "робить" цей предмет або образ, зрозуміти його труднощі, достоїнства і недоліки як свої власні. Входження " у образ" − складний і досить важкий процес.

Пряма аналогія − це оператор, який забезпечує процес порівняння вже існуючих образів, творчих рішень в близьких областях. Він вимагає від людини активації його пам'яті, включення механізмів аналогії і виявлення в чужому або своєму передуванні творчому досвіді або в житті природи, суспільства подібності того, що потрібно "зобразити" в рекламі. Фактично застосування прямої аналогії − це вільний асоціативний пошук на величезному зовнішньому світі. Успішне використання механізму прямої аналогії забезпечується різноманітністю життєвого досвіду членів групи. Скажімо, побита пряма аналогія − орел або тигр як символи могутності і досягнення успіху.

Символічна аналогія на відміну від попередніх операторів використовує для опису предметів або явищ об'єктивні і неособисті образи. Мета символічної аналогії − виявити в звичному явищі парадокс, дивовижну суперечність. Власне символічна аналогія − це визначення предмету, що складається з двох слів. Це визначення несподіване. Яскраве, таке, що показує предмет або явище з незвичайного боку. Досягається це тим, що ці слова характеризують предмет і одночасно − утворюють суперечність, тобто вони є протилежностями. "Живий труп", "людина у футлярі" − всього − те два − три слова, а уяву малює яскравий, повний образ. Є ще одна назва такої пари слів − "заголовок книги". Необхідно в лаконічній формі показати всю суть того, що криється за "назвою". Синектори стверджують, що символічна аналогія − ефективний інструмент для того, щоб побачити незвичайне в звичайному.

Фантастична аналогія − це "творче марення". Тобто слони, що знову "літають". Таким "чудовим" шляхом створюється художній образ якогось ідеалу. Суть цього інструменту полягає в тому, щоб скористатися в художній реалізації ідеї казкові, позамежні, фантастичні засоби і аналогії.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

У підлітковому віці посилюється незалежність дітей від дорослих. Підлітки набагато менше, ніж молодші школярі податливі зовнішній дії з боку батьків і вчителів. В період підвищується увага дитини до самого собі, до своєї зовнішності, до самопізнання, самовиховання.

У основі інтелектуальної діяльності лежать конкретні розумові операції аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, аналогії, порівняння, підведення під поняття, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і тощо. Хоча мислення і не вичерпується логікою, проте воно оперує логічними категоріями, зв'язками і відносинами. Для виконання логічних дій підлітки повинні уміти відрізняти істотні властивості від неістотних, предмети і явища, виявляти необхідні ознаки і достатні, вибирати підстави для порівняння або класифікації, володіти логіко-функціональними відносинами різного типу. Перераховані логічні операції змикаються з учбовою діяльністю, в процесі якої необхідно використовувати класифікацію, аналогію, узагальнення, знаходження числових закономірностей і просторові уміння.

У міру формування теоретичного мислення підліток все більше навчається усвідомлювати узагальнені закономірності явищ. Мислення починає особливо переходити від одиничного через особливе до загального, від випадкового до необхідного, від одного визначення суті до все більш глибокого пізнання дійсності, до розуміння взаємозв'язку її різних моментів, сторін її суті. Підліток, не тільки і не стільки все глибше пізнає дійсність, у міру того, як розвивається його мислення, скільки його мислення все більш розвивається, у міру того як заглиблюється його пізнавальне проникнення в дійсність.

На підставі отриманих даних після проведення емпіричного дослідження витікає, що існує певний взаємозв'язок між показниками даних методик. Так, якщо первинні дані у випробовуваних прирівнювалися до категорії слабких здібностей, то надалі дана категорія не піднімалася вище середнього рівня. Проте, перехід від вищого до слабкого показника спостерігався в більшості випадків, що свідчило про психологічно «однобічний» розвиток здатності дитини, яка при якнайкращому результаті динамічності мислення, отримувала нижчі показники гнучкості мислення.

Було виявлено, що у основної маси дітей рівень розвитку мислення можна охарактеризувати як середній, оскільки велику роль в розумових процесах грають індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні властивості досліджуваних. Експериментально встановлено, що на процеси і результати мислення дуже великий вплив роблять особистісні і перш за все когнітивні особливості випробовуваних: їх тривожність, екстра- і інтровертність, полезалежність - поленезалежність, аналітичність - синтетичність, рефлексивність - імпульсивність. Соціально − психологічні залежності мислення визначаються положенням окремого суб'єкта в соціумі, його конформністю, схильністю до обстоювання своєї думки і своїх поглядів, навіюваністю, залежністю від суспільних оцінок.